

Realizado en 1993, el Diagnóstico General de la Educación Peruana identificó las áreas de mayor necesidad y urgencia para una intervención educativa. Dado este contexto, en 1996 el Ministerio de Educación inicia el Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Peruana, MECEP. Cofinanciado por el Banco Mundial y dirigido a los alumnos y profesores de los centros educativos hispanohablantes de nivel primario, el Programa cuenta, entre sus principales líneas de acción: la modernización curricular, la dotación de material educativo y mobiliario escolar, la capacitación docente, la modernización de la gestión educativa, la medición de la calidad educativa, y la construcción y rehabilitación de infraestructura escolar. Al mismo tiempo, el Ministerio de Educación da inicio al Plan Nacional de Educación Bilingüe Intercultural, orientado hacia la población escolar vernaculohablante.

En el año 1997, con la suscripción de un contrato de préstamo con el BID, el Programa MECEP se extiende a la educación inicial para los niños de cinco años. Comienza a intervenir, asimismo, en la educación secundaria y la formación profesional técnica. En el primer caso, aborda los aspectos de modernización curricular, capacitación docente y promoción de innovaciones pedagógicas; en el segundo, los temas relacionados con el diseño del sistema de formación para el trabajo y el catálogo de títulos profesionales.

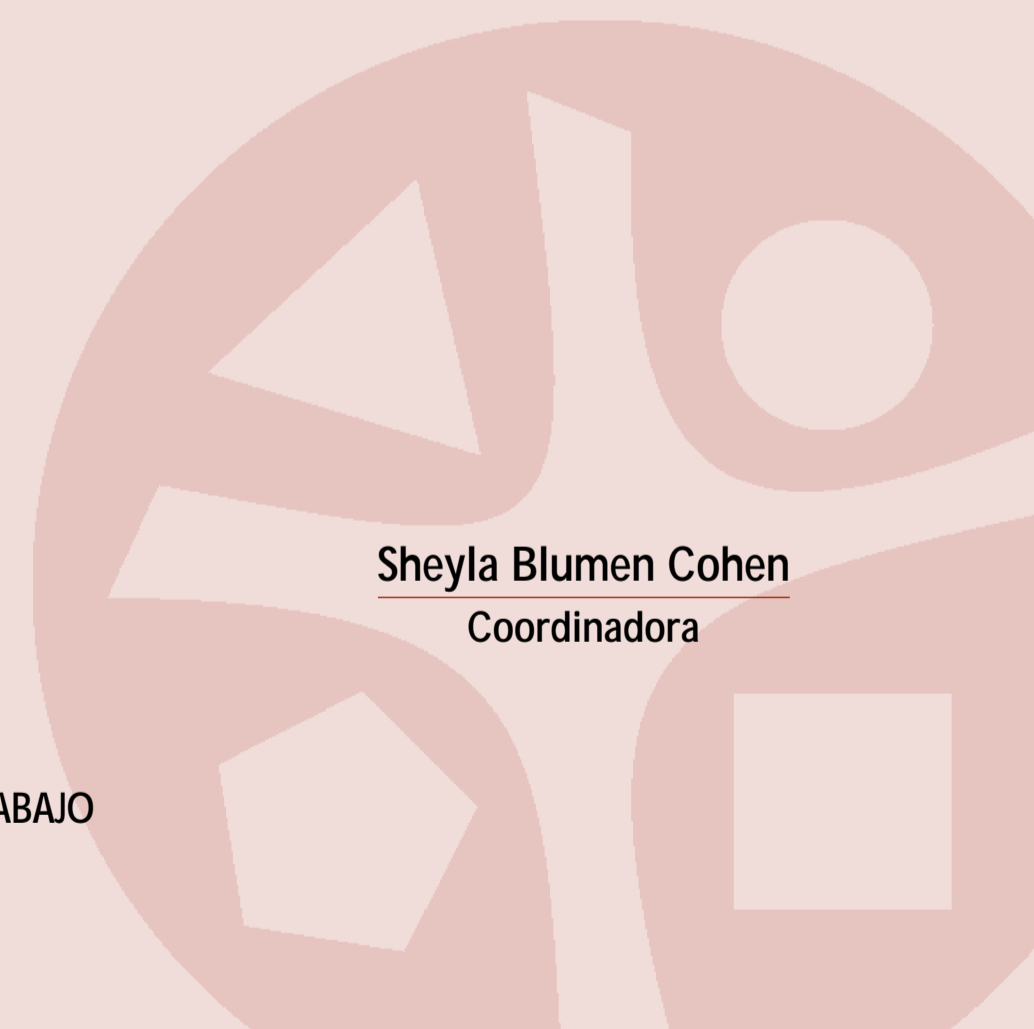
A partir del presente año, gracias a un nuevo aporte financiero del BID, se iniciará la Primera Fase del Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Secundaria. Entretanto, con el apoyo técnico del Banco Mundial vienen siendo diseñadas las líneas de intervención para mejorar la calidad de la educación rural, revalorizar la carrera magisterial e incorporar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación a la educación pública. Sin duda, las conclusiones de la Consulta Nacional de Educación, que el Ministerio de Educación actualmente convoca, perfeccionarán la ejecución de los programas en marcha y el diseño de nuevos y alentadores proyectos.

ISBN 9972-881-10-X

PROGRAMA ESPECIAL MEJORAMIENTO DE LA CALIDAD DE LA EDUCACION PERUANA
PROGRAMA ESPECIAL MEJORAMIENTO DE LA CALIDAD DE LA EDUCACION PERUANA



Enriquecer el talento en el aula de clases



Sheyla Blumen Cohen
Coordinadora

11

DOCUMENTO DE TRABAJO

ENRIQUECER EL TALENTO EN EL AULA DE CLASES

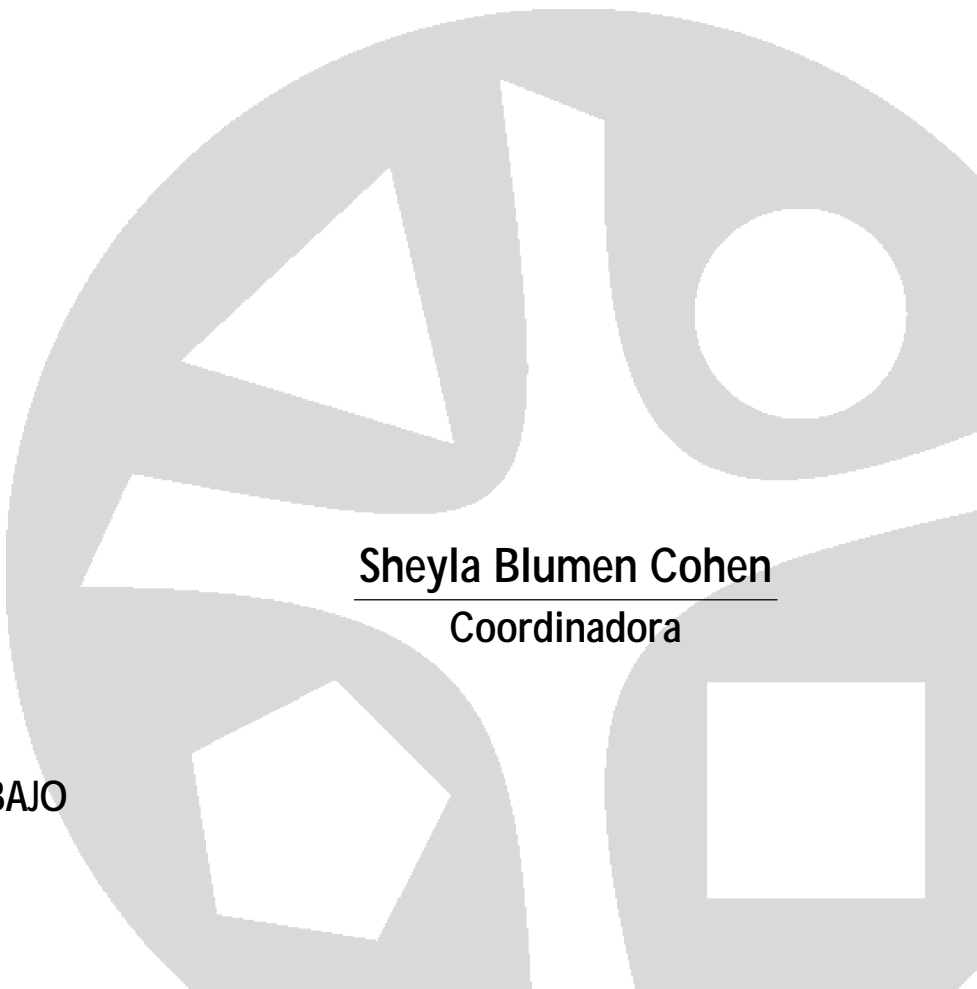


Enriquecer el talento en el aula de clases

11

DOCUMENTO DE TRABAJO

Sheyla Blumen Cohen
Coordinadora



Esta investigación fue realizada en el marco del Programa Especial Mejoramiento de la Calidad de la Educación Peruana, MECEP. Su contenido es responsabilidad exclusiva de los autores y no compromete al Programa MECEP, al Ministerio de Educación del Perú ni a las entidades cofinanciadoras.

© Ministerio de Educación del Perú, 2001
Calle Van de Velde N° 160, Lima 41 - Perú
Teléfono 435 3900
www.minedu.gob.pe

ISBN 9972-881-10-X
Depósito legal N° 1501052001-2013

DISEÑO Y CUIDADO DE EDICIÓN: Rosario Rey de Castro
COMPOSICIÓN DE TEXTOS: Nova Print Digital S.R.L. Teléfono 431 0239
IMPRESIÓN: Tarea Asociación Gráfica Educativa

Reservados todos los derechos.
Se autoriza a citar o reproducir en todo o en parte el presente documento, siempre y cuando se cite la fuente.

Impreso en Lima, Perú.
Tiraje 1000 ejemplares
Junio del 2001

CONTENIDO

Prólogo	9
Introducción	11
CAPÍTULO I	
Atención en el área lógico-matemática	13
1. Programa de enriquecimiento en el área lógico-matemática en el segundo grado de educación primaria de un centro estatal de la ciudad de Lima / <i>Carmen Nancy Monroy Gálvez y Gloria Elvira Ruiz Sarmiento</i>	13
2. Programa de enriquecimiento lógico-matemático en niños de 5 años / <i>Segundo Martínez Nanay</i>	16
3. Enriquecimiento en el área lógico-matemática / <i>Dora Neyda Panduro Vásquez</i>	19
4. Enriquecimiento matemático para alumnas con talento matemático en segundo grado de educación secundaria en Piura / <i>Nancy Elizabeth Costa Seminario</i>	20
CAPÍTULO II	
Enriquecimiento en el área verbal	22
1. La comprensión lectora en adolescentes talentosos que asisten a un programa de enriquecimiento en lectura, con un enfoque metacognitivo y crítico / <i>Silvia Morales Silva</i>	22
2. El programa PRECRELI y la creación de textos literarios en niños de cuarto grado de educación primaria / <i>Raquel Lucila Cajahuaringa Cajahuaringa</i>	24
3. Enriquecimiento en la comprensión lectora / <i>Florabel García Yanqui</i>	25
4. Programa experimental de enriquecimiento en técnicas básicas de elaboración de mapas conceptuales en niños y niñas del tercer grado de una escuela estatal de La Victoria / <i>Alida Elisa Álvarez Ríos</i>	28
5. Programa de enriquecimiento de la creatividad literaria en niños de educación primaria / <i>Inés Castro Rojas</i>	30
CAPÍTULO III	
Programas especiales	32
1. Innovación estratégica y desarrollo psicomotor del niño de educación primaria / <i>Ada Cornejo Jáuregui</i>	32

CAPÍTULO IV	
Atención en la preescolaridad	34
1. Programa de enriquecimiento en el área verbal para niños de 5 años de edad / <i>Ita Levy Spack y Lilitiana Mansilla Romero</i>	34
2. Programa de enriquecimiento del desempeño creativo figurativo de niños de 5 años / <i>Cecilia Patricia Valdivia Flores</i>	35
3. Programa "Jugando aprendo" y el desarrollo del pensamiento divergente en niños talentosos / <i>Luz Marina García de los Ríos y Mónica Paredes García</i>	37
CAPÍTULO V	
Trabajo con padres	39
1. Programa de enriquecimiento "Despliegue". Habilidades cognitivas y hábitos de estudio para niños de quinto grado / <i>Luis Ernesto Gutiérrez López</i>	39
2. Indicadores de la superdotación y el talento según padres, profesores y pares / <i>Mónica Melgar Capella</i>	43
CAPÍTULO VI	
Capacitación docente para el enriquecimiento de los talentosos	46
1. Atención integral del talentoso en el Perú / <i>Sheyla Blumen Cohen de Pardo</i>	46
Bibliografía	57

PRÓLOGO

En numerosas oportunidades escuchamos la siguiente frase: "... es una gran injusticia tratar a individuos diferentes de la misma manera". Otra frase frecuentemente utilizada es: "... hay que brindar oportunidades iguales para todos". Estamos completamente de acuerdo con esta frase, pero detrás de ella está la convicción de que todos son iguales, que no existen diferencias entre los seres humanos. La consecuencia de esto es que, por ejemplo, los colegios tratan a todos los niños de la misma manera.

En todo el mundo es común que los niños deban asistir al colegio cuando llegan a la edad de 6 años. Los niños son ubicados en los grados académicos según su edad cronológica y deben estudiar los mismos contenidos al mismo ritmo que todos. El logro de los objetivos (por ejemplo, todos los niños en el aula de clases deberán dominar un tema o parte de éste) determina el ritmo del proceso de aprendizaje. Esta situación es desastrosa para el aprendiz lento, y es peor aún para el niño de rápido aprendizaje.

La mayoría de países contemplan en su legislación la necesidad de proveer educación especial para los aprendices lentos y con discapacidades. Como un requisito general se afirma en la legislación de casi todos los países del mundo que el niño deberá ser capaz de desarrollar el máximo del potencial intelectual dentro del contexto escolar, así como desarrollarse integralmente como persona. Sin embargo, a pesar de este objetivo educativo general, muchas generaciones de niños en edad escolar son tratados sin ningún tipo de diferenciación. No existe el currículo diferenciado y sólo durante las pasadas décadas hubo un interés emergente con respecto a la necesidad de una aproximación más individualizada, que sea justa con las diferencias individuales.

En los albores del siglo XX se presentaron algunas demandas sobre la necesidad de la instrucción individualizada. La profesora sueca Ellen Key publicó en el año 1900 un libro titulado El siglo del niño, en el que pretendió abrir los ojos de los maestros y políticos dando un gran apoyo al movimiento europeo de reforma educativa. Ya desde entonces numerosos educadores se convencieron de que los colegios deberían ser instituciones centradas en el niño. Sin embargo, a Europa le tomó cerca de ocho décadas empezar a desarrollar currículos e instrucción diferenciada. El principal obstáculo con relación a la educación y la instrucción individualizada estuvo y está actualmente en el hecho de que, durante su formación, los docentes jamás aprenden cómo tratar a los niños que son capaces de aprender más rápido y de manera más profunda que el promedio.

En consecuencia, nunca aprenden a satisfacer las necesidades de aprendizaje y desarrollo de estos niños talentosos. Si los niños talentosos no son educados según sus necesidades intelectuales y emocionales, se vuelven entonces perezosos, desmotivados, depresivos, e incluso

pueden presentar problemas de conducta. Por tanto, es de máxima importancia que los profesores se entrenen para instruir y educar también a los niños talentosos. Es más: esta información debería ser parte obligatoria de su entrenamiento formal como docentes.

Tomará muchos años incluir al niño talentoso en la formación del docente. Sin embargo, los niños talentosos ya están en los colegios de todo el mundo. En casi toda Europa se ha desatado un boom acerca de la educación del talentoso. Hay numerosos profesores que siguen cursos de posgrado para ser Especialistas en la Educación del Talentoso. Este programa de entrenamiento (curso de posgrado) ha sido desarrollado por la Universidad de Nimega bajo los auspicios de ECHA (Consejo Europeo de Altas Capacidades).

En Lima también existió un nexo eficiente para la realización del curso de posgrado, facilitado por la cooperación entre la Universidad Católica de Nimega (KUN) y la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) y por el programa de Ph.D. (Doctorado), por el cual profesores de la PUCP pueden obtener su Ph.D. en la KUN. Y fue justamente una de las graduadas de Ph.D. especializada en la Educación del Talentoso quien hizo posible ofrecer el curso de posgrado también en Lima.

Esta es la primera vez que el curso se realiza en América Latina. En más de quinientas horas, veintiún profesores y psicólogos obtuvieron un entrenamiento teórico y práctico en la educación del talentoso. El curso se inició en enero de 1999 y terminó en diciembre del año 2000. En 1994, los primeros profesores obtuvieron el diploma que los calificó como Especialistas en la Educación del Talentoso en la ceremonia de clausura del Cuarto Congreso de ECHA en Nimega. Desde entonces, cientos de profesores de toda Europa han obtenido este diploma. Sin embargo, hasta ese momento no se había visto un grupo tan brillante y motivado como el peruano, en el que siete de los veintiún candidatos obtuvieron la calificación Cum Laude, cuando por lo general ésta es otorgada a uno o dos por curso, pero nunca a un tercio del grupo.

He quedado muy gratamente impresionado por la motivación y ánimo de cada uno de los participantes para aprender sobre la educación del talentoso, y estoy seguro de que este grupo funcionará como agente multiplicador. Ellos son pioneros, y como pioneros hay que ser inventivos y estar listos a tomar riesgos; sobre todo, se debe estar orientado hacia el logro. No tengo la menor duda de que cada una de las veintiún personas dará lo mejor de sí para lograr este fin.

Uno de los requisitos para obtener el diploma es escribir una tesis. La tesis debe tener una parte teórica y otra empírica. Y este libro es un resumen del trabajo escrito de los candidatos. La mayoría de los trabajos fueron realizados en el área de enriquecimiento en matemáticas, metacognición lectora y pensamiento crítico, así como también en identificación, estimulación de la motivación de logro y programas para padres y maestros. Los niños pequeños aprenden a través de juegos, a través de la acción. El aprendizaje gratificante es la base de un aprendizaje efectivo. Todos los niños necesitan esto, pero si no prestamos atención especial a la sed intelectual y social de los niños talentosos, muchos de ellos nunca desarrollarán su potencial a cabalidad.

Finalmente, deseo agradecer a la doctora Sheyla Blumen, sin cuya iniciativa y energía este curso nunca se hubiera iniciado, y menos aún finalizado. El día 4 de julio del año 2000 ella sustentó exitosamente su tesis doctoral titulada "Identificación y atención del talentoso en Lima" en la KUN. Estoy muy contento y orgulloso de haber sido su supervisor principal. Por muchos años he trabajado con Sheyla, y tenemos planes de continuar nuestra fructífera cooperación. Otros colegas europeos que participaron como capacitadores fueron Lianne Hoogeveen y Javier Tourón, quienes, como yo, quedaron impresionados por el interés de los miembros de esta promoción. Todos estamos agradecidos a este grupo que nos brindó tanta satisfacción personal como profesional. Estoy muy satisfecho de haber trabajado con un grupo tan especial.

*Nimega, 18 de enero del 2001
Profesor Doctor Franz J. Mönks*

INTRODUCCIÖN

“Este es un momento histórico, altamente significativo en nuestras vidas y marca un hito para la educación especial en el Perú.” Con estas palabras se dio inicio a la ceremonia de clausura de la Primera Promoción del Diploma Internacional en la Educación del Talentoso, llevado a cabo fuera del continente europeo. Con la publicación de este volumen, se cristaliza un sueño anhelado desde hace dos años, cuando en una de las múltiples visitas del doctor Mönks al Perú conversamos sobre la forma de impulsar la educación para los niños y adolescentes talentosos en el Perú, con bases científicas sólidas, apostando hacia la gran mayoría de nuestra población y con el deseo de convertir al Perú en la luz directriz de la educación para el talentoso en América Latina. Como todo sueño a realizar, teníamos numerosas limitaciones pero también encontramos manos amigas y dispuestas a prestar su ayuda de manera desinteresada.

En este sentido, estamos profundamente agradecidos al Centro para el Estudio del Talentoso de la Universidad de Nimega, que brindó su apoyo desinteresado enviándonos especialistas de prestigio internacional para formarnos; al colegio León Pinelo, por haber cedido gentilmente no sólo sus instalaciones para la realización de los seminarios periódicos sino también por abrir sus puertas a nuestros alumnos con el fin de enriquecer su formación, y a la institución Mente Futura, que coordinó el curso en Lima, cedió su biblioteca especializada en creatividad y talento y desarrolló programas de identificación e intervención en los cuales participaron nuestros alumnos. Asimismo, agradecemos al CEPRECYT, que no sólo acudió a apoyar nuestra formación en el área de Ciencia y Tecnología sino que también apoyó las prácticas de nuestros alumnos.

Finalmente, y de manera muy especial, debemos reconocer el apoyo del Ministerio de Educación (MED) y del Programa Especial Mejoramiento de la Calidad de la Educación Peruana (MECEP): una mujer visionaria como la doctora Blanca Encinas, directora nacional de Educación Inicial y Primaria, no sólo apoyó esta iniciativa sino también promovió la posibilidad de capacitar docentes de aulas integradas de diferentes zonas del país. Estos docentes tienen ahora la responsabilidad de actuar como agentes multiplicadores, sensibilizando a padres y maestros acerca de la necesidad de atención que tienen las niñas y los niños talentosos en las escuelas estatales de los diversos contextos del Perú.

Como se observa en los resultados de los diversos trabajos de investigación, los programas de enriquecimiento para talentosos pueden beneficiar a todos los niños sin distinción. Más aún: es posible brindar atención educativa al niño y adolescente talentoso dentro de las aulas de clases regulares con profesores bien calificados y entrenados en la educación del talentoso. Cuando se brinda una atención especial al niño talentoso, sus capacidades florecen y se desarrollan al máximo. Sin embargo, si no se logran cubrir sus necesidades cognitivas y

afectivas, la niña o el niño tiende a presentar dificultades de orden socioemocional, disminuyendo su desempeño a niveles muy por debajo de su capacidad, con el fin de pasar desapercibidos.

La niña y el niño talentosos en el Perú y en otros países en desarrollo constituyen un grupo muy especial debido a las condiciones de desventaja en las que se deben desarrollar. En este contexto, la educación del talentoso puede parecer superflua e, incluso, elitista. Sin embargo, los especialistas en la educación del talentoso podrían asumir la función de liderazgo en el desarrollo de cambios en la educación regular, brindando a todos los niños oportunidades para desarrollarse al máximo. Es posible transformar el sistema educativo desde una perspectiva creativa, tal como lo han venido haciendo los países del sudeste asiático. Y creemos que ahora nos toca a cada uno de nosotros asumir este reto y llevarlo adelante para bien de nuestros niños y de nuestra comunidad.

Es de vital importancia relacionar el proyecto de integración en la escuela, establecido en 1995, con un plan nacional de atención a los talentosos a partir de programas de identificación, talleres de capacitación para los docentes en ejercicio y programas de enriquecimiento, acordes con el tipo de talento identificado y según las características multiculturales y pluri-lingües del Perú. Es esencial subrayar que el apoyo emocional y pedagógico para las niñas y los niños talentosos puede facilitar el desarrollo de sus talentos, especialmente para aquellos que viven en condición de pobreza y que constituyen la gran mayoría de la población escolar de nuestro país.

Lima, 18 de enero del 2001
Sheyla Blumen Cohen

CAPÍTULO I

ATENCIÓN EN EL «REA LÓGICO-MATEMÁTICA»

1. PROGRAMA DE ENRIQUECIMIENTO EN EL «REA LÓGICO-MATEMÁTICA» EN EL SEGUNDO GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE UN CENTRO ESTATAL DE LA CIUDAD DE LIMA / Carmen Nancy Monroy Gálvez y Gloria Elvira Ruiz Sarmiento

Nuestro sistema educativo, a pesar de ser flexible, todavía sigue poniendo techos en los logros de las competencias programadas para los tres ciclos del nivel básico, debido a que en los centros educativos de Educación Primaria de Menores tenemos niños con diferentes necesidades educativas, desde alumnos con discapacidades permanentes hasta talentos y/o con altas capacidades. Estos últimos muchas veces son olvidados porque se considera que, por ser sobresalientes, no necesitan apoyo ni un programa especial.

Por ello, como profesoras integradoras de niños con necesidades educativas, hemos elaborado el presente trabajo, en el que se expone un programa que estimula el desarrollo de competencias y habilidades en el área lógico-matemática y se ofrecen estrategias para resolver problemas del área. Enseñar matemática en la escuela no es sólo repetir fórmulas y operaciones o plantear problemas por demás explícitos: es un desafío permanente tanto para el alumno como para el docente, quien tiene que procurar cubrir las expectativas de

los niños estimulando la adquisición de nuevos conocimientos sin limitarlos en su aprendizaje; y la mejor manera de lograrlo es incluyendo adaptaciones curriculares diversificadas según sus necesidades educativas.

El presente trabajo enfoca, en la parte teórica, las características y necesidades de niños con talento, así como los contenidos sobre el desarrollo de las habilidades, destrezas, técnicas y estrategias para incentivar o reforzar aprendizajes matemáticos. En la segunda parte se presenta un programa experimental para desarrollar competencias y habilidades matemáticas en niños del segundo grado de primaria, considerando las capacidades propuestas en el programa curricular del grado. Al finalizar la aplicación del programa se espera cubrir las necesidades de aquellos niños que presentan un nivel académico matemático mayor que el promedio del aula. Asimismo, incentivar a toda el aula a desarrollar habilidades y destrezas en el área antes mencionada, gracias al refuerzo y estimulación que se les da en los grupos de trabajo en forma general. Finalmente, se presentan los resultados alcanzados en el programa experimentado y sus conclusiones.

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿De qué manera la aplicación del Programa de Enriquecimiento Conviviendo con las Matemáticas estimula el logro de las compe-

tencias y capacidades del área lógico-matemática en alumnos del segundo grado de un centro estatal del Callao?

VARIABLES

- Programa "Conviviendo con las Matemáticas", definido como el conjunto de actividades, experiencias y estrategias de aprendizajes desarrollado, tomando como mediación la Programación Curricular Básica del área lógico-matemática
- El nivel de logro de las competencias del área lógico-matemática medido con una prueba diseñada para la presente investigación.

METODOLOGÍA

El trabajo se ubica en el nivel casi experimental. Se ha utilizado en el diseño dos grupos no equivalentes, donde el grupo experimental es la sección del segundo grado "B" y el grupo de control es la sección "C".

Participantes: Los participantes fueron sesenta alumnos de aulas integradas de segundo grado de un centro educativo estatal del Callao, treinta en el grupo control (catorce varones y dieciséis mujeres) y treinta en el grupo experimental (doce varones y dieciocho mujeres).

Instrumentos: Los instrumentos utilizados fueron las dos versiones de una prueba diseñada para la presente investigación: prueba de entrada (O_1 y O_3) y prueba de salida (O_2 y O_4). Para la elaboración de la prueba se consideraron las competencias y capacidades propuestas por el Programa Curricular Básico. Luego se elaboró una tabla de especificaciones que permite visualizar que todas las competencias estén siendo programadas en la prueba. La prueba consta de diez preguntas, las cuales tienen subtemas. La característica de la prueba es que las respuestas, a pesar de ser objetivas, no presentan las preguntas esperando sólo un resultado sino que buscan el proceso de razonar en el niño antes de dar una respuesta.

Procedimiento: Antes de iniciar la experiencia se tomó una prueba de entrada (O_1 y O_3) al grupo experimental y de control. Luego se procedió a la elaboración del Programa

"Conviviendo con las Matemáticas", considerando como base fundamental las competencias 1, 3, 4, 5, 6 y 7 del área lógico-matemática del Programa Curricular del Primer Ciclo de Educación Primaria. En tercer lugar, se desarrollaron las capacidades, habilidades y actitudes de cada competencia a través de: (i) la Programación Curricular propuesta por el MED; (ii) los materiales entregados por el MED para el I ciclo (textos, material concreto como: multibase, barras de colores, lego, entre otros, y (iii) las actividades seleccionadas de diferentes textos que recomiendan la enseñanza de la matemática en forma lúdica, además de actividades creadas de acuerdo con los intereses de los niños e integrándolas con las demás áreas del currículo, como es el caso de la Comunicación Integral, con ayuda de cuentos y adivinanzas matemáticas, que en algunos casos ayudaron a una mejor comprensión de los temas tratados, debido a que los alumnos se identifican con ese tipo de actividades.

RESULTADOS

Con respecto al primer objetivo de elaborar un programa para estimular el desarrollo de las competencias, capacidades y habilidades del área lógico-matemática que ayude a reconocer alumnos con talento matemático dentro del aula para un trabajo posterior de enriquecimiento, el programa permitió alcanzar los objetivos que se había trazado, como lo demuestran los puntajes obtenidos. Asimismo, se consideraron los esquemas de programación de corto plazo que precisan el manejo de actividades de tipo lúdico y estrategias metodológicas activas dentro de los principios didácticos de integración y globalización.

Con respecto al nivel de entrada sobre las competencias y capacidades por parte de los alumnos de los grupos experimental y de control, podemos decir que el grupo experimental alcanzó una $M = 8,33$ y $D.E. = 2,12$, y el grupo de control $M = 7,5$ y $D.E. = 2,23$. Como puede verse, no existe una diferencia estadística significativa entre ambos grupos ($F = 0,99$). Con relación al coeficiente de variación (c.v.), los grupos se encuentran en el mismo nivel de homogeneidad (G.E. c.v. = 25,45% y G.C. c.v. = 29,73%).

Con relación al nivel de salida, los resultados obtenidos con el post test son los siguientes: el G.E. alcanzó una $M = 17,5$; una $D.E. = 3,41$; mientras que el G.C. obtuvo una $M = 12,33$ y una $D.E. = 2,2$, lo que denota que existe una diferencia estadística significativa entre ambas medias. El estadístico encontrado fue $F = 97,29$, que es muy superior al valor crítico exigido de 4,00.

Según lo mostrado, el grupo experimental obtuvo puntajes más elevados que el grupo de control.

Como resultado de este estudio concluimos que el profesor, desde un contexto más formal, puede reunir datos importantes para trabajar con los alumnos (aún no identificados con altas capacidades) en las diferentes áreas. Siendo la información que posee básicamente académica, también puede estar referida a otros aspectos en la vida del niño —físico, motivacional, actitudinal— que lo ayudan a plantearse innovaciones curriculares creativas, las que podrían mejorar si junto a este conocimiento proporcionado por la experiencia obtiene conocimientos teóricos sobre el tema de los talentos y/o altas capacidades. Así, podrá proponer programas de enriquecimiento adaptados a las necesidades educativas especiales de sus alumnos, lo que le permitirá realizar valiosas contribuciones para potenciar sus habilidades.

Los altos puntajes obtenidos por el grupo experimental en el post test ponen de manifiesto un alto rendimiento en el área lógico-

matemática, válido sólo para el grupo que participó en la experiencia. Por lo tanto, su validez interna queda demostrada. Ello no permite establecer una generalización de los resultados a otras muestras similares del segundo grado de escuelas estatales. Concluimos que los alumnos que recibieron el programa se caracterizan por demostrar un mayor rendimiento en el área lógico-matemática que los alumnos del grupo de control, así como una mayor motivación de logro.

Se recomienda que el docente cubra la falta de información sobre el proceso de identificación de niños talentosos, pues si bien es capaz de observar y tratar las diferencias individuales de sus alumnos, dichas observaciones reflejan más los datos de tipo académico que los referidos a su inteligencia, expectativas y motivaciones, creatividad, perseverancia y estilos de aprendizaje.

Cabe observar que la mayor o menor validez de una propuesta pedagógica sólo puede revelarse en el aula. A partir de esta propuesta se recomienda su réplica en poblaciones similares a la aquí trabajada, ya que nuestras conclusiones son provisionales y válidas para el grupo que recibió la experiencia.

Esperamos que el presente trabajo sirva como estímulo para incrementar, mejorar o crear nuevos programas en la práctica curricular básica que hoy se promueve, con el fin de cubrir las necesidades de todos nuestros educandos.

Estadísticos	G.E.	G.C.	F
M	8,33	7,5	0,99
D.E.	2,18	2,23	Inferior al valor crítico exigido
C.V.	25,45%	29,73%	
N	30	30	

Estadísticos	G.E.	G.C.	F
M	17,50	12,33	97,29
D.E.	3,41	2,20	Superior al valor crítico exigido
C.V.	19,48%	17,84%	(4,00)
N	30	30	

2 PROGRAMA DE ENRIQUECIMIENTO LÓGICO-MATEMÁTICO EN NIÑOS DE 5 AÑOS / Segundo Martínez Nanay

Si atendemos al porvenir, entonces debemos asumir con mayor responsabilidad la formación intelectual del niño desde la más temprana edad. Para ello es conveniente propiciar su ingreso en las ideas, principios y procesos de la ciencia, las artes y las letras, orientándolo a la construcción paulatina y sólida del conocimiento y cultivo de valores con la finalidad de mejorar sus condiciones de vida.

En la formación integral de los niños en edad preescolar, el currículo es el medio que permite ordenar las estrategias metodológicas más apropiadas para lograr competencias significativas en su proceso educativo. En nuestro sistema educativo, es usual que el currículo esté diseñado para la generalidad de los estudiantes. Esta situación lleva a que algunos niños poseedores de habilidades excepcionales o talentos, con una capacidad especial de producción, elevado potencial de creatividad, mejor aptitud académica, artística, de liderazgo y psicomotriz, entre otras habilidades que los diferencian de la gran mayoría de sus pares desde temprana edad, no se encuentren satisfechos, se aburren y, en algunos casos, muestren indisciplina.

Los niños que poseen estas cualidades requieren de una programación diferenciada, así como de servicios diferentes a los proporcionados habitualmente. Ante esta realidad, es conveniente identificar a los niños que poseen tales condiciones basadas en determinados supuestos, ligados a características propias, tales como: (i) poseen diferencias individuales en habilidad; (ii) poseen gran facilidad de manipulación de sistemas de símbolos abstractos y rápido aprendizaje en materiales nuevos; (iii) cuentan con gran poder de concentración y curiosidad intelectual; (iv) tienen gran capacidad para captar el significado de los conocimientos; y (v) poseen gran capacidad de aprendizaje (Tourón 1998). Para suplir las deficiencias que el currículo no puede ofrecerles, se han establecido dos estrategias: la aceleración,

entendida como “la asimilación un poco más rápida de contenidos académicos”, y el enriquecimiento, como “la incorporación de materias o áreas de aprendizaje que generalmente no se encuentran en un currículo habitual”.

Además, es útil tener presente el desarrollo intelectual del niño. Al respecto se pueden recordar las principales teorías relacionadas con el tema, tales como los enfoques de Vygotski (1978), quien parte de procesos de interiorización. Su teoría considera que el desarrollo intelectual del niño es un proceso durante el cual adquiere nuevas experiencias con ayuda de personas adultas que se encuentran a su alrededor, a través de las cuales construye automáticamente una representación mental de la acción, circunstancias que permiten localizar la “zona de desarrollo próximo” en interacción con el niño, explicada como aquello que el niño no puede todavía realizar solo pero que puede lograr con la ayuda de otras personas adultas, pues dicha zona es simplemente la distancia entre lo que el niño puede realizar por sí mismo y donde puede llegar con la ayuda de adultos o compañeros más adelantados.

Piaget (1980) considera que el desarrollo cognitivo del individuo se divide en cuatro estadios, diferenciados cualitativamente en forma clara, entendido el desarrollo como un proceso continuo de adaptación al mundo exterior. Tales estadios son: sensorio-motor, preoperacional, concreto-operacional y formal-operacional. Asimismo, Piaget expresa que con el proceso de maduración biológica como condición básica, existen dos procesos: de asimilación y de acomodación. Se entiende por asimilación a la preparación de conocimientos por el niño en su estructura mental, y por acomodación el proceso que permite construir una nueva estructura mental cualitativamente mejor que la anterior porque puede integrar más información.

La inteligencia lógico-matemática es uno de los tipos más complejos en cuanto a su estructuración, y presenta las siguientes competencias básicas: (i) habilidad para manejar una cadena de razonamientos en forma de supuestos, proposiciones y conclusiones; (ii) poder darse cuenta de que las relaciones entre los elementos de una cadena de razonamientos

de este tipo determina el valor de éstos; (iii) poder de abstracción que comienza con el concepto numérico, y (iv) actitud crítica, aceptando los hechos sólo cuando se ha demostrado su verdad. Estas competencias básicas forman el núcleo de la lógica que utilizamos continuamente.

Los programas de enriquecimiento para talentosos tienen como objetivo “ayudar al desarrollo máximo de sus habilidades y a vivir su presente de la forma más completa posible, preparándolos para el futuro” (Blumen 1995), diferenciándose de los programas educativos regulares en el mejor desarrollo de la creatividad, iniciativa, pensamiento crítico, socialización, valores y liderazgo.

Cuando se haya identificado a un estudiante con talento es conveniente elaborar un programa de enriquecimiento con la finalidad de poder atenderlo profundizando y/o ampliando los temas; este programa debe desarrollarse de acuerdo con sus capacidades intelectuales y necesidades. Sin estos programas, los niños talentosos no tendrían la oportunidad de desarrollarse. Castelló (en Tourón 1995) propone cuatro formas de enriquecimiento: ampliación del currículo, adaptación del currículo, establecimiento metacognitivo y enriquecimiento aleatorio.

La matemática ha llegado a constituir uno de los grandes aportes de la inteligencia humana, convirtiéndose en un aspecto medular en la cultura contemporánea y en un extraordinario sistema teórico de alto nivel de abstracción. Es un lenguaje con su propio conjunto de signos, símbolos y relaciones formales.

En el nivel inicial se forman las nociones básicas de matemáticas y los primeros esquemas de aprendizaje. El conocimiento lógico-matemático consiste en la coordinación de las relaciones. Su naturaleza universal surge en la persona al establecer relaciones y comparaciones entre los elementos y observar sus diferencias y similitudes. Estas relaciones son construcciones mentales creadas en la mente del sujeto, que a su vez ponen en acción los objetos. De esta construcción de relaciones entre los objetos deriva lo que Piaget (1980) llama abstracciones reflexivas o constructivas, cuando afirma que los números no están fuera, en el mundo físico, y no se aprenden por abstracción empírica. Ellos son elaborados a

través de las abstracciones reflexivas hechas por el conocimiento lógico-matemático. Por esta razón, según Rencorent (1994), el niño progresa en la construcción lógico-matemática mediante la coordinación de las relaciones simples que ha creado anteriormente entre distintos objetos, pero la fuente de este conocimiento es interna.

En el Perú no se han desarrollado aún programas de enriquecimiento específicos en razonamiento lógico-matemático para el currículo oficial; sin embargo, existen algunas propuestas que llevan a cabo programas en ciencia y tecnología (CEPRECYT), bajo la modalidad del club de los sábados, y el instituto *Mente Futura*, bajo la modalidad extracurricular con niños y adolescentes. Por ello nos parece muy importante iniciar el desarrollo de programas de enriquecimiento lógico-matemático desde los inicios de la escolaridad, en este caso desde el kínder (5 años), por cuanto la asistencia a los centros educativos se torna obligatoria a partir de esta edad. Asimismo, se han contemplado actividades orientadas al desarrollo del razonamiento lógico-matemático e integradas dentro del programa denominado “Alfa” con niños talentosos.

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Existe relación entre el programa de enriquecimiento “Alfa” y el desarrollo de las habilidades cognitivas matemáticas en niños de 5 años de un centro de educación inicial en Huacho?

VARIABLES

Consideramos las variables siguientes: habilidades cognitivas-matemáticas medidas según los resultados de la prueba de precálculo (Vargas y Heudebert 1998) y el programa “Alfa”, desarrollado para la presente investigación.

METODOLOGÍA

El diseño de la presente investigación es descriptivo-exploratorio, por cuanto busca establecer la relación entre el nivel de habilida-

des lógico-matemáticas y el programa de enriquecimiento "Alfa".

Participantes: La relación de participantes fue asignada a partir de un grupo de niños talentosos previamente seleccionados con base en su nivel intelectual (test de factor "G" de Cattell 1978) y su rendimiento preescolar. Los participantes fueron cincuenta niños talentosos de 5 años (veinte mujeres y treinta hombres), de los cuales veinticinco niños (ocho mujeres y diecisiete hombres) integraron el grupo experimental y veinticinco (trece mujeres y doce hombres) el grupo de control.

Instrumento: Los instrumentos utilizados fueron: (i) el test factor "G" de Cattell, escala 1 (Cattell 1978), con la finalidad de identificar a aquellos niños que presentaban un nivel potencial intelectual superior, y (ii) el test de precálculo, en sus versiones A y B (Vargas y Heudebert 1998), para aplicarse antes y después del programa. Los tests se aplicaron en dos grupos de veinticinco niños cada uno, a través de cuadernillos que habrían de resolver en forma personal.

Programa "Alfa": El programa de enriquecimiento en el área lógico-matemática se llevó a cabo fuera del horario escolar, si bien orientado a favorecer el desarrollo del currículo regular. Tiene como objetivo general desarrollar la capacidad mental y las habilidades cognitivas superiores en el área lógico-matemática en niños de 5 años. Se plantean los siguientes objetivos específicos: (i) desarrollar la creatividad del niño; (ii) incrementar el razonamiento lógico; (iii) aumentar las habilidades cognitivas, y (iv) desarrollar la inteligencia y la memoria. El programa de enriquecimiento "Alfa", motivo de la presente investigación, se desarrolló en doce sesiones de tres horas pedagógicas cada una.

Procedimiento: Primero, las profesoras de las cuatro secciones de niños de 5 años del C.E.I.P. "San Juan Bosco" de Huacho seleccionaron a los niños más representativos de cada una de las secciones según criterios técnico-pedagógicos ($n = 50$). Luego se procedió aleatoriamente a formar los grupos experimental y de control. Posteriormente se aplicó el post test a ambos grupos. Luego se aplicó el programa de enriquecimiento "Alfa" al grupo experimental fuera de horario de cla-

ses, mientras que el grupo de control seguía solamente con el currículo oficial del centro educativo. Finalmente, se procedió a la aplicación del post test a los grupos de control y experimental, analizándose los resultados obtenidos.

RESULTADOS

Para responder a la pregunta de investigación se procedió a realizar un análisis comparativo de medias y desviaciones estándares por grupos (experimental y de control). El desarrollo del potencial y del razonamiento lógico-matemático se estudió al nivel descriptivo y comparativo, utilizando la t de Student aplicada a los resultados. En cuanto al potencial intelectual, no se observó incremento significativo en ninguno de los grupos. En lo que respecta al razonamiento lógico-matemático, se observó que en el grupo de control el incremento no fue significativo, mientras que en el grupo experimental sí lo fue: $t(49) = -14,01$, $p < ,05$.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en lo que respecta al rendimiento académico revelan la influencia del programa en el desempeño general de los participantes. Este resultado apoya el hecho de que el programa de enriquecimiento elaborado presenta diferentes actividades que contribuyen al mejor desarrollo de habilidades cognitivas lógico-matemáticas. Nuestros resultados coinciden con los planteamientos de Clark (1992) y Mönks, Ypenburg y Blumen (1997), quienes señalan la importancia de la estimulación para talentosos desde los primeros años de escolaridad. Es importante resaltar que el programa fue aplicado por personas ajenas a la rutina educativa, durante cuatro semanas de nueve horas pedagógicas cada una. Durante el resto de la jornada de trabajo las profesoras del centro educativo no tuvieron mayor vinculación con el desarrollo del programa.

En conclusión, se ha observado que: (i) es factible la aplicación del programa de enriquecimiento "Alfa" desde la preescolaridad;

(ii) en lo que respecta al potencial intelectual, el programa no produce una variación significativa; (iii) la aplicación del programa "Alfa" produce un incremento significativo en el razonamiento lógico-matemático, y (iv) existe relación entre el programa de enriquecimiento "Alfa" y el nivel de razonamiento lógico-matemático en los niños del grupo experimental.

3. ENRIQUECIMIENTO EN EL «REALÓGICO-MATEMÁTICA» / Dora Neyda Panduro Vásquez

Las oportunidades de una educación avanzada teniendo en cuenta la atención de las diferencias individuales en el área académica es una necesidad en nuestro país. La estructura curricular básica del sistema educativo peruano plantea como una exigencia la atención a la diversidad existente dentro del aula, la que queda algo latente, pues implica el reconocimiento de diferencias que requieren de un tratamiento educativo diferenciado que vaya más allá de lo que puede hacerse con un currículo ordinario.

La escuela no da una respuesta a la diversidad que propicie estrategias educativas que permitan adecuar al currículo las adaptaciones de enseñanza para las diferentes capacidades de los alumnos. Cada centro educativo debe ser rector para definir el currículo que desea aplicar, si es que busca favorecer el desarrollo de aptitudes y/o inteligencias de acuerdo con los planteamientos de Gardner.

Dada la necesidad de atender la diversidad, se generó un programa de enriquecimiento ("Razonando") a partir del área lógico-matemática del quinto grado de educación primaria de la presente estructura curricular peruana y el modelo de enriquecimiento tipo II de Renzulli, según los cuales se propuso la siguiente pregunta de investigación.

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Existe relación entre el programa de enriquecimiento en el área lógico-matemática y el razonamiento lógico en solución de problemas matemáticos?

VARIABLES

- Razonamiento matemático en la solución de problemas, medido a través de una prueba de logros.
- Programa de enriquecimiento "Razonando".

Se controló la variable tiempo de participación en el programa y la capacidad de razonamiento dada por el logro de los resultados, actuando como variable interviniente el apoyo de la familia.

METODOLOGÍA

El presente estudio es de tipo descriptivo-exploratorio, porque trata de explicar la relación existente entre las variables razonamiento matemático y programa de enriquecimiento, conforme a un diseño casi experimental.

Participantes: Los participantes fueron cuarenta y ocho alumnos del quinto grado de un colegio particular laico de Lima (veintitrés hombres y veinticinco mujeres), veintisiete para el grupo de control (catorce niños y trece niñas) y veinte para el grupo experimental (siete niños y trece niñas).

Instrumentos: Los instrumentos utilizados fueron: (i) prueba de evaluación: "Razono y resuelvo", que comprende catorce ítems sobre problemas matemáticos; y, (ii) batería de problemas desarrollados en la ejecución del programa "Razonando" (56 problemas).

Programa: El programa se desarrolló una vez por semana por tres meses consecutivos, y los contenidos consideraron problemas de adición, sustracción, multiplicación, división de números naturales, fraccionarios y decimales. Se procuró que los problemas planteados exigiesen la búsqueda de más de un resultado, considerando el manejo de algoritmos y la operatividad en el cálculo a partir de un razonamiento secuenciado lógicamente.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados estadísticos de los datos obtenidos antes y después de la aplicación del programa muestran una mejora significativa en

el razonamiento lógico de los participantes: $t(20) = 10,65$; $p < ,01$, con los puntajes post test ($M = 8,10$; $D.E. = 3,4$) mejores que los pre test ($M = 2,65$; $D.E. = 2,9$). Según estos hallazgos, se ponen en evidencia relaciones de significación entre el enriquecimiento y los logros académicos en el desempeño del razonamiento lógico-matemático para la solución de problemas.

Queda como inquietud, para un estudio futuro, la efectividad de la aplicación de un programa de enriquecimiento en las horas de clases. Este estudio lleva también a señalar que todo proceso de intervención educativa comienza por la identificación de las necesidades educativas en el centro, encaminado a la inserción de los alumnos en programas, de manera que puedan acceder al enriquecimiento.

4 ENRIQUECIMIENTO MATEMÁTICO PARA ALUMNAS CON TALENTO MATEMÁTICO EN SEGUNDO GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN PIURA / Nancy Elizabeth Costa Seminario

En un país en desarrollo como el Perú, tiene gran importancia atender las necesidades especiales del talentoso dentro del trabajo educativo, porque de lo contrario se frustraría el derecho de estos niños a ser educados según su individualidad y se estaría limitando su rendimiento, pues éste no correspondería a su nivel de inteligencia y creatividad. Por ello hemos visto necesario incorporar programas de enriquecimiento dentro del aula de clases, de modo tal que la presente propuesta esté al alcance de todos y su ejecución sea viable.

El MED reconoce la importancia y necesidad de medidas de estimulación del talento en la escuela. En este sentido pone énfasis en la "... necesidad de programas especiales en diferentes modalidades" (MED 1983), lo cual proporciona las bases para atender a nivel psicopedagógico al niño talentoso dentro del sistema educativo regular (Blumen 1995). Con respecto al contenido de los programas de enriquecimiento,

la elección de los temas constituye siempre una decisión difícil en el proceso de planeamiento. El perfil de necesidades de los talentosos deberá ser considerado en la toma de decisiones. Dentro del cuadro de alternativas de temas en programas de enriquecimiento para talentosos en el área matemática está el desarrollo matemático y la solución de problemas (Mönks, Ypenburg y Blumen 1997).

El enriquecimiento matemático dentro de la pedagogía que sigue las capacidades del niño es parte central del fomento del talento matemático en la escuela, por cuanto brinda alternativas de estimulación en esta área a un ritmo más intenso y variado que el ofrecido por el currículo regular. El modelo de enriquecimiento de secundaria de Renzulli (1986) supone la reorganización escolar en función del grupo de talento en las diferentes disciplinas. Se trata de aplicarlo a la población general de estudiantes con mayor nivel de habilidad general, o a una o más habilidades específicas relacionadas con las principales áreas académicas. Tras considerar que el área lógico-matemática es una de las que menor sesgo cultural presenta dentro del currículo oficial, centraremos nuestro interés en su estudio.

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Existe relación entre el programa de enriquecimiento matemático para alumnas con talento matemático de segundo de secundaria y su desempeño lógico-matemático?

VARIABLES

- Desempeño lógico-matemático según un instrumento de diseño propio.
- Programa de enriquecimiento matemático.

METODOLOGÍA

Este programa presenta un nivel de investigación casi experimental, dado que busca establecer las posibles relaciones entre el enriquecimiento matemático del talentoso y el des-

empeño lógico-matemático según el programa de estimulación.

Participantes: Los participantes fueron 190 alumnas del segundo de secundaria que asisten a un colegio estatal regentado por religiosas en Piura, Perú, en el turno de enseñanza diurno (94 del grupo experimental y 96 del grupo de control), en un rango de edad entre los 13 y 15 años.

Instrumentos: Se diseñó una prueba objetiva en dos versiones paralelas, con veinticinco preguntas cuyo puntaje máximo era cuatro puntos para cada una, con el fin de evaluar el talento matemático de las participantes.

Programa: El programa de enriquecimiento matemático para niños con talento matemático de segundo de secundaria es un programa para talentosos que busca el desarrollo máximo de las habilidades matemáticas. Los objetivos principales son: (i) desarrollar destrezas generales de pensamiento creativo aplicado a la solución de problemas; (ii) desarrollar destrezas de aprendizaje; (iii) desarrollar el uso de material de consulta, y (iv) desarrollar las habilidades de comunicación oral, escrita y visual. Las estrategias de enriquecimiento matemático aplicadas fueron las siguientes: (i) estudio

independiente; (ii) centros de aprendizaje, y (iii) clase individualizada.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados revelan que existe una relación entre el programa de enriquecimiento y el desarrollo del talento matemático de los participantes, dado que la media del grupo experimental se incrementó significativamente con respecto a la del grupo de control luego de la aplicación del programa (*G.E.*: $M = 77,5$; $D.E. = 11,26$; *G.C.*: $M = 72,5$, $D.E. = 9,76$). Estos hallazgos son consecuentes con la propuesta de Renzulli (1977) y Blumen (1995), quienes señalan la importancia del enriquecimiento en los niños talentosos como alternativa para la atención en el aula de clases.

Por otro lado, a nivel cualitativo se observó que las alumnas del grupo experimental desarrollaron mayores grados de responsabilidad en su educación, conciencia de sus posibilidades académicas y aceptación personal con respecto a sus propias capacidades. Mejoraron, asimismo, su nivel de rendimiento académico y exhibieron mejores niveles de integración grupal.

CAPÍTULO II

ENRIQUECIMIENTO EN EL «REA VERBAL

1 LA COMPRENSIÓN LECTORA EN ADOLESCENTES TALENTOSOS QUE ASISTEN A UN PROGRAMA DE ENRIQUECIMIENTO EN LECTURA, CON UN ENFOQUE METACOGNITIVO Y CRÍTICO / *Silvia Morales Silva*

Para los adolescentes talentosos, la comprensión de lectura tiene una importancia particular: es una de las vías para acceder a la información y es imprescindible en el período de vida que encaran, en el que se presentan retos académicos mayores. La comprensión de un texto surge de la interacción entre el lector y el texto influida por el contexto tiempo-espacial. Se suele estimular a través de lo siguiente: generar y responder preguntas sobre el texto; diseñar mapas conceptuales (Melby-Robb 1982, en Novak 1988) que representan relaciones significativas entre conceptos de proposiciones, y abordar diferentes tipos de textos (Condemarín, Galdames y Medina 1995; Jolibert 1995; Jolibert y Jacob 1998; Ministerio de Educación 1999): narrativo, periodístico y expositivo.

La metacognición es otro concepto vinculado a la lectura. Implica tomar conciencia de los procesos que se activan en el momento de leer, el modo en que se están llevando a cabo, y la capacidad de regularlos para cumplir con el objetivo (Pinzás 1997). Se puede estimular a través de lo siguiente (Baker y Anderson 1982, en Hannah y Shore 1995; Man-

zo y Manzo 1993): técnicas de completamiento tipo Cloze (Alliende y Condemarín 1990); autorreportes; la toma de conciencia sobre la calidad de la comprensión; el trabajo del texto con incoherencias; estrategias antes de, durante y después de la lectura.

Los talentosos necesitan una estimulación especial (Mönks, Ypenburg y Blumen 1997; Tourón, Peralta y Reparaz 1999). Debido a que la formación docente no considera el entrenamiento que apoya a los alumnos con necesidades especiales (Duffy-Hester 1999), el programa fuera del horario escolar dirigido por un especialista es una alternativa. Debe partir de un buen diagnóstico y estar basado en una teoría del proceso intelectual (Cano y Paz 1994).

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Cómo se manifiesta el desempeño en comprensión de lectura de cuatro adolescentes talentosos que asisten a un programa de enriquecimiento en lectura con un enfoque metacognitivo y crítico?

METODOLOGÍA

La presente investigación fue descriptiva: un estudio de casos dentro de la investigación cualitativa. Se trabajó mediante la teoría básica (Strauss y Corbin 1994).

Participantes: En el programa de estimulación participaron seis estudiantes entre los 11 y 16 años. Ellos fueron seleccionados de un grupo de sesenta escolares, en un proceso de identificación previo. El estudio de casos se realizó sólo con cuatro de ellos, debido a dificultades de contacto posterior.

Instrumentos: Los instrumentos utilizados son los siguientes:

- El programa "Leer Más +": El objetivo general fue que los participantes logren responder preguntas, realizar un resumen o comentario, en forma oral o escrita, producto de una perspectiva metacognitiva y crítica, ante un texto narrativo, de contenido periodístico.
- Entrevista para el participante: la motivación, la familia, los pares, la escuela y el programa.
- Entrevista para los padres: la motivación y el programa.
- Historia de vida del participante: áreas evolutivas, educativas, sociales, crianza y vida diaria.

Procedimiento: Después de recibir el consentimiento de los padres de los adolescentes identificados como talentosos, se llevó a cabo el programa "Leer Más +". Luego se hicieron entrevistas a los participantes y sus padres. Los datos obtenidos se analizaron y, finalmente, se elaboró la discusión, conclusiones, limitaciones, aportes y recomendaciones.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En cuanto a la tríada social, la escuela tiene una presencia significativa. Exige tareas en las que el alumno invierte tiempo fuera del horario escolar; y también ofrece cursos extracurriculares que satisfacen en alguna medida su variedad de intereses. Pero no brinda los retos académicos ni la orientación que necesita el alumno, y sólo en uno de los casos ofrece el soporte de los profesores. Estas carencias afectan la construcción de la independencia, el desarrollo de la madurez y, a su vez, el factor cognitivo (Mönks 1992; Moon Kelly y Feldhusen 1997).

En cuanto a las relaciones interpersonales, los dos adolescentes menores presentan

dificultad para relacionarse, debido a la carencia de habilidades sociales y a la diferencia de capacidad entre ellos y sus pares, que se ponen en evidencia en cualquier situación social. Los adolescentes mayores muestran habilidades sociales satisfactorias, pero no se sienten a gusto con sus pares. Además, existe un conflicto entre la aceptación social y el desempeño exitoso (Moon, Kelly y Feldhusen 1997). Esto afecta la autoestima y el aprendizaje, al limitarse el intercambio.

La familia constituye el principal soporte emocional y es la fuente generadora del valor de la educación. En dos casos, el padre le dobla la edad a la madre y ambos provienen de diferentes lugares del Perú, lo que enriquece el ambiente familiar. En uno de los casos, es el pasado lleno de dificultades socioeconómicas de los padres lo que los ha motivado a superarse a través de la educación. Por otro lado, los padres que doblan la edad a sus esposas tienden a brindar un trato poco cálido a sus hijos. El vocabulario que utilizan es muy formal. Esto ayuda a los hijos a dominar el lenguaje, así como a presentarse más maduros que sus pares, pero a la vez suele inhibir sus emociones. En el caso de los menores, la familia tiende a la sobreprotección. Esto afecta el desarrollo emocional de los participantes, así como su desempeño. Asimismo, se debe tener en cuenta que, en el período que están viviendo los adolescentes, puede ser una desventaja que sólo la familia sea una fuente de soporte, pues se esperaría que las amistades y la escuela tuvieran una mayor presencia (Cornell 1990; Mönks 1992).

Respecto de la tríada personal, la motivación resulta un elemento fundamental en el desarrollo del programa. La participación es constante. Ello se debe a diversas causas: la atracción por los temas, por el grupo y el ambiente de trabajo. Los temas que se desarrollan son nuevos, retadores y se abordan de una manera diferente de la acostumbrada. Además, resultan ser útiles para el estudio. Los temas más fáciles de asimilar son el abordaje de textos periodísticos, narrativos y de contenido, y la formulación de preguntas. Entre los temas más difíciles están el enfoque metacognitivo y la crítica, y entre los más útiles se consideran el enfoque metacognitivo, los tipos de preguntas, la elaboración de esquemas y la crítica.

El desempeño creativo resulta un apoyo para el aprendizaje debido a la apertura a la novedad y flexibilidad cognitiva. La capacidad de lectura de los participantes depende especialmente del desarrollo del lenguaje, factor necesario para aprender a leer (Crowder 1985; Gunning 1992 y Lerner 1993), de la concentración adecuada y del grado de motivación.

A partir de lo expuesto se puede concluir que el estudio, al explorar en profundidad la capacidad de lectura, ha puesto en evidencia que la escuela cumple un papel importante debido a las horas de trabajo que exige y a las alternativas extracurriculares que ofrece; sin embargo, no satisface las demandas cognitivas y sólo brinda el soporte social en uno de los casos.

Los participantes no tienen relaciones satisfactorias con sus pares, ya sea por carecer de habilidades sociales o por no encontrar afinidad con ellos. La familia es el soporte principal. La motivación es significativa y la creatividad de los participantes facilita el aprendizaje de las estrategias. La capacidad de lectura de los participantes es favorecida por el alto grado de desarrollo del lenguaje, de concentración y de motivación.

El programa "Leer Más +" presenta elementos positivos como la novedad de los temas (el enfoque metacognitivo), la metodología y los materiales, además del agradable clima de trabajo y la oportunidad del intercambio con pares con el mismo nivel cognitivo.

Entre las limitaciones del estudio, se debe tener en cuenta que la muestra con la que se ha trabajado no permite la generalización de los resultados a toda la población; se pretendió ahondar, así, en los casos individuales que podían aportar información válida para otros casos en similares condiciones y/o para confirmar o incorporar alguna excepción a la teoría general. Por otro lado, las pruebas de entrada y salida del programa no han pasado por el criterio de confiabilidad estadístico, lo que contribuiría a la confiabilidad de los resultados cuantitativos.

El presente trabajo constituye el primer estudio de casos, basado en el modelo de interdependencia triádica de Mönks (Mönks, Ypenburg y Blumen 1997) en el Perú. Los resultados pueden ser utilizados también en el

currículo regular. Asimismo, el programa "Leer Más +" constituye un material valioso para la atención de adolescentes talentosos en esta área. Entre las sugerencias para posteriores investigaciones se ha considerado ampliar el número de participantes de manera que permita realizar un estudio piloto. Por otro lado, el programa podría mejorar si se ampliara el número de sesiones por área y se enriqueciera el material.

2 EL PROGRAMA PRECRELI Y LA CREACIENDE TEXTOS LITERARIOS EN NIÑOS DE CUARTO GRADO DE EDUCACIEN PRIMARIA / Raquel Lucila Cajahuaranga Cajahuaranga

El objetivo del presente trabajo es brindar atención a aquellos niños que presentan facultades extraordinarias o habilidades específicas en el área de comunicación integral, relacionadas con la creación de textos literarios en el cuarto grado de educación primaria de un colegio estatal de Lima, donde se pudo observar el talento verbal de algunos niños y el compromiso del docente por responder a estas inquietudes y necesidades educativas de los niños canalizándolos al área literaria. Por consiguiente, este estudio es un primer aporte referido a los programas de enriquecimiento en el área de creatividad poética.

El objetivo de la identificación de los alumnos talentosos es anticipar y planificar mejor el trabajo para ajustar la programación de manera que puedan conseguir el desarrollo más completo de sus potencialidades. Este programa se pudo elaborar gracias a que el sistema educativo peruano cuenta con una estructura curricular flexible donde el docente puede realizar las diversificaciones necesarias que respondan a las necesidades educativas individuales.

Para la realización del presente programa se consideró el modelo de enriquecimiento de Renzulli (1978-1980, en Tourón, Peralta y Reparaz 1998), quien define el enriquecimiento como el conjunto de actividades o experiencias que están "por encima y más del currículo" y afirma que tanto el interés perso-

nal del alumno como sus estilos de aprendizaje deben determinar el rumbo de sus estudios. Este modelo no pretende determinar qué estudiantes son o no talentosos, sino diseñar programas especiales que proporcionen oportunidades para desarrollar la creatividad y el aprendizaje en un nivel avanzado.

Dado que la creatividad es uno de los componentes del modelo de Renzulli, se consideró importante analizar sus consecuencias en el área literaria tomando como base teórica la concepción de Guilford, quien resalta el pensamiento creativo como esencialmente divergente, capaz de producir algo original y emitir ideas y respuestas nuevas que tengan un acento personal y no meramente repetitivo. Desde este punto de vista, el niño o niña debe presentar un proceso de pensamiento divergente y el maestro conocer técnicas de instrucción para desarrollar sus potencialidades creativas. De esta manera conseguiremos niños y niñas capaces de inventar y crear textos literarios.

Se consideró fundamental seleccionar las competencias referidas a la producción de textos del área de Comunicación Integral, porque hoy los niños tienden a convertirse en espectadores pasivos de la televisión o en usuarios de los juegos de vídeo, con escasas oportunidades para usar creativamente su tiempo por falta de espacios apropiados para cubrir esta necesidad.

El programa de enriquecimiento PRECRELI fue elaborado con el fin de desarrollar habilidades en la creación de textos literarios en los niños de cuarto grado de primaria, beneficiando a todos los niños del aula, porque tienen la oportunidad de explorar y descubrir talentos en esta área.

El presente estudio se desarrolló de la siguiente manera: primero, los participantes fueron seleccionados en función de la disponibilidad del trabajo con ellos (aula a cargo y horas programadas para la aplicación del programa). Segundo, se tomó otra aula del mismo grado como grupo de control. Luego se aplicó una prueba verbal de analogías para establecer el nivel de pensamiento creativo antes y después de la aplicación del programa. La aplicación de los contenidos estuvo integrada con las áreas Personal-Social, Ciencia y Ambiente y Formación Religiosa, por-

que en sus creaciones literarias los niños se refieren a elementos de la naturaleza (personas, plantas, animales, comunidad, etcétera) así como también inculcar e incentivar sentimientos de fraternidad, respeto, amor, entre otros.

Al término de la aplicación del programa PRECRELI, se demostró que fueron favorecidos aquellos niños que presentaron habilidades literarias, dado que se observó durante todo el proceso la producción literaria creativa como respuesta a la estimulación realizada.

Los resultados son coherentes con la propuesta de Renzulli y con los hallazgos de Blumen (2000), quien afirma que los programas de enriquecimiento ayudan a los niños talentosos a desarrollar al máximo sus capacidades.

En conclusión, a partir de nuestra experiencia se pudo observar que el grupo que recibió el programa de enriquecimiento tuvo mejor desempeño en el área literaria, lo que influyó de manera positiva en las demás áreas de desarrollo humano. La elaboración del presente programa fue de fácil adaptación a nuestro contexto educativo por su carácter flexible.

Es necesario señalar que en nuestro medio no existen investigaciones sobre el enriquecimiento, hecho que dificultó la realización de comparaciones. En el Perú queda una gran tarea por hacer. Recomendamos abordar más investigaciones referentes al enriquecimiento en los diversos grados de la educación primaria, así como en otras áreas del desarrollo del aprendizaje que lleven a ofrecer una atención que responda a las necesidades educativas especiales y, por ende, a brindar una educación de calidad para todos.

3 ENRIQUECIMIENTO EN LA COMPRESICENLECTORA / *Florabel García Yanqui*

La intervención educativa temprana es importante, pues será en buena medida la que dificulte o apoye el desarrollo de las capacidades superiores en los niños (Pérez, Domínguez y Díaz 1998). Marland (1972, en Tourón, Peralta y Reparaz 1998) propone un concepto más amplio de la superdotación al incluir, además de las capacidades mentales, los ta-

lentos específicos, con mención expresa de las necesidades educativas especiales de estos sujetos. Desde el punto de vista educativo, podemos decir que son personas cuyas capacidades son superiores a las normales o a las esperadas para su edad y condición, en una o varias áreas de la conducta humana (Pérez 1998).

El enriquecimiento es la estrategia que más posibilidades y alternativas ofrece para la atención de la diversidad y especialmente para la atención de niños con altas capacidades y talentos. El programa de enriquecimiento descrito por Renzulli (1992) se basa en un modelo que fue desarrollado especialmente para servir a estudiantes de alto potencial intelectual. Lo importante es destacar que la definición de Renzulli (1992) no sólo describe los elementos necesarios para la identificación sino que también señala el tipo de ayuda que necesitan estos niños.

La lectura tiene como finalidad la comprensión, cualquiera sea el propósito del lector y el tipo de material que haya decidido leer. Ésta se ve como un proceso constructivo. En esta perspectiva, la lectura es un proceso a través del cual el lector va construyendo mentalmente un modelo de texto, dándole significado o una interpretación personal. Para poder hacerlo el lector necesita aprender a razonar sobre el material escrito (Pinzás 1995).

La lectura constituye un proceso que implica pasar de la comunicación a través del lenguaje oral a la comunicación mediante el lenguaje escrito. Cairnay (1990) señala que la lectura es un proceso constructivo que supone transacciones entre el lector, el texto y el contenido. La metacompreensión lectora se define como el conocimiento que tiene el lector acerca de las propias estrategias con que cuenta para comprender un texto escrito y el control que ejerce sobre ellas para que la comprensión lectora sea óptima (Vallés y Vallés 1996).

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

El presente estudio propone un programa de enriquecimiento en la comprensión lectora en el área de Comunicación Integral, con el fin de desarrollar habilidades y destrezas lectoras en niñas del cuarto grado del centro edu-

cativo estatal de Ica a partir de la siguiente pregunta de investigación:

¿Existe relación entre el programa y la comprensión de lectura en alumnas del cuarto grado en la escuela estatal de Ica?

VARIABLES

- Comprensión lectora medida a través de los resultados de la prueba de complejidad lingüística progresiva (CLP) de Allien-de y Condemarín (1993).
- Programa de enriquecimiento.

METODOLOGÍA

El presente estudio es de tipo exploratorio, ya que se dirige a descubrir la posible relación que existe entre la comprensión lectora y el programa de enriquecimiento. La investigación se enmarca dentro del diseño casi experimental.

Participantes: A través de un muestreo asignado, se seleccionó a las niñas del cuarto grado de un centro educativo estatal de Ica, cuyo rango de edad estaba entre los 8 y 9 años. Los participantes fueron cincuenta y seis alumnas: veintiocho en el grupo de control y veintiocho en el experimental, de un nivel socioeconómico medio bajo y bajo de la ciudad de Ica.

Instrumentos: Se utilizó la prueba de comprensión lectora y complejidad lingüística progresiva (CLP) del tercer nivel A y B de Allien-de y Condemarín (1993). En este nivel se comprobó el dominio de tres habilidades específicas:

- Interpretar el sentido de una oración o frase leída, señalando otra oración o frase con sentido equivalente.
- Obedecer instrucciones escritas que indiquen diferentes modos de trabajar un texto.
- Leer descripciones y narraciones simples y demostrar que se entiende las afirmaciones que contienen.

Programa: El programa de enriquecimiento en comprensión lectora tiene como objeti-

vo leer con sentido crítico textos para comunicarse de manera funcional, informarse, ampliar o profundizar conocimientos, a la vez que se identifican las ideas, datos importantes y se organizan en resúmenes a partir de objetivos definidos previamente. El programa consta de diez sesiones de sesenta horas, con veintiún actividades, considerando que cada sesión dura tres horas pedagógicas aproximadamente, teniendo en cuenta el ritmo y estilo de aprendizaje de las niñas.

El programa se aplica al cuarto grado a través de actividades significativas relacionadas con los proyectos planificados, considerando los cinco momentos de una actividad significativa: iniciación, momento básico, aplicación, evaluación y extensión. El programa resalta los momentos básicos de una sesión de comprensión lectora. Para desarrollar las actividades del programa se utilizaron textos de lectura como López (1997), MED (2000), Dolorier (1997), Ojeda (1999), Rojas (1995) y Ventura (1997).

Procedimiento: Primero se solicitó permiso para la aplicación del presente estudio tanto a la dirección de la escuela estatal de Ica como a la profesora del grupo de control. Luego se aplicó en el grupo el pre test y después se aplicó el programa al grupo experimental. Finalmente se recogió la información del post test aplicado a ambos grupos y se procedió a su análisis.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Para responder a la pregunta de investigación se utilizó el estadístico *t* de Student para comparar una sola muestra con aplicación antes y después de las pruebas paralelas del CLP. Los resultados del grupo experimental (*G.E.* pre: $M = 49,8$; $D.E. = 8,82$; *G.E.* post: $M = 58,3$; $D.E. = 6,8$) revelan un incremento significativo en la comprensión lectora frente al grupo de control (*G.C.* pre: $M = 43$; $D.E. = 41,1$; *G.C.* post: $M = 41,1$; $D.E. = 10,6$), $t(27) = 45,3$; $p < ,001$.

Los resultados revelan que hay una diferencia significativa en las mediciones antes y después de la aplicación del programa debido a que se han estimulado las habilidades lectoras en el grupo experimental, como anticipar el significado del texto, extraer las ideas principales para posteriormente aplicar estas

habilidades en los resúmenes y en la construcción de mapas conceptuales. Asimismo, se estimuló el control de su lectura dependiendo del tipo de texto, el desarrollo de la memoria comprensiva y la respuesta a preguntas en forma literal o inferencial.

Se observa que el programa cumple con desarrollar estas habilidades, mejorando la comprensión en la lectura de las participantes. Se aprecia un mejor rendimiento en el grupo experimental frente al de control, dado que presentan un desarrollo significativo en su nivel de comprensión lectora. También se observa que el grupo experimental obtuvo percentiles por encima de 90, es decir, logró acceder al nivel siguiente en la comprensión lectora, alcanzando una mejoría global significativa.

Nuestros resultados confirman el planteamiento de Pinzás (1995) y Morales (1997), quienes afirman que la lectura es un proceso que se desarrolla a lo largo de la vida y que mientras más lean más aguzadas serán sus destrezas y mayor su facilidad para elaborar modelos significativos a partir de la historia leída. Asimismo, plantean que el proceso de enseñanza de la lectura no culmina cuando los alumnos dominan el código, sino que continúa a lo largo de toda la vida. Su enseñanza se debe centrar en la estimulación de estrategias y habilidades que le permitan extraer significado del texto. Por ello, el presente programa, teniendo en cuenta lo expresado por Pinzás (1997), se centró en desarrollar habilidades y estrategias que responden a la concepción actual de la lectura, vista como un proceso constructivo, interactivo, estratégico y metacognitivo.

Nuestros hallazgos son alentadores y nos comprometen a continuar trabajando con los niños en la búsqueda de mejores estrategias de enseñanza, para lograr el desarrollo de su talento en la comprensión lectora, a la vez que nos llevan a compartir con nuestros colegas los hallazgos encontrados, de manera que más niños puedan tener la oportunidad de desarrollar dichas habilidades.

Finalmente, estos resultados no hacen más que comprobar que se puede estimular e incentivar la lectura en los alumnos. Según Anderson *et al.* (1985), la actitud fundamental que propicia el aprendizaje de la lectura es una ac-

titud de entusiasmo y/o gusto por ella, de confianza en que todo niño puede aprender a leer. Por ello, es importante mejorar tales habilidades, enseñando de manera ágil, entretenida, significativa y participativa.

4 PROGRAMA EXPERIMENTAL DE ENRIQUECIMIENTO EN TÉCNICAS BÁSICAS DE ELABORACIÓN DE MAPAS CONCEPTUALES EN NIÑOS Y NIÑAS DEL TERCER GRADO DE UNA ESCUELA ESTATAL DE LA VICTORIA / *Alida Elisa Álvarez Ríos*

En las aulas peruanas siempre han existido diferencias en los aprendizajes de los niños. Sin embargo, por lo general los profesores se han dedicado a los niños con rendimiento promedio y a los de bajo rendimiento, dejando de lado a aquellos que presentan ritmos acelerados de aprendizaje. La estructura curricular tenía una perspectiva centralizada en las necesidades administrativas, era rígida y no estaba en función del aprendizaje significativo de los niños. En la actualidad, la nueva estructura curricular (MED 1999) permite un trabajo flexible y contextualizado en la programación curricular del aula y está en función de las necesidades educativas individuales de todos nuestros niños, incluidos los talentosos.

Blumen (1995) nos plantea que los programas educativos para talentosos son una parte lógica y esencial de cualquier programa que reconozca y respete las diferencias individuales de sus alumnos, y que estos programas tienen el objetivo de ayudar al desarrollo máximo de las habilidades de los talentosos. Por su parte, Tourón, Peralta y Reparaz (1998) resaltan la importancia del enriquecimiento como estrategia de desarrollo curricular, así como en la formación permanente del docente, ya que si éstos no cuentan con recursos, con ideas, con materiales, con estrategias de actuación que les permitan atender a la diversidad del aula, la detección presentará dificultades mayores.

Por su parte, Arocas, Martínez y Zampen (1988) conciben el enriquecimiento como una estrategia de atención basada en la individualización de la enseñanza, que consiste en diseñar programas ajustados a las características de cada niño con la ventaja de permitir la estimulación de los talentosos con sus compañeros de clase sin producir consecuencias negativas en su socialización.

La iniciación de los niños en la elaboración de mapas conceptuales contempla el seguimiento de las estrategias para introducir los mapas conceptuales en los cursos primero, segundo y tercero de enseñanza primaria señalados por Novak y Gowin (1988). Estos autores mencionan actividades previas para lograr que los niños reconozcan un concepto y una palabra de enlace, vayan construyendo paso a paso proposiciones cortas, y luego pasen a las actividades propias de la elaboración de mapas conceptuales. El avance se presenta de lo más sencillo a lo más complejo, partiendo de un listado de conceptos (preferentemente conocimientos previos) que irán ordenando jerárquicamente. Posteriormente, se irá complejizando permitiendo a los niños transformar breves lecturas en mapas conceptuales hasta lograr que trabajen creativamente, ya sea elaborando sus mapas, leyéndolos o intercambiando sus experiencias y conocimientos para enriquecer nuevamente sus trabajos, como lo confirma Román y Diez (1994).

Como señalan Novak y Gowin (1988), el valor educativo de los mapas conceptuales radica en reconocer y valorar el cambio en el significado de las experiencias de las personas, ya que los estudiantes pueden quedar sorprendidos al darse cuenta de hasta qué punto han elaborado, aclarado y relacionado conceptos en sus propias estructuras cognitivas. Hemos escogido esta técnica, toda vez que el conocimiento no es una cadena de eslabones sino un racimo de relaciones, y lo que buscamos lograr con los niños es que sus aprendizajes sean significativos.

Como señalan Novak y Gowin (1988), el valor educativo de los mapas conceptuales radica en reconocer y valorar el cambio en el significado de las experiencias de las personas, ya que los estudiantes pueden quedar sorprendidos al darse cuenta de hasta qué punto han elaborado, aclarado y relacionado conceptos en sus propias estructuras cognitivas. Hemos escogido esta técnica, toda vez que el conocimiento no es una cadena de eslabones sino un racimo de relaciones, y lo que buscamos lograr con los niños es que sus aprendizajes sean significativos.

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Existe relación entre el programa de enriquecimiento en técnicas básicas en la elaboración de mapas conceptuales y el desarrollo de habilidades para la organización de sus ideas en niños del tercer grado de una escuela estatal de La Victoria, Lima?

VARIABLES

- Programa experimental de enriquecimiento en mapas conceptuales (PEMAC).
- Nivel de elaboración de mapas conceptuales a través de la medición de proposiciones, jerarquización de conceptos de más a menos inclusivos y relaciones cruzadas en los mapas conceptuales.

METODOLOGÍA

El tipo de investigación es exploratorio, dado que se pretende establecer si existe o no la relación entre las variables nivel de elaboración de mapas conceptuales y programa de enriquecimiento PEMAC.

Participantes: Los participantes fueron cincuenta y dos alumnos (veintiséis del grupo control y veintiséis del grupo experimental) cuyas edades estaban en un rango de 8 a 11 años, todos pertenecientes a aulas integradoras de un centro educativo estatal de La Victoria, Lima. En el ámbito curricular, todos los participantes pertenecieron al tercer grado de educación primaria. El grupo de control funcionó en el turno de mañana y el experimental en el turno de tarde.

Instrumentos: Se usó la prueba "Colibrí", diseñada para la presente investigación. Consiste en un breve texto de 103 palabras donde se describen las principales características de las aves. Está ilustrada por un colibrí o pájaro mosca. Se solicita al niño, en lenguaje coloquial, que lea con atención el texto y que elabore un mapa conceptual. Esta prueba sirve para evaluar el nivel de comprensión y conceptualización inicial del grupo. Fue aplicada antes y después del programa. La validez del contenido fue obtenida por criterio de jueces y mostró una aprobación del 94%. La confiabilidad se comprobó con el estadístico *t* de Student (1,26), $p < ,05$.

Programa: El programa PEMAC fue elaborado siguiendo las estrategias para introducir los mapas conceptuales desde el curso tercero al sétimo de enseñanza primaria, planteadas por Gowin y Novak (1988), que consta de dos partes: sesiones de actividades previas y sesiones de actividades de elaboración de mapas conceptuales.

Procedimiento: En primer lugar se realizó la consulta bibliográfica para dar sustento científico al trabajo. Luego se buscó integrar el objetivo del programa con las capacidades a desarrollar en las diferentes áreas del currículo. A continuación se desarrolló el programa con el grupo experimental, aplicando las estrategias sugeridas en el modelo de enriquecimiento de Renzulli. La motivación se inició con las actividades tipo I y se puso en contacto a los niños con diversas experiencias culturales llevadas a cabo en la ciudad de Lima. Finalizado el enriquecimiento de tipo I, se pasó a las actividades del enriquecimiento tipo II. Se aplicó la prueba "Colibrí" como pre test y post test.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados revelan que existe una diferencia significativa en el grupo experimental entre el pre y post test $t = 1,26$, revelando el grupo experimental un mejor desempeño (*G.E.* post test: $M = 13,07$; $D.S. = 10,17$) que el grupo de control (*G.C.* post test: $M = 0,46$, $D.S. = 0,81$). Cabe señalar que ambos grupos presentaron desempeños homogéneos en la primera aplicación (*G.E.* pre test: $M = 1,27$, $D.S. = 3,14$; *G.C.* pre test: $M = 2,31$, $D.S. = 3,72$). Como se observa, las mayores diferencias están en el grupo experimental, que alcanzó un crecimiento en el nivel de elaboración de mapas conceptuales debido a la aplicación del programa.

El desarrollo y la aplicación del programa de enriquecimiento en técnicas básicas de elaboración de mapas conceptuales ha permitido respetar las diferencias individuales de los alumnos, como señala Blumen (1995), convirtiéndose así en una estrategia de atención basada en la individualización de la enseñanza, con la ventaja de trabajar con niños talentosos dentro del aula, sin separarlos de su grupo de edad ni sobrecargar su horario de trabajo, como lo conciben Martínez y Samper (1988).

También, ayudaron a lograr aprendizajes significativos, evidenciándose la coherencia y conexión con la que se estructuran (Sánchez 1993) al partir de conceptos generales para ir adentrándose en detalles, lo que permite lo-

grar una mayor comprensión (Pozo 1996), toda vez que los alumnos usaron conceptos próximos a ellos y partieron de las experiencias que poseían contrastando hechos con conceptos y encontrando nuevos significados a lo que aprendían (Román y Díaz 1994). De esta manera los alumnos no sólo tomaron conciencia de lo aprendido, sino que sus mapas conceptuales sirvieron para evaluar su progreso y para que reorganicen lo necesario para asimilar los nuevos conceptos (Pozo 1996). Asimismo, el trabajo en grupos permitió respetar los diferentes niveles de rendimiento y cada alumno pudo así contribuir con sus argumentos, conocimientos y habilidades (Navarro 1999).

Por otra parte, si comparamos las medias de rendimiento estaríamos confirmando lo que Melby y Robb (1982) y Gowin (1988) señalan: que numerosos estudiantes clasificados como "incapaces de aprender" son en realidad niños listos que no tienen habilidad ni motivación para el aprendizaje memorístico, pero son capaces de ocupar los primeros lugares de la clase en cuanto se les da la oportunidad de representar sus conocimientos de una manera creativa y significativa.

Los logros del presente trabajo nos comprometen a continuar con la elaboración de mapas conceptuales para determinar un grupo de talentosos que se inicie en las actividades de tipo III o de investigación individual en grupos pequeños. Finalmente, nos satisface comprobar que los participantes han recibido una educación equitativa respetándose la diversidad del aula.

5. PROGRAMA DE ENRIQUECIMIENTO DE LA CREATIVIDAD LITERARIA EN NIÑOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA / Inés Castro Rojas

Los niños talentosos requieren de una atención personal, de medios, programas y recursos más allá de lo que regularmente se les brinda. Según este planteamiento y con el nuevo enfoque pedagógico propuesto por el MED, podemos aplicar una estrategia de atención educativa a través de un programa de enri-

quecimiento que nos va a permitir trabajar de manera simultánea con todos los alumnos del aula regular.

Para el presente estudio nos basamos en la propuesta de Renzulli, quien sostiene que el talentoso es aquel individuo que domina una actividad humana de gran valor real, posible de lograr, de modo notable y constante. Es así que la experiencia que va adquiriendo el niño tiene una gran significación en el acto creador, cuyo rasgo distintivo es la emoción (Arocas, Martínez y Samper 1994). En la práctica docente muchas veces nos encontramos con la necesidad de responder a los requerimientos de identificación y desarrollo de las potencialidades individuales de nuestros alumnos. En este sentido, el objetivo de la identificación de los talentosos es poder anticipar y planificar mejor el trabajo para ajustar la programación de manera que puedan conseguir el desarrollo más completo de sus potencialidades.

Mönks, Ypenburg y Blumen (1997) señalan que como padres y educadores debemos intentar satisfacer las demandas y necesidades de estos niños a través de prácticas pedagógicas y de crianza apropiadas para cada contexto. Por su parte, Tourón, Peralta y Reparaz (1998) anotan que el término enriquecimiento hace referencia a la acción de reajustar el currículo y proporcionar experiencias de aprendizajes ricas y variadas.

Finalmente, Renzulli (1977) señala que es importante enriquecer los talentos de los niños a partir de tres tipos diferentes de enriquecimiento, secuenciados según su nivel de dificultad y profundidad. Uno de los aspectos más relevantes de este modelo es que se puede aplicar a todos los alumnos, de manera tal que permite la posibilidad de que toda el aula participe en las experiencias de enriquecimiento.

Cabe señalar que cuando trabajamos en el campo de la creatividad infantil se encuentran puntos de contacto entre la literatura y la educación. Para desarrollar la capacidad creadora en el ámbito literario, es preciso mencionar que se han propuesto diversas técnicas y estrategias que están inmersas dentro de una metodología eficaz con el fin de estimular el pensamiento divergente. En este sentido, conviene precisar algunas técnicas para

estimular la creatividad literaria narrativa recogidas por Marín (1980).

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Qué relación existe entre la creatividad literaria y la aplicación del programa de enriquecimiento PTEA?

VARIABLES

- Creatividad literaria medida a través de un instrumento elaborado para la presente investigación.
- Programa de enriquecimiento en creatividad literaria.

METODOLOGÍA

El presente estudio es casi experimental, dado que busca establecer las relaciones entre las variables de investigación. El nivel de investigación es descriptivo-correlacional porque busca especificar el grado de desempeño de los participantes.

Participantes: Los participantes son cincuenta alumnos (veintisiete varones y veintitrés mujeres), cuyo rango de edad está entre 9 y 11 años, con una media de 9 años de edad.

Instrumento: Se diseñó una prueba para verificar el desempeño creativo a partir de elementos como fluidez narrativa, originalidad y flexibilidad de ideas, según Marín (1980). La validez del contenido de la prueba se determinó según el criterio de jueces (7) que arrojó una aprobación del 97,5%. La confiabilidad del instrumento se comprobó con el estadístico *t* de Student, y se comprobó que era adecuado para la presente investigación.

Programa: El programa de enriquecimiento "Para los talentosos también existe ayuda" (PTEA) está basado en el modelo de enriquecimiento triádico (Renzulli y Reis 1985, 1977, 1991). Su objetivo es estimular la creatividad

literaria narrativa del niño mediante la aplicación de técnicas de estimulación. Los contenidos curriculares estuvieron enmarcados dentro del área de comunicación integral, de la estructura curricular del segundo ciclo de primaria, de la que se tomó sólo una competencia, y de ella se diversificaron dos capacidades.

Procedimiento: La ejecución del programa PTEA se inició con la aplicación del pre-test en los grupos experimental y de control. Luego se desarrollaron diez sesiones de aplicación con los participantes del grupo experimental, dos veces por semana, cuatro horas por vez. Luego se aplicó el post test y se procedió a analizar los resultados.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados revelan una mejora significativa del grupo experimental frente al grupo de control, especialmente en el desempeño en la creatividad narrativa, $t(48) = 8,86, p < ,05$. Los hallazgos revelan que existe una relación significativa entre la creatividad literaria y el programa de enriquecimiento PTEA, lo cual confirma los planteamientos de Renzulli (1977), Blumen (2000) y Mönks, Ypenburg y Blumen (1997). Por lo tanto, se hace viable la aplicación de este tipo de enriquecimiento en los centros educativos estatales, ya que el rasgo esencial de acción creadora consiste en que cada alumno disponga de oportunidades para crear en ideas, movimientos, adaptación y construcción de medios y materiales.

Se recomienda el desarrollo y aplicación de programas de enriquecimiento en los diferentes campos del quehacer educativo, tanto para alumnos como para docentes, con el fin de desarrollar una educación acorde con los nuevos enfoques pedagógicos vigentes. Asimismo, se hace necesaria la toma de una decisión de política educativa que vaya al compás con la flexibilización curricular y que permita contar con el respaldo legal para el tratamiento de las necesidades especiales de los alumnos talentosos en nuestro sistema educativo.

CAPÍTULO III

PROGRAMAS ESPECIALES

1 INNOVACION ESTRATÉGICA Y DESARROLLO PSICOMOTOR DEL NIÑO DE EDUCACIÓN PRIMARIA / Ada Cornejo Jáuregui

La atención de las diferencias individuales ha sido en los últimos años uno de los puntos de mayor reflexión de muchos enfoques pedagógicos. Este aspecto parcial de la educación referida a las peculiaridades y capacidad de los alumnos abre la posibilidad de desarrollar innovaciones creativas en las distintas áreas (Sternberg y Lubart 1992).

Actualmente, la educación motriz en el niño de educación primaria recibe una atención particular, dado que lo ayuda a decidir y evaluar sus propias acciones, así como a la práctica de normas de la vida colectiva que le proporcionan experiencias sociales (Loli 1987). La psicomotricidad, como educación del movimiento, considera las nuevas estrategias pedagógicas que los docentes empleamos dentro del aula, en espacios abiertos, usualmente destinados al juego y donde el niño busca aprendizajes que le sean significativos a través del movimiento.

Los niños talentosos requieren de un entrenamiento particular, exigente, riguroso e intelectualmente estimulante para su desarrollo, y esto no es ajeno a la práctica psicomotriz. Considerando que las destrezas, hábitos y habilidades constituyen contenidos específicos de la educación psicomotriz y son la base del desarrollo de cualquier actividad que se plantea al alumno y, siendo de gran impor-

tancia curricular por ser un indicador claro del programa (La Torre 1998), nuestro interés está centrado en la elaboración de un programa de enriquecimiento ADEC siguiendo el tipo I de enriquecimiento de Renzulli (1986), como una estrategia para atender a los niños talentosos dentro del espacio escolar.

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Qué relación existe entre la aplicación del programa de enriquecimiento ADEC y el desarrollo psicomotor?

VARIABLES

Las variables del presente trabajo son el desarrollo psicomotor medido a través de una prueba diseñada para el presente estudio y el programa de enriquecimiento ADEC.

METODOLOGÍA

El presente estudio es descriptivo correlacional, dado que busca establecer las relaciones que pueda haber entre las variables planteadas.

Participantes: Los participantes fueron cincuenta y tres alumnos (veintisiete varones y veintiséis mujeres) con un rango de edad entre 11 y 12 años. El nivel educativo es el quinto grado del turno de la tarde.

Instrumentos: Se diseñó una prueba con cuatro ítems y cuatro subindicadores, con el fin de evaluar el desempeño creativo psicomotor a partir de los siguientes elementos: fuerza, velocidad, coordinación motora, resistencia y tiempo. La validez del contenido de la prueba se determinó según criterio de jueces (7) y arrojó una aprobación del 97,5%. La confiabilidad del instrumento se comprobó con el estadístico *t* de Student que otorgó un nivel de significación a la prueba.

Programa: El programa de enriquecimiento "Apoyo al desarrollo corporal" se basa en el modelo de enriquecimiento triádico de Renzulli y Reis (1985) y tiene como objetivo general promover el talento motor mediante el empleo de técnicas básicas psicomotrices a través de la estimulación del desempeño en las siguientes áreas: (i) rendimiento corporal total; (ii) equilibrio postural; (iii) coordinación de movimientos en la creación de secuencias con fluidez y seguridad; (iv) control de posturas con relación a direcciones, niveles, ritmo y velocidades simples; (v) relajación segmentaria del cuerpo desde posiciones básicas que influyen en la buena

respiración, y (vi) expresión corporal individual y grupal a través de la creación de composiciones simples con relación al espacio, tiempo, a la forma del cuerpo y a la calidad del movimiento.

Procedimiento: Primero se realizó la medición del pre test. Luego se aplicaron las diez sesiones del programa al grupo experimental, con una duración de ocho horas por sesión. Tras la aplicación, se realizó la medición post test y se llevó a cabo la evaluación cualitativa según el nivel de logro.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados revelan un incremento significativo en el desempeño del grupo de control frente al experimental: $t(51) = 4,76, p < ,05$ luego de la aplicación del programa. Estos resultados son coherentes con la propuesta de Lora (1995) y Renzulli (1986) y comprueban la posibilidad de aplicación del programa ADEC en las aulas de clases regulares como enriquecimiento para los talentosos y con beneficios para los no talentosos.

CAPÍTULO IV

ATENCIÓN EN LA PREESCOLARIDAD

1 PROGRAMA DE ENRIQUECIMIENTO EN EL «REA VERBAL PARA NIÑOS DE 5 AÑOS DE EDAD / Ita Levy Spack y Liliana Mansilla Romero

La etapa más importante del desarrollo del individuo se produce entre el nacimiento y los 6 años, durante los cuales los niños captan, aprenden y sientan las bases para lo que será su vida futura. De ahí la importancia de desarrollar al máximo sus capacidades individuales (Piaget 1969; Bloom 1964; Lewis 1979). El desarrollo de estas habilidades es posible si reconocemos la importancia de un adecuado programa de enriquecimiento que permita aflorar y fortalecer el talento oculto para un mejor aprovechamiento del aprendizaje.

El desarrollo lingüístico, como cualquier otra expresión del crecimiento humano, es un hecho gradual. Sabemos que se trata de un fenómeno que no puede acelerarse, pues el crecimiento en general no se puede forzar. La comunicación lingüística se podrá mejorar si hay lugar para comentarios libres, para la discusión de ideas, para el planteamiento de problemas que surjan de los intereses infantiles, para la indagación de las preocupaciones que aparezcan en su mente y sobre aquello que se les permita observar (Berruecos 1985). En este sentido, el maestro debe asistir al niño en el tránsito de disfrutar las experiencias concretas hacia la comprensión de las cosas que

lo rodean. Y esto se realiza básicamente a través del lenguaje.

El desarrollo emocional del niño depende en gran medida del desarrollo lingüístico y es un aspecto muy importante que consideraremos al elaborar el programa de enriquecimiento. De nada sirve que un niño posea un buen nivel de lenguaje si no va a poder protestar, dudar, preguntar y defenderse. La mayor incomunicación es el aislamiento afectivo en todas las etapas de la vida: la participación de nuestros problemas, anhelos o frustraciones es una necesidad imperiosa. El lenguaje es la conexión del medio para resolver un problema. La comunicación es vida y el lenguaje permite conocer nuestros sentimientos y los ajenos.

Para la realización de un programa de enriquecimiento en el área verbal es necesario conocer las habilidades comunicativas de los niños y, en especial, las de aquellos que han crecido en medios de sobreprotección y falta de comunicación en casa (Berruecos 1985). En el presente estudio se desarrolló el programa de enriquecimiento en el área verbal para niños de kínder según el modelo de enriquecimiento tipo I propuesto por Renzulli (1983), atendiendo a las necesidades que estos niños presentaban.

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Existe relación entre el programa de enriquecimiento en el área verbal y el desarrollo de habilidades cognitivas verbales?

VARIABLES

- La habilidad cognitiva-verbal, evaluada según la batería verbal del test de habilidades cognitivas de Thorndike y Hagen (adaptación Blumen 2000), el test de lenguaje comprensivo auditivo de Carrow (1985) y el rendimiento académico.
- Aplicación del programa de enriquecimiento en el área verbal.

METODOLOGÍA

El presente estudio es descriptivo-correlacional, puesto que busca explorar la relación entre la habilidad cognitiva-verbal y la aplicación del programa de enriquecimiento en el área verbal, en un grupo de niños que asisten al kínder de un colegio particular de Lima.

Participantes: Los participantes son cincuenta y ocho niños de kínder (treinta del grupo de control y veintiocho del grupo experimental), cuyo rango de edad estuvo entre los 5 años 1 mes y los 6 años 4 meses, seleccionados a partir de un estudio previo.

Instrumentos: Los instrumentos utilizados fueron el test de Carrow (1985) para evaluar el nivel del lenguaje comprensivo-auditivo, y la batería verbal del test de habilidades cognitivas de Thorndike y Hagen (1993) adaptado por Blumen (2000) para Lima.

Programa: El objetivo del programa es estimular a un ritmo más acelerado las siguientes áreas: comprensión verbal, expresión oral, vocabulario, secuencia temporal y discriminación de lo esencial frente a lo accesorio. Dadas las características del colegio en el que se aplicó el programa, se consideró su elaboración a partir de las áreas de trabajo establecidas en el currículo: Ciencias y Ambiente, Lógico-Matemática, Comunicación Integral y Personal Social, organizadas en función de los proyectos siguientes: "El agua es vida", "Mirando el espacio", "Pensando lo mejor para mi país" y "Mi familia y yo". El programa consta de veinte sesiones desarrolladas a lo largo de un período de sesenta minutos diarios durante cuatro semanas.

Procedimiento: La investigación se desarrolló en tres etapas. En la primera se estableció el nivel de habilidades cognitivo-verbales

de todos los participantes según los resultados obtenidos con los instrumentos aplicados. Según los resultados se diseñó el programa de enriquecimiento en el área verbal. Posteriormente se realizó la aplicación en forma diaria, por espacio de una hora pedagógica, durante cuatro semanas, sin la presencia de la profesora de aula y con la colaboración de la auxiliar. Finalizada esta etapa se aplicó la medición post test y se procedió a su análisis estadístico.

RESULTADOS

Los resultados revelan, al nivel del lenguaje comprensivo auditivo, que antes de la aplicación del programa la media del grupo control es menor que la del grupo experimental. Luego de la aplicación del programa se observó que el incremento en las medias del grupo experimental no fue significativo y tampoco el incremento observado en el grupo de control. Los resultados en el rendimiento académico pre y post test muestran un incremento significativo en este aspecto, con puntajes post test mejores que el pre test para el grupo experimental, mientras que el grupo de control no mostró un incremento significativo.

En lo que respecta a las habilidades cognitivas verbales, también se observó un incremento significativo en el grupo experimental, que presentó mejores puntajes en el post test que en el pre test.

2. PROGRAMA DE ENRIQUECIMIENTO DEL DESEMPEÑO CREATIVO FIGURATIVO DE NIÑOS DE 5 AÑOS / Cecilia Patricia Valdivia Flores

Los conceptos de talento y creatividad siempre han creado expectativa entre los docentes y han planteado diversas interrogantes, tales como "¿qué debo hacer si tengo en mi aula un niño talentoso?". Por eso es importante que los docentes tengan una noción clara acerca de la definición que se da al término, pues los planteamientos pedagógicos y de preparación del profesorado es-

tán destinados a la normalidad sin considerar estos grupos especiales.

Dentro de la práctica educativa peruana se presenta la necesidad de establecer un espacio para la identificación y desarrollo de potencialidades de los talentosos como una manera de responder a sus necesidades educativas, sin descuidar el currículo regular. En tal sentido, la identificación de un niño talentoso no se usa para etiquetar sino para dar respuesta a estas necesidades individuales, escolares y sociales (Mönks, Ypenburg y Blumen 1997; Pérez, Domínguez y Díaz 1998).

Diferentes especialistas coinciden en que la identificación temprana es necesaria para ofrecer un entorno más adecuado a las necesidades especiales de los alumnos, con el fin de respetar el derecho a la diversidad e igualdad de oportunidades (Alonso y Benito 1996; Blumen 1997; Treffinger y Feldhusen 1996).

Por otra parte, el enriquecimiento es una estrategia de atención pedagógica que consiste en ajustar el currículo a las necesidades especiales de los talentosos, brindando experiencias de aprendizaje ricas y variadas y posibilitando la atención a la diversidad (Mönks, Ypenburg y Blumen 1997; Tourón, Peralta y Reparaz 1998).

Por lo tanto, todo docente que desee ofrecer un ambiente de aprendizaje que brinde oportunidades para el desarrollo de habilidades de sus alumnos talentosos va a requerir diversificar el currículo para adecuarlo a las necesidades educativas de éstos en las aulas, evitando así crear sistemas paralelos donde se pueda dar una segregación, elitismo y sanción por parte de ellos.

Considerando el talento en las artes visuales y representativas y el enriquecimiento como estrategia para atender a los alumnos talentosos, nos parece importante explorar la relación entre el desempeño creativo-figurativo de nuestros niños (Blumen 2000; Pueyo 1995; Torrance 1966; 1988) y la aplicación de un programa de enriquecimiento en el área creativa-figurativa.

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Qué relación existe entre la aplicación de un programa de enriquecimiento y el desempeño creativo-figurativo de los niños de 5 años?

VARIABLES

- Desempeño productivo figurativo medido según la prueba RIRO construida para el presente estudio.
- Programa de enriquecimiento.

METODOLOGÍA

La presente investigación es descriptiva y exploratoria, pues se orienta a establecer la relación entre el programa de enriquecimiento y el desempeño creativo-figurativo de niños de 5 años.

Participantes: Los participantes son cincuenta niños (veintiocho varones y veintidós mujeres): veinticinco para el grupo de control y veinticinco para el grupo experimental, cuyo rango de edad está entre los 5 años 2 meses y los 5 años 9 meses.

Instrumentos: La prueba RIRO fue elaborada para la presente investigación y evalúa el desempeño creativo-figurativo en función de seis ítems visuales que estimulan respuestas gráficas evaluadas según los siguientes parámetros: originalidad, flexibilidad y elaboración. Esta prueba se desarrolló a partir del test de pensamiento creativo de Torrance (Torrance y Ball 1984; Blumen 1991), con el fin de elaborar una prueba de detección de talento en el plano creativo-figurativo en el aula de clases.

El análisis psicométrico contempló el análisis de ítems según la correlación ítem-test corregido. Se obtuvo cocientes entre 0,10 y 0,40, todos significativos a $p < ,01$. Pese a que estos coeficientes son bajos según la teoría clásica de los tests, nos brindan una medida adecuada del pensamiento creativo-figurativo según los tests de creatividad existentes. La validez concurrente se estudió con una submuestra ($n = 20$), donde $r = 0,45$; $gl = 29$; $p < ,01$, así como un nivel de confiabilidad por consistencia interna con el Alfa de Cronbach, $\alpha = ,56$.

Programa: El programa CREAMI desarrollado según la propuesta de Renzulli (1977) para el enriquecimiento tipo I tuvo como principal objetivo estimular la expresión creadora sobre la base de experiencias enriquecedoras a través de técnicas gráfico-plásticas. El programa consta de cuarenta sesiones, considerando una sesión por clase de cuarenta minutos y tenien-

do en cuenta el ritmo y estilo de aprendizaje de los niños. Se consideraron los contenidos curriculares del área de Comunicación Integral del programa curricular básico, de la que se tomó una competencia desde la cual se diversificaron las capacidades a desarrollar.

Procedimiento: La investigación se desarrolló en cinco etapas. Primero se diseñó y elaboró el programa CREAFI, considerando los intereses de los niños y las actividades que fueran estimulantes para ellos. Segundo, se aplicó el pre test a ambos grupos (de control y experimental) con el fin de evaluar el nivel de inicio. Luego se aplicó el programa y posteriormente se aplicó el post test. Por último se procedió al análisis de los resultados.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados nos muestran un incremento en el desempeño creativo graficativo del grupo experimental (*G.E.* pre-test: $M = 2,16$; $D.E. = 1,40$; *G.E.* post test: $M = 6,08$; $D.E. = 1,11$) frente al grupo de control (*G.C.* pre-test: $M = 2,56$; $D.E. = 1,35$; *G.C.* post test; $M = 2,72$; $D.E. = 0,036$), $t(48) = 84$, $p < ,01$, pese a que el grupo de control presentó puntajes ligeramente mejores que el experimental antes del inicio del programa.

Nuestros hallazgos indican que es posible estimular el desempeño creativo-figurativo dentro del aula de clases a través de un programa de enriquecimiento adecuado, como ya habían señalado Blumen (1995; 2000) en Perú, Cupertino (1997) en Brasil y Alonso y Benito (1996) en España.

Asimismo, coincidimos con la propuesta de Blumen (2000) con respecto a la necesidad de reformular los programas de formación y capacitación docente, brindándoles espacios en los cuales los docentes mismos sean creativos y puedan elaborar propuestas curriculares pertinentes para su propia región (Mönks, Ypenburg y Blumen 1997). Por lo acotado, podemos concluir que es importante la adecuada y oportuna identificación e intervención para dar respuesta a las necesidades especiales de los talentosos con el fin de evitar los efectos negativos por falta de estimulación y retos en su aprendizaje.

Según nuestra experiencia hemos apreciado que dentro de la práctica educativa es po-

sible atender las necesidades educativas especiales de los niños talentosos mediante la diversificación curricular. Por ello, creemos que el docente debe ser flexible en la aplicación del programa curricular, estimulando en todo momento la creatividad productiva sin el temor que puede originar el cambio de actitud, al no impartir sólo conocimientos.

El desarrollo de los talentos, más que una propuesta de cambio en nuestra práctica educativa, plantea un reto en el campo educativo y una inversión en pro del futuro de nuestro país. Por tanto, recomendamos que las autoridades de educación consideren la sensibilización de los docentes de los diferentes centros educativos, para que a través de la organización de talleres se promueva la aplicación de programas de enriquecimiento en diferentes áreas específicas según sus requerimientos. Todo ello redundaría en beneficio de los alumnos y el perfeccionamiento docente.

Finalmente, creemos necesario continuar aplicando el presente programa con el fin de evaluar su efectividad en otros contextos fuera de Lima Metropolitana.

3 PROGRAMA “JUGANDO APRENDO” Y EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO DIVERGENTE EN NIÑOS TALENTOSOS / Luz Marina García de los Ríos y Mónica Paredes García

El programa de enriquecimiento “Jugando Aprendo”, basado en el modelo tipo 1 de Renzulli (1980), propone desarrollar algunos factores del pensamiento divergente en niños talentosos de 5 a 6 años en un colegio privado de Lima, según los planteamientos de Guilford (1950) y Torrance (1980). Este programa se inspira en el paradigma constructivista y resalta la importancia de atender las diferencias individuales (Ausubel 1995) a partir de un análisis de casos.

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Existe relación entre el programa de enriquecimiento “Jugando Aprendo” y el desarrollo del pensamiento divergente?

METODOLOGÍA

El presente estudio es descriptivo y pretende analizar los casos en su participación con el programa de enriquecimiento.

Participantes: Los participantes fueron diez niños (seis niños y cuatro niñas) que presentaron un CI normal superior en la prueba WPPSI, cuyo rango de edad va de 5 años 4 meses a 6 años, que asisten a un colegio privado de Lima.

Instrumento: Se elaboró dos instrumentos: (i) matriz de evaluación del programa, construida a partir de los factores del pensamiento divergente propuesto por Guilford (1975): originalidad, flexibilidad, fluidez y viabilidad, y (ii) lista de cotejo elaborada para conocer los saberes previos acerca de los temas específicos que trata el programa.

Programa: El objetivo del programa es desarrollar el pensamiento divergente y comprende la estimulación de los factores propuestos por Guilford (1975). Se consideró abordar el tema de la ecología, dado que constituye una respuesta a la demanda social, con

el fin de que los niños desarrollen competencias que les permitan responder a estas necesidades. En el programa se trataron cuatro temas ejes: contaminación ambiental, preservación de los animales, preservación de las plantas y producciones útiles con materiales reciclables. El programa se ejecutó durante noventa horas pedagógicas a lo largo de cinco semanas durante las vacaciones escolares.

Procedimiento: Primero se evaluó a los participantes según la lista de cotejo. Luego se aplicó el programa, evaluando la función del profesor a través de la estrategia metodológica innovadora. Posteriormente se procedió a la evaluación del programa de manera descriptiva y comparativa, según la actitud, comportamiento y respuesta de los niños.

RESULTADOS

Los resultados se presentan según el análisis de casos. Se muestra un incremento en el desempeño divergente de los niños que asistieron al programa.

CAPÍTULO V

TRABAJO CON PADRES

1 PROGRAMA DE ENRIQUECIMIENTO “DESPLIEGUE”. HABILIDADES COGNITIVAS Y HÁBITOS DE ESTUDIO PARA NIÑOS DE QUINTO GRADO / Luis Ernesto Gutiérrez López

La superdotación es una condición que puede ser desarrollada, y no una condición mágica concedida a una persona (Tourón 1998). Se manifiesta en diferentes momentos y bajo diferentes circunstancias (Renzulli 1986). En este contexto, es nuestro interés identificar estrategias y procedimientos que nos permitan establecer un programa que contribuya a hacer emerger algunas de las manifestaciones de comportamiento de la superdotación y el talento. Según la literatura revisada (Aragón 1984; Bendezú 1991; Chang y Díaz 1989) se puede afirmar que muchos padres de familia carecen de las estrategias adecuadas para intervenir en la educación de sus hijos y ayudarlos a mejorar en su rendimiento escolar. También se recomienda a los centros educativos trabajar en coordinación con las familias de los alumnos (Chang y Díaz 1989).

El presente estudio se enmarca en las investigaciones realizadas por Feuerstein (1980), Mönks (1992) y Renzulli (1986), que han profundizado en el concepto de superdotación intelectual y desarrollo de programas de enriquecimiento intelectual. El programa “Despliegue” se inspira en el modelo de los tres anillos (Renzulli 1986) y en el modelo multi-

factorial de la superdotación (Mönks 1992); asume las convicciones de la zona de desarrollo próximo de Vygotsky (1978) y de la modificabilidad cognitiva y el aprendizaje mediado de Feuerstein (1980), y operativiza los planteamientos de las estrategias de aprendizaje de Beltrán (1997) y las técnicas de estudio de Yuste (1992).

Una revisión de las investigaciones realizadas en el Perú nos demuestra la preocupación sobre el funcionamiento intelectual y el desarrollo de la capacidad cognitiva de los niños desde la década del setenta (Blumen 1995; Cuny 1974; Chiappe 1972; Llanos 1970; Palomino 1992; Sánchez 1988) y el interés creciente por el estudio de los hábitos de estudio y su influencia en el rendimiento escolar (Bibolini 1973; Machado 1981; Girona 1985; Martínez 1987; Orihuela y Vicuña 1974; Yabar 1991).

A partir de la convicción de que la inteligencia es un proceso dinámico susceptible de ser entrenado, y que las habilidades cognitivas pueden ser adquiridas, surgen diversos programas de entrenamiento en habilidades cognitivas (Agüero 1987; Blumen 1990, 1995; Camargo 1994; La Porta 1988; Tapia 1997; Torres 1977). Se sabe, al mismo tiempo, que no existen muchas investigaciones sobre la participación de la familia en la educación. Este es un desafío para la psicología educativa en el Perú. Encontramos algunas luces al respecto en las investigaciones de Burgos (1967), Morante (1984), Céspedes (1985), Muñoz (1985) y Bendezú (1991). En este contexto se plantea nuestra investigación, cuya no-

vedad radica en la intervención conjunta de padres de familia y colegio en el fomento de la adquisición de hábitos correctos de estudio y el uso de estrategias cognitivas.

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Cuál es el efecto del programa de enriquecimiento “Despliegue” en las habilidades cognitivas y hábitos de estudio de los niños de quinto grado de un colegio particular de Lima?

METODOLOGÍA

El presente estudio es explicativo y corresponde a un diseño de pre test/post test y grupos intactos (Hernández 1994) de las investigaciones casi experimentales (Arnau 1980).

Participantes: Se trabajó con sesenta y tres niños de quinto grado de educación primaria (veintisiete niñas y treinta y seis niños). Se designó la sección “A” como grupo experimental y la sección “B” como grupo de control.

Instrumentos: Se utilizó dos instrumentos de evaluación y un programa de enriquecimiento: (i) para la medición de las habilidades cognitivas se utilizó la batería de aptitudes diferenciales y generales nivel elemental (BADYG-E) de Yuste (1995), y (ii) para la medición de los hábitos de estudio se utilizó el cuestionario de estudio y trabajo intelectual (CETI), nivel medio, de Yuste (1992).

Procedimiento: Se realizaron las coordinaciones necesarias con las autoridades del colegio y se pusieron a prueba los instrumentos de evaluación con una muestra reducida. Antes de iniciar el programa se aplicó el pre test, y al finalizarlo el post test. Asimismo, se hicieron acciones de prueba con respecto al sistema de tabulación, a las pautas de administración, a las normas de calificación y al sistema de organización para los datos.

RESULTADOS

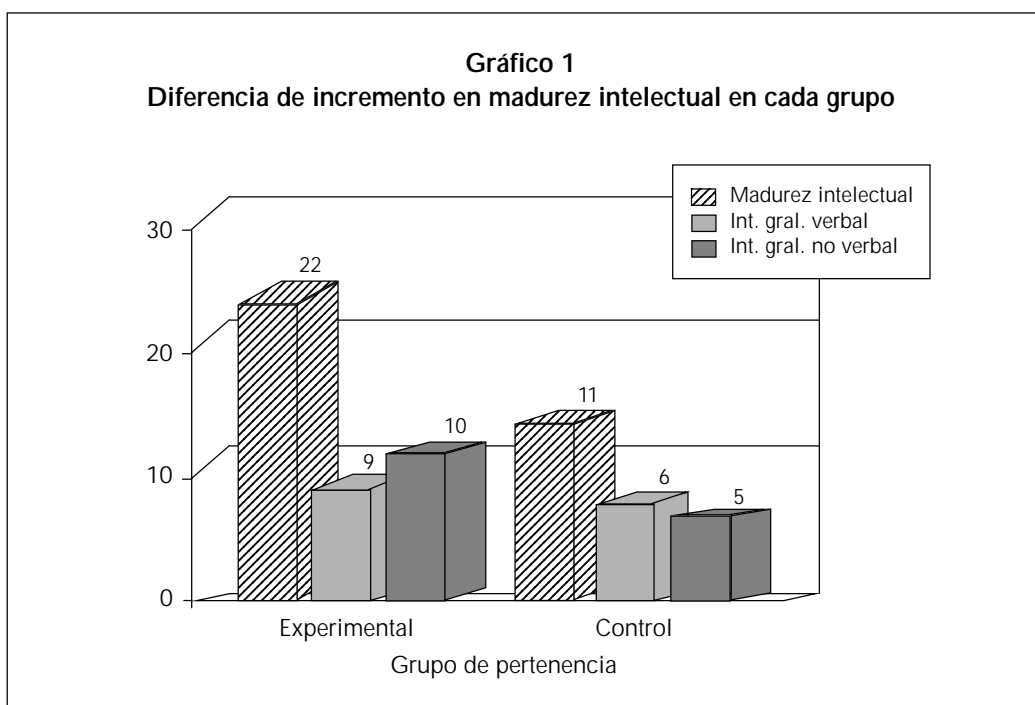
La aplicación de la prueba *t* de Student para dos muestras independientes sobre los resultados del pre test señala que el nivel de desarrollo es homogéneo en ambos grupos, tanto en habilidades cognitivas como en hábitos de estudio ($p > ,05$). Los resultados del análisis realizado demuestran que el programa de enriquecimiento “Despliegue” incrementa en forma significativa las habilidades cognitivas de los participantes, tanto en el nivel 2 ($t(31) = -8,805$; $p < ,000$) como en el nivel 1 ($t(30) = -3,29$; $p < ,003$). El grupo experimental tiene mejores resultados que el grupo de control. Observamos que, en el grupo experimental, la prueba *t* de Student para dos muestras relacionadas presenta un $p < ,05$ en los diez pares de medias analizados, como se observa en el cuadro 1 y en el gráfico 1, mientras que en el grupo de control se muestra un incremento en sólo cinco pares de medias analizados (véase cuadro 1).

Cuadro 1						
t-Student para muestras relacionadas según los subtests del BADYG						
Subtests	Grupo de control (n = 31)			Grupo experimental (n = 32)		
	t	df	p	t	df	p
Inteligencia general verbal	-2,65	30	*	-3,475	31	**
Inteligencia general no verbal	-1,83	30		-5,056	31	***
Habilidad mental verbal	-4,21	30	***	-3,747	31	**
Aptitud numérica	-1,94	30		-5,150	31	***
Comprensión verbal	-4,78	30	***	-4,834	31	***
Memoria	-0,82	30		-2,166	31	*
Habilidad mental no verbal	0,191	30		-3,354	31	**
Razonamiento lógico	-0,69	30		-4,231	31	***
Aptitud espacial	-4,99	30	***	-5,618	31	***
Total (madurez intelectual)	-3,29	30	**	-8,805	31	***

* $p < ,05$; ** $p < ,01$; *** $p < ,000$

También se infiere que el programa fomenta la adquisición de hábitos de estudio adecuados en su conjunto, tanto en el nivel 1 desarrollado por ambos grupos ($p < ,039$), como en el nivel 2 ejecutado exclusivamente con el grupo experimental ($p < ,003$) (véase gráfico 2). El análisis por subtest en el grupo experimental presenta una mejora significativa en las variables: actitudes ($p < ,022$), ambiente externo ($p < ,001$), planificación ($p < ,000$) y aprovechamiento de clases ($p < ,022$). Por su parte, el grupo de control sólo manifiesta una mejora en las variables planificación ($p < ,025$) y concentración ($p < ,028$) (véase cuadro 2).

Al comparar los efectos del nivel 2 del programa de enriquecimiento "Despliegue" con los efectos del programa en el nivel 1, encontramos que existen diferencias entre los incrementos de las puntuaciones medias alcanzados en cada grupo. Los resultados de la prueba t para muestras independientes nos llevan a asumir que el mayor incremento de puntuaciones en los subtests de madurez intelectual ($p < ,011$), aptitud numérica ($p < ,008$), razonamiento lógico ($p < ,032$) y aprovechamiento de clases ($p < ,044$) se debe a la intervención de los padres de familia en el nivel 2 del programa.



Cuadro 2
t-Student para muestras relacionadas según los subtest del CETI

Subtests	Grupo de control (n = 31)			Grupo experimental (n = 32)		
	t	df	p	t	df	p
Actitudes	-1,9	30		-2,41	31	*
Ambiente externo	-0,81	30		-3,58	31	**
Planificación	-2,35	30	*	-4,36	31	***
Método activo	-0,18	30		-1,16	31	
Concentración	-2,31	30	*	-1,09	31	
Aprovechamiento de clases	-0,04	30		-2,42	31	*
Hábitos de estudio (pje. gral.)	-2,163	30	*	-3,201	31	**

* $p < ,05$; ** $p < ,01$; *** $p < ,000$

La realización de análisis complementarios nos muestra que el programa da resultados similares en el desarrollo de habilidades cognitivas, tanto en los varones como en las mujeres. Lo demuestra la aplicación del *t* de Student para muestras independientes en el grupo experimental ($t(30) = ,573; p < ,571$) y en el grupo de control ($t(29) = -,554, p < ,584$). Igual resultado encontramos en la aplicación del *t* de Student para muestras independientes sobre el incremento de hábitos de estudio según el sexo, que nos demuestra que no existe diferencia significativa entre varones y mujeres ni en el grupo experimental ($t(30) = -,929; p < ,360$) ni en el grupo de control ($t(29) = ,464, p < ,646$).

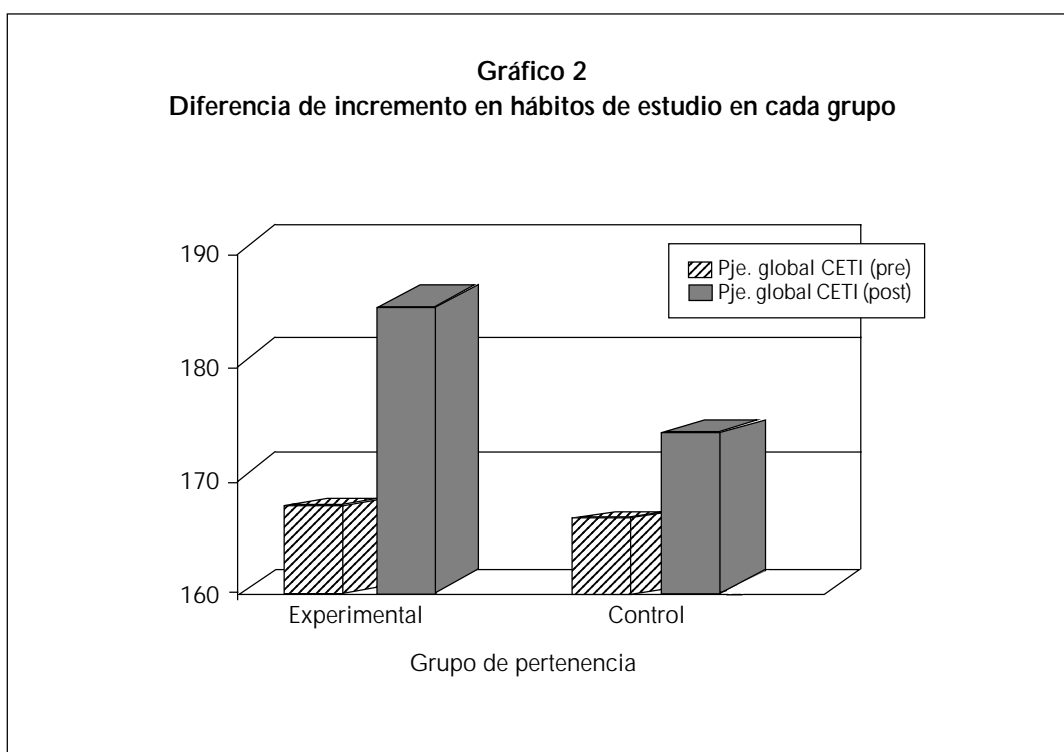
DISCUSIÓN

Los resultados del presente estudio indican que el programa de enriquecimiento en habilidades cognitivas y hábitos de estudio "Despliegue", en sus dos niveles, incrementa las habilidades cognitivas y la adquisición de hábitos de estudio de los alumnos participantes.

La mejora significativa del puntaje de madurez intelectual en el grupo experimental puede atribuirse a la participación de los

padres de familia en el nivel 2 del programa de enriquecimiento "Despliegue". Asimismo, en el análisis de los resultados del cuestionario de estudio y trabajo intelectual (CETI) encontramos que en el grupo experimental el incremento en las puntuaciones en los diversos subtests se encuentran relacionados entre sí, lo que no sucede en el grupo de control. Esto reafirma la influencia de la intervención de los padres de familia. En efecto, la participación activa de los padres tuvo como derrotero principal el desarrollo de estrategias de apoyo tales como estrategias de sensibilización para el aprendizaje (Beltrán 1997) y la puesta en marcha de programas de reforzamiento y supervisión (Chang y Díaz 1989).

En el nivel 2 del programa "Despliegue" se ha puesto énfasis en las actividades que podían realizar los padres de familia para motivar a sus hijos, para reforzar los logros que obtengan y para mostrar su interés y expectativas en éstos. Se les capacitó también para que puedan establecer acciones encaminadas a potenciar el autoconcepto académico de sus hijos (Aragón 1984). Por lo tanto, creemos que la mejora en las actitudes frente al estudio y la correlación positiva existente con las otras variables hace prever la influencia de la interven-



ción de los padres de familia en la interiorización de las recomendaciones dadas sobre cada variable y en la mejora de las actitudes básicas para el estudio.

Estamos convencidos de que la motivación es la base sobre la que se asientan los demás procesos de aprendizaje (Bueno 1997). Creemos que los esfuerzos por incrementar la motivación de los participantes del grupo experimental han sido de vital importancia para la mejora de la actitud frente al aprendizaje, y con ella se halla correlacionado moderadamente el incremento observado en la conducta de planificación del estudio ($r = 0,583^{**}$), en el uso de un método activo de estudio ($r = 0,540^{**}$), en la capacidad de concentración aplicada al estudio personal ($r = 0,541^{**}$), y se encuentra altamente relacionada con el esfuerzo puesto por los participantes del grupo experimental para aprovechar los contenidos de enseñanza impartidos por sus profesores ($r = 0,741^{**}$).

Si bien el cumplimiento de los ejercicios y de las actividades del programa no incrementa ni penaliza puntaje alguno para las asignaturas de los alumnos, se observó que los participantes en ambos grupos se implicaron en su resolución por el mero motivo de hacer cosas interesantes, por satisfacer la curiosidad de obtener y conocer los resultados de las actividades propuestas. Esto nos hacía vislumbrar el despertar de una motivación intrínseca emergente, de una expectativa de logro que se iba alcanzando, de un mayor compromiso con las actividades, que fuimos reforzando de manera permanente por tratarse de señales inequívocas de la sensibilización hacia el aprendizaje que veníamos haciendo (Bueno 1998).

Coincidimos con Torre (1994) en que este tipo de intervenciones tiene como limitación la escasa duración de las sesiones. En efecto, parecería difícil introducir cambios en alumnos que llevan cinco años con un mismo estilo de aprendizaje mediante un programa de veinte horas. No obstante, compartimos el optimismo y la convicción de que las mejoras podrían acentuarse si se realizase una intervención a más largo plazo, con mayor número de sesiones semanales (Yuste 1992) y se continuase haciendo hincapié en los aspectos motivacionales (Torre 1994). Estamos convencidos de que los cambios en el pensar referidos a la disposición para estudiar, a la ac-

titud para estar en clase y a la forma personal de estudiar pueden inducir cambios en el actuar (Torre 1994).

Hemos de valorar, pues, los resultados del programa de enriquecimiento en habilidades cognitivas y hábitos de estudio "Despliegue", por su carácter innovador en la participación activa de los padres de familia y sus bondades con relación a la puntuación alcanzada de manera integral en la adquisición de hábitos de estudio y habilidades cognitivas. Esta experiencia es fundamentalmente un aporte a la superación del divorcio entre las hipótesis de los teóricos de la inteligencia y la práctica en el quehacer de psicólogos, psicopedagogos y docentes en el Perú. De aquí emerge una nueva línea de investigación para la psicología peruana.

Hacemos hacer un llamado a quienes trabajan en el campo educativo en el Perú, con el fin de que formulen y ejecuten programas que estimulen lo que Short y Weissberg-Benchell (1989) denominaron la "triple alianza para el aprendizaje": metacognición, motivación y habilidades cognitivas. Esto tiene la finalidad de enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas y, por otra parte, fomentar el entrenamiento en hábitos y métodos de estudios adecuados con la intención de mejorar el rendimiento académico (García 1989). Consideramos también de vital importancia el trabajo coordinado con los padres de familia, quienes deben ser formados para desarrollar actividades no sólo de supervisión sino también de reforzamiento y sensibilización del aprendizaje al interior de su hogar (Chang y Díaz 1989). Tenemos la firme convicción de que al trabajar desde esta visión podemos facilitar el acceso de nuestros alumnos a su zona de desarrollo próximo (Vygotski 1978) y brindarles el ambiente, materiales, fuentes y retroalimentación necesarios para que emerjan sus talentos (Tourón 1998).

2. INDICADORES DE LA SUPERDOTACION Y EL TALENTO SEGÚN PADRES, PROFESORES Y PARES / *Mónica Melgar Capella*

La educación en el Perú está prevista para niños con desarrollo y rendimiento estándar y

canaliza su mayor esfuerzo hacia los niños con necesidades especiales, sean éstas limitaciones físicas, mentales o de marginación. Algunos podrían reconocer en ello un intento por atender la diversidad de la población. Sin embargo, cualquier educador puede darse cuenta de que si el sistema educativo elabora un plan uniforme, no puede responder a la diversidad de los niños.

En tal sentido, los niños talentosos están postergados por la aparente prioridad que tiene sobre ellos la educación de niños menos dotados. Desafortunadamente, el grado de conocimiento que el entorno social tiene del niño talentoso es escaso o nulo y perjudica la posibilidad de reconocerlos y estimularlos adecuadamente. Es una tarea muy difícil de afrontar, en especial para los profesores. Por ello, muchos de estos niños pasan desapercibidos y se convierten luego en una parte de la estadística del fracaso escolar, con un costo social y económico muy alto.

El papel de los padres de familia es decisivo para la identificación del talento en edades tempranas; sin embargo, cabe señalar que ellos adquieren este conocimiento al mismo tiempo que sus hijos, y, hasta que ganen experiencia, la intuición será la que los guíe.

El presente estudio es de tipo descriptivo y pretende conocer cuáles son los indicadores del talento según los padres, profesores y pares en el Perú, de acuerdo con el modelo multifactorial de Mönks (1992) y los elementos de la tríada social.

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Cuáles son las conductas consideradas por los padres, profesores y pares como indicadores de personas talentosas o superdotadas?

METODOLOGÍA

Es un estudio de tipo descriptivo.

Participantes: Los participantes fueron sujetos que conforman la tríada social del modelo multifactorial de Mönks, es decir, padres de familia ($n = 126$), profesores ($n = 71$) y pares ($n = 470$). El muestreo fue asignado de la

siguiente manera: (i) los padres de familia fueron los participantes de un programa de identificación organizado por *Mente Futura* y la Municipalidad de San Isidro (Blumen 2000); (ii) los profesores fueron docentes de colegios mixtos, católicos y privados de la ciudad de Lima, y (iii) los pares fueron alumnos de colegios de educación mixta, católicos y privados de Lima.

Instrumentos: Se aplicó una encuesta escrita de una sola pregunta abierta para que se respondiese libremente, con seis renglones numerados. Las respuestas eran anónimas.

Procedimiento: Primero se encuestó individualmente a los padres durante el proceso de identificación de talentosos, a lo largo de una tarde de un mismo día. Los profesores fueron encuestados en sus colegios, durante una reunión de docentes en la cual el coordinador de nivel presentaba, aplicaba y recogía la encuesta en diez minutos como máximo. Las encuestas para alumnos las aplicó el profesor de aula en forma grupal. Posteriormente, los ítems de respuesta fueron agrupados por categorías, según el criterio de jueces.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados muestran que los elementos de la tríada personal no guardan el mismo valor para los padres, profesores y pares. Además, aparecen características que quedan agrupadas en los elementos social y emocional e intereses. La capacidad del sujeto es la característica personal que más destaca en los tres grupos, seguida por la motivación, con porcentajes relativamente próximos. Por otro lado, la creatividad es el elemento que muestra diferencias significativas, así como el elemento social y emocional. Asimismo, se observa la influencia de cada sector en el factor intereses, que es favorecido por el grupo de pares, especialmente de la educación primaria.

Los resultados invitan a reflexionar acerca del conocimiento que se tiene sobre el talentoso y sobre el valor que se asigna a una u otra característica. Según nuestros hallazgos, casi todas las respuestas forman parte de los elementos de la tríada personal de Mönks. Asimismo, la motivación es un factor reconocido y aceptado, asociado con el esfuerzo y

dedicación que desarrolla un sujeto sobre lo que le interesa. Por otra parte, la capacidad es la característica que más destaca en los tres grupos de participantes y tal vez se corresponde con el hecho de que fue la primera que se reconoció en la línea del tiempo.

Sin embargo, en ningún caso la creatividad tiene el valor que le da el modelo de Mönks, o la importancia que le otorgan numerosas investigaciones, pese a que sí aparece como concepto, asociada a la capacidad para llegar a la solución de problemas.

Llama la atención la poca importancia que se brinda al entorno social y emocional, altamente asociado a sistemas rígidos que a la vez exponen a los talentosos a un alto riesgo edu-

cativo. Sin embargo, nuestros resultados no nos permiten llegar a resultados concluyentes.

Es necesario continuar la investigación sobre los indicadores de talento considerados en los diferentes medios socioeconómicos y según los diferentes agentes sociales que interactúan con los niños talentosos de nuestro país.

Se propone la publicación de un medio de difusión periódico para padres con el fin de difundir en el Perú los temas asociados a los niños talentosos, al desarrollo de la inteligencia, creatividad y otros temas de vanguardia, con la finalidad de que el público en general tenga mayor información con respecto a la educación del talentoso.

CAPÍTULO VI

CAPACITACIÓN DOCENTE PARA EL ENRIQUECIMIENTO DE LOS TALENTOSOS

1 ATENCIÓN INTEGRAL DEL TALENTO EN EL PERÚ / *Sheyla Blumen Cohen de Pardo*

Los niños talentosos en el Perú y en otros países en desarrollo constituyen un grupo especial, dadas las condiciones de desventaja en las que la mayoría habrá de desarrollarse. Estos niños necesitan de un ambiente enriquecido y estimulado que monitoree su desarrollo (George 1993; Southern, Jones y Stanley 1993; Van Tassel-Baska 1993). Al contrario de lo que la mayoría de personas piensa, el niño talentoso no es necesariamente capaz de encontrar su camino en el sistema educativo, y muchos no lo lograrán sin apoyo (Webb, Mckstroth y Tolan 1982). El objetivo del presente estudio es ofrecer un marco para estas necesidades dentro del contexto del currículo oficial peruano (Ministerio de Educación 1996a).

¿Cómo podemos cubrir las necesidades de los talentosos en el aula de clases regular? La variedad de programas y servicios utilizados internacionalmente para cubrir estas necesidades se categorizan en enriquecimiento, aceleración y agrupamiento homogéneo y heterogéneo (Mönks y Heller 1993). Pese a que se presentan opiniones contradictorias acerca de la atención de las necesidades de los talentosos en el aula de clases regular, Rogers (1998) sostiene que el agrupamiento homogéneo es positivo para los talentosos y los siguientes estudios apoyan tales afirmaciones.

Primero, los talentosos se benefician más que los niños de bajo rendimiento de la agrupación con pares de la misma capacidad (Berge 1990; Fuligni, Eccles y Barber 1995; Goldring 1990). Segundo, en el plano académico, el agrupamiento homogéneo es más beneficioso que el agrupamiento heterogéneo para los niños con diversas capacidades (Hacker y Rowe 1993; Hooper 1992). Tercero, el progreso continuo por sí mismo no marca la diferencia académica sino cuando se combina con diversas aproximaciones de instrucción (Veenman 1995). Cuarto, los grupos pequeños de aprendizaje son más beneficiosos que el aprendizaje en grupo de clase general (Cornell *et al.* 1992). Quinto, cuando los alumnos trabajan en grupo, la actividad está directamente relacionada con el logro (Cornell *et al.* 1992; Hacker y Rowe 1993; Hooper 1992). Sexto, los alumnos de baja capacidad se benefician académicamente cuando son agrupados con parejas de alta capacidad; sin embargo, no ocurre lo mismo con los talentosos (Hooper 1992). Séptimo, tanto los talentosos como los no talentosos se benefician de las interacciones y son más sociables cuando están agrupados con pares de la misma capacidad (Berge 1990; Hacker y Rowe 1993). Octavo, cuando se realiza la agrupación homogénea (con pares similares) disminuyen las dificultades de conducta y se refuerza la participación directa en las discusiones por parte de los alumnos de baja capacidad. Noveno, los alumnos de baja capacidad tienden a

adquirir mayor autoconfianza con respecto a sus propias capacidades cuando son expuestos a grupos de capacidad mixta (Fulgini, Eccles y Barber 1995). En resumen, los talentosos tienden a beneficiarse más del agrupamiento homogéneo, dado que esta estrategia les brinda la oportunidad de acceder a conocimientos más avanzados y destrezas más complejas, así como de llegar a niveles de procesamiento de la información más profundos (Gentry y Owen 1999; Rogers 1998).

El niño talentoso en el Perú está definido como "... el niño excepcional debido a capacidades sobresalientes que sobrepasa significativamente el promedio de inteligencia normal" (Ministerio de Educación 1983) y se establece la necesidad de brindarle atención especial. Sin embargo, debido a que por muchos años la educación en el Perú siguió una política masiva, no logró brindar la atención adecuada para los talentosos (Alencar y Blumen 1993). Entre la modalidad extracurricular, en el Perú se ha desarrollado un programa estatal monitoreado por el Ministerio de Educación (Mönks, Ypenburg y Blumen 1997), así como un centro de investigación, *Mente Futura*, que desarrolla programas de identificación y enriquecimiento para la población peruana (Alencar y Blumen 1993; Blumen 2000).

En el Perú, los profesores tienden a percibirse a sí mismos como inadecuadamente calificados para enseñar a los alumnos más capaces (Ministerio de Educación 1995a), pese a su importancia en la emergencia y desarrollo de los talentos (Bloom 1985). Esto nos lleva al cuestionamiento con respecto al tipo de profesor más adecuado para la emergencia de los talentos. Martinson (1975) cita estudios que indican que los profesores con alta capacidad y con empatía tienden a aceptar y comprender mejor a los talentosos. Aquellos con menos capacidades tienden a sentirse amenazados y se muestran hostiles hacia los talentosos. Cropley y McLeod (1986) discuten en detalle las características personales, de conocimiento y las destrezas especiales que el profesor para talentosos ideal debiera tener, así como diversos modelos de estrategias de instrucción.

La importancia de la capacitación docente también ha sido establecida por Cropley y

McLeod (1986) y Martinson (1975). Los docentes que no cuentan con una formación previa con respecto a los talentosos tienden a estar desinteresados e incluso a ser hostiles con ellos, mientras que aquellos que sí cuentan con tal formación tienden a mostrar predisposiciones positivas y entusiasmo en el trabajo con estos niños. La capacitación continua produce cambios favorables tanto en las actitudes hacia los talentosos como hacia los programas especiales para ellos (Mönks, Ypenburg y Blumen 1997). Asimismo, puede fortalecer el autoconcepto y la percepción de la autocompetencia del docente (McLeod y Cropley 1989).

Se necesita considerar nuevos paradigmas en los esfuerzos educativos para la atención del talentoso, con el fin de reconocer y estimular su creatividad en el aula de clases. En el Perú, donde los recursos educativos son limitados, tenemos el reto de poner en marcha programas de instrucción que desarrollen talentos, fortalezas y motivación entre todos nuestros alumnos (Mönks, Ypenburg y Blumen 1997; Treffinger y Feldhusen 1996). Los esfuerzos para desarrollar la creatividad en el aula de clases pueden seguir los cuatro principios guía de Davis y Thomas (1989). En este sentido, la enseñanza de la creatividad comprenderá el uso del conocimiento, estrategias y técnicas sugeridas como herramientas para la diferenciación e individualización del contenido curricular para los niños talentosos.

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Es el taller de capacitación docente efectivo en mejorar el desempeño creativo-figurativo, el desarrollo cognitivo y el rendimiento académico en alumnos de segundo grado de escuelas estatales de Lima?

VARIABLES

Variables independientes

- Taller de capacitación docente: variable experimental que consiste en la participación del docente en el programa de

entrenamiento y presenta dos valores: 0 = no ha participado; 1 = ha participado.

- Nivel de capacidad: variable atribucional relacionada con el nivel de capacidad de los participantes y que puede ser detectada a partir del programa de identificación sugerido en un estudio previo (Blumen 2000). Los participantes serán clasificados como: 0 = no talentosos; 1 = talentosos.

VARIABLES DEPENDIENTES

- Desempeño creativo-figurativo: se define según la medición del test de pensamiento creativo-producción graficativa, forma B (TCT-DP) de Urban y Jellen (1986).
- Desempeño cognitivo: es definido y medido según el test de habilidades cognitivas, forma 5 (CogAt) de Thorndike y Hagen (1993).
- Rendimiento académico: es definido y medido según los resultados generales del primer y segundo semestre del año académico.

VARIABLES DE CONTROL

- Grado: todos los participantes eran de segundo grado.
- Calificación docente: todos los profesores recibieron un promedio ≥ 16 en el Programa Nacional de Capacitación Docente de 1996.
- Edad: El rango de edad estaba entre los 7 y 10 años.
- Tipo de escuela: todos los participantes asistían a escuelas estatales de Lima.
- Dieta nutricional complementaria: todos los participantes recibían una ración adicional de comida en la escuela.

METODOLOGÍA

Se trata de un estudio experimental (Pedhazur y Pedhazur 1991) cuyo objetivo consiste en analizar los efectos del Taller de capacitación docente en la Educación del Talentoso en el desempeño creativo-figurativo, en el funcionamiento cognitivo y en el rendimiento académico de alumnos de segundo grado que asisten a las escuelas estatales de Lima. El ni-

vel de investigación es explicativo (Reaves 1992), dado que busca explicar los cambios producidos en las variables dependientes (desempeño creativo-figurativo, funcionamiento cognitivo y rendimiento académico) a partir de la presencia de la variable independiente (Taller de capacitación docente en la Educación del Talentoso). El diseño experimental del presente estudio es "Diseño de medidas repetidas" (Kidder y Judd 1981) con el tiempo de administración (pre y post tests) como factor intrasujeto de dos niveles de las variables dependientes (desempeño creativo-figurativo, funcionamiento cognitivo y rendimiento académico), y el nivel de capacidad (talentoso contra no talentoso) y la condición (experimental y control) como factores intersujetos de dos niveles.

Participantes: Los participantes del estudio fueron alumnos de segundo grado de escuelas estatales de Lima, cuyos profesores participaron exitosamente en el Programa Nacional de Capacitación Docente de 1996 (Ministerio de Educación 1996b), obteniendo un puntaje general igual o mayor de 16. Estos profesores fueron parte de un estudio previo (Blumen 2000). Se utilizó un muestreo probabilístico por racimos y por etapas (Hernández, Fernández y Baptista 1991) a partir de los docentes.

Participaron en el estudio un total de 231 niños, 125 talentosos (64 niños y 61 niñas) y 106 no talentosos (57 niños y 49 niñas), con un rango de edad 6-8 ($M = 7$ años 4 meses, $D.E. = 9,47$ meses, y $Me = 7$ años 3 meses). La asignación aleatoria consideró 69 talentosos (34 niños y 35 niñas) para el grupo experimental y 56 (28 niños y 28 niñas) para el grupo de control. Los participantes formaban parte del Programa de Articulación para Educación inicial-5 años, primer y segundo grados de educación primaria, en el segundo nivel (Ministerio de Educación 1996a). Ellos recibieron alimentación complementaria del Programa Nacional de Atención Alimentaria (PRONAA) mientras estaban en el colegio. Un análisis de las ocupaciones de sus padres indicó que pertenecían a los niveles socioeconómicos medio bajos y bajos (Apoyo 1997), aunque una proporción importante procedía de familias en condiciones de extrema pobreza.

Los participantes del grupo de control fueron apareados con los del grupo experi-

mental por edad, género, escuela, clase y logros académicos. Se aplicó el estadístico *t* de Student de 2-colas para la variable edad $t(229) = -.08, p = .937$, con el fin de analizar si existían diferencias en las medias. Asimismo, el *chi* cuadrado fue usado para determinar diferencias en género, aunque no se encontraron diferencias significativas entre los grupos experimental y de control $\chi^2(1, N = 231) = 0.13, p = .720$.

Instrumentos: Se usaron dos pruebas para el proceso de evaluación. El desempeño creativo-figurativo fue evaluado con el test de pensamiento creativo-producción gráficativa (TCT-DP) de Urban y Jellen (1986). El funcionamiento cognitivo fue evaluado con el test de habilidades cognitivas, forma 5 de Thorndike y Hagen (1993). Ambos instrumentos fueron adaptados a los alumnos de segundo grado de escuelas estatales de Lima en un estudio previo (Blumen 2000).

Procedimiento: El presente estudio requirió de docentes calificados en la educación del talentoso, así como del desarrollo del tratamiento experimental previo al proceso de recolección de datos. Por tanto, fue necesario trabajar en los siguientes pasos previos a la aplicación de la variable independiente: (i) desarrollo y realización de un taller de capacitación docente; (ii) desarrollo del tratamiento experimental, y (iii) proceso de recolección de datos.

TALLER DE CAPACITACIÓN DOCENTE

El objetivo principal del taller fue capacitar profesores en el diseño y la puesta en funcionamiento de actividades para niños que presentaban un desempeño muy por encima y muy inferior al promedio según el modelo de Ávalos (1993), que percibe la capacitación como un proceso circular que supone cambios en el marco interpretativo del capacitado. Según este modelo, los cambios ocurren como resultado de una decisión de cambio y de las consideraciones de los modelos de instrucción. Por tanto, la persistencia de los cambios a través del tiempo será el resultado de la práctica y del autoexamen, así como del apoyo de los colegas y entrenadores durante el proceso de cambio. Los componentes del

programa de capacitación fueron: (i) estimulación inicial del estado de alerta del docente (Stallings 1981); (ii) presentación de la información sobre las destrezas de instrucción elegidas; (iii) práctica y retroalimentación (Ávalos 1993), y (iv) monitoreo (Joyce y Showers 1981). Se consideraron también métodos participativos de entrenamiento, así como el aprendizaje cooperativo, la autoinstrucción reflexiva, el entrenamiento por simulación y actividades de juego de roles (Schaeffer 1993).

Los participantes fueron cuarenta y cinco profesoras de segundo grado de primaria de veintiún escuelas estatales de Lima, cuyo rango de edad estaba entre 27 y 49 años ($M = 35$; $D.E. = 5.10$; $Mo = 38$). Las participantes fueron representativas de docentes bien calificadas que presentaban un puntaje promedio ≥ 16 en el Programa Nacional de Capacitación Docente de 1996, trabajaban en escuelas estatales y vivían en suburbios de clase media baja de Lima. Tras registrar su participación, se les aplicó el TCT-DP y el cuestionario en la educación del talentoso. Durante el taller de capacitación, los profesores compartieron actividades de aprendizaje grupal, según las siguientes estrategias de instrucción: (i) dinámica grupal; (ii) actividades de aprendizaje modelado; (iii) actividades de aprendizaje simulado; (iv) actividades de aprendizaje con demostraciones con niños; (v) discusión grupal; (vi) resumen del día, y (vii) evaluación del trabajo diario. La modalidad de internado se utilizó durante un período de cinco días y cuatro noches. También se consideraron actividades de relajamiento. Al final del taller, los participantes recibieron un diploma de participación en el diseño y puesta en práctica de actividades para niños con muy alto y muy bajo rendimiento en el aula de clases.

Luego del taller se evaluó el desempeño creativo-figurativo de los participantes, utilizando el TCT-DP, así como su conocimiento acerca de los talentosos y de los alumnos con baja capacidad. Los resultados pre y post test muestran una mejora significativa en el desempeño creativo-figurativo con la prueba *t* de Student apareada: $t(47) = -12.75, p < .001$, con puntajes post test ($M = 39.44$; $D.E. = 7.89$) mejores que en el pre test ($M = 31.42$, $D.E. = 7.47$). Los puntajes de rendimiento en el conocimiento adquirido en la educación del ta-

lento también mostraron una mejora significativa, según la prueba *t* de Student apareada: $t(47) = -11,82$; $p < ,001$, con puntajes post test ($M = 15,33$; $D.E. = 0,98$) mejores que en el pre test ($M = 13,15$; $D.E. = 1,52$).

Al parecer, el taller de capacitación docente en la educación del talentoso fue efectivo tanto en el desarrollo del desempeño creativo-figurativo como en la adquisición de conocimiento y en la comprensión acerca del talentoso y de los alumnos con muy bajo rendimiento. El análisis cualitativo mostró una mejora significativa de actitudes hacia el proceso de aprendizaje, el taller de capacitación docente y los colegas. Es importante notar que la atmósfera del taller fue favorable y apoyó el desarrollo de una red de soporte entre los profesores, que se mantuvo a lo largo de todo el año escolar. Se realizaron actividades de monitoreo considerando un intervalo de tres meses.

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

El programa de intervención consistió en cuatro lecciones semanales por espacio de diez semanas y de un monitoreo cada tres meses. Cada tratamiento experimental semanal consideró sesiones interactivas de una hora. Los procedimientos de intervención fueron estandarizados y estrictamente monitoreados por el investigador y los profesores capacitados, quienes administraron el programa de intervención en el estudio. Se organizaron reuniones de monitoreo con los profesores y se realizaron visitas regulares a los colegios con el fin de monitorear la administración del programa.

La intervención supuso el agrupamiento homogéneo (Slavin y Karweit 1984) y seis lecciones educativas en las siguientes áreas: comprensión, memoria, evaluación, solución de problemas convergente y divergente y manejo de tiempo y estrés. El diseño de la atmósfera del aula siguió la propuesta de De Corte (1994) sobre el contexto apropiado para la actividad de aprendizaje en términos de una concepción constructivista moderada de aprendizaje, que incluyó el diálogo y la interacción social para el aprendizaje, la efectividad de métodos de enseñanza, el monitoreo, apoyo y reflexión, la necesidad de una secuen-

cia de actividades de aprendizaje adecuada y la importancia de la motivación.

El objetivo del tratamiento experimental fue relacionar a los talentosos con sus pares intelectuales, brindándoles oportunidades para confrontar retos intelectuales. En el plano intelectual, se propusieron a los niños situaciones de aprendizaje según su propio ritmo y nivel. El currículo fue individualizado, con programas diferenciados. En este caso, el enriquecimiento supuso que ciertas áreas se estudiaran con mayor intensidad, especialmente a través de proyectos individuales.

RECOLECCIÓN DE DATOS

Luego de la aprobación del MED, de los directivos de las escuelas y de los profesores y padres, se administraron las pruebas a los participantes en una base grupal, en dos sesiones. Todos fueron evaluados para medir su desempeño creativo-figurativo y su funcionamiento cognitivo antes de iniciar el tratamiento. Las notas promedio del primer semestre se utilizaron como medidas base del rendimiento académico. El tratamiento experimental se llevó a cabo entre agosto y noviembre de 1997. Los grupos de control y experimental fueron ubicados en diferentes secciones del mismo grado. Por lo tanto, pese a que hubo alguna interacción entre los participantes de ambos grupos, éstos trabajaron de manera independiente. El programa de intervención se aplicó en las aulas de los participantes de quince escuelas estatales de Lima, por espacio de cuarenta horas. Ni los profesores ni los alumnos estaban informados del objetivo principal de la investigación, para asegurar la equivalencia de estados psicológicos y emocionales de los grupos participantes. Luego del tratamiento experimental se aplicó el post test para evaluar el efecto del tratamiento, y los puntajes del segundo semestre fueron utilizados como medidas de rendimiento académico.

RESULTADOS

Numerosas ANOVA de medidas repetidas intrasujetos, con capacidad (talentoso contra no talentoso) y condición (control contra expe-

rimental) como factores intrasujetos, y tiempo de administración (pre y post test) como factor intersujeto, fueron aplicados a los datos recogidos para evaluar las diferencias en el desempeño creativo-figurativo, el funcionamiento cognitivo y el rendimiento académico de los participantes. Los resultados del TCT-DP muestran el efecto principal para capacidad $F(1, 227) = 123,90$; $p < ,001$, donde los talentosos presentan un mejor desempeño ($M = 16,70$; $D.E. = 4,56$) que los no talentosos ($M = 10,01$; $D.E. = 0,42$), y para condición $F(1, 227) = 12,45$; $p < ,01$, donde el grupo experimental presenta mejores puntajes ($M = 14,50$; $D.E. = 6,08$) que el grupo de control ($M = 12,51$; $D.E. = 4,98$). No se presentó un efecto de interacción entre capacidad x condición $F(1,227) = 0,13$, $p = ,718$ (véase cuadros 3 y 4).

Los resultados del CogAt mostraron un efecto principal para capacidad $F(1, 227) = 15,78$; $p < ,001$, donde el grupo talentoso exhibe un mejor funcionamiento cognitivo ($M = 58,20$; $D.E. = 17,98$) que el no talentoso ($M = 50,21$; $D.E. = 13,22$) (véase cuadros 1 y 2); y para la condición $F(1, 227) = 25,35$;

$p < ,001$, donde el grupo experimental presenta un mejor desempeño ($M = 58,95$; $D.E. = 15,58$) que el grupo de control ($M = 48,84$; $D.E. = 15,80$). No se presentó un efecto de interacción de capacidad x condición (véase cuadros 3 y 4).

Resultados no significativos fueron exhibidos para tiempo $F(1,227) = 2,73$, $p = ,100$. Sin embargo, se observó una interacción significativa capacidad x tiempo $F(1, 227) = 12,71$; $p < ,001$ en el desempeño creativo-figurativo, en la que los puntajes de los no talentosos se incrementaron en el tiempo ($M_{pre} = 8,94$; $D.E. = 5,14$ y $M_{post} = 11,8$; $D.E. = 5,78$), mientras que en los talentosos ($M_{pre} = 16,93$; $D.E. = 3,85$ y $M_{post} = 16,46$; $D.E. = 6,70$) se observa un pequeño descenso (véase gráfico 3). El entrenamiento también afectó el desempeño creativo-figurativo de los participantes. Un efecto de interacción significativo condición x tiempo $F(1,227) = 26,16$; $p < ,001$ fue determinado, con el grupo experimental que mejoró ($M_{pre} = 13,28$; $D.E. = 6,32$ y $M_{post} = 15,71$; $D.E. = 7,03$), mientras que el grupo control no lo hizo ($M_{pre} = 13,24$; $D.E. = 5,58$ y $M_{post} = 11,78$; $D.E. = 5,91$), como se observa en el gráfico 4.

Cuadro 3
Análisis de varianza para medidas repetidas (pre test-post test) del TCT-DP, CogAt y rendimiento académico por tipo y grupo

Fuente	df	F		
		DCF	FC	RA
Intersujetos				
Capacidad (Ca)	1	123,90 ***	15,78 ***	424,75 ***
Condición (Co)	1	12,45 **	25,35 ***	16,72 ***
Ca x Co	1	0,13	0,59	0,71
Error	227	(40,95)	(460,51)	(3,98)
Intersujetos				
Tiempo (T)	1	2,73	98,05 ***	20,85 ***
T x Ca	1	12,71 ***	2,95	54,32 ***
T x Co	1	26,16 ***	0,002	62,89 ***
T x Ca x Co	1	1,24	0,033	2,20
Error (T)	227	(15,13)	(78,697)	(0,31)

Nota: Los valores entre paréntesis representan los errores promedios al cuadrado. DCF= Desempeño creativo-figurativo; FC= Funcionamiento cognitivo; RA= Rendimiento académico.

* $p < ,05$; ** $p < ,01$; *** $p < ,001$.

Se observó un efecto significativo del tiempo $F(1,227) = 98,05$; $p < ,001$, con el post test que exhibió un mayor funcionamiento ($M = 58,72$; $D.E. = 18,08$) que el pre test ($M = 50,34$; $D.E. = 17,09$). No se observan efectos de interacción significativa entre capacidad x tiempo $F(1,227) = 2,95$; $p = ,087$, o en condición x tiempo $F(1,227) = ,002$, $p = ,969$, Tampoco se observó la interacción capacidad x condición x tiempo en el funcionamiento cognitivo $F(1,227) = ,033$, $p = ,857$.

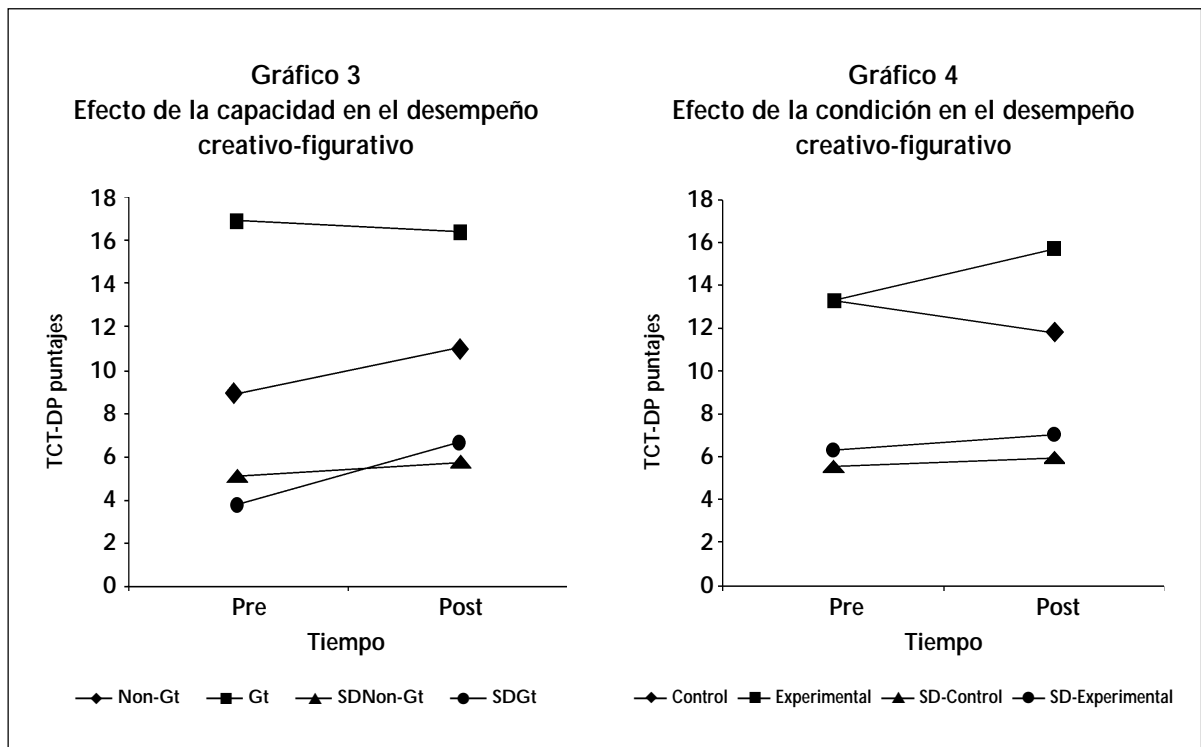
El análisis del rendimiento académico mostró un efecto principal para capacidad $F(1, 227) = 424,75$, $p < ,001$, donde los talentosos exhiben un mejor desempeño ($M = 17,71$; $D.E. = 1,02$) que los no talentosos ($M = 13,88$; $D.E. = 1,86$), y para condición $F(1, 227) =$

$16,72$, $p < ,001$, donde el grupo experimental presenta un mejor desempeño ($M = 16,24$; $D.E. = 2,34$) que el grupo de control ($M = 15,58$; $D.E. = 2,44$). No hubo un efecto de interacción de capacidad x condición $F(1,227) = 0,71$; $p = ,402$ (véase cuadros 3 y 4).

Se observaron efectos principales para tiempo $F(1,227) = 20,85$; $p < ,001$, con el post test exhibiendo un mejor funcionamiento ($M = 16,08$; $D.E. = 2,31$) que el pre test ($M = 15,82$, $D.E. = 2,58$). Un efecto de interacción capacidad x tiempo $F(1,227) = 54,32$; $p < ,001$, fue determinado en el rendimiento académico, donde los puntajes de los no talentosos se incrementaron ($M_{pre} = 13,54$; $D.E. = 1,88$, y $M_{post} = 14,22$; $D.E. = 1,95$), mientras que en los talentosos se observó una

Cuadro 4
TCT-DP, CogAt y rendimiento académico para pre, post y media pre post, como una función de capacidad y condición

		Capacidad		Condición		
		No Tal (n=106)	Tal (n=125)	Control (n=101)	Experim (n=130)	
TCT-DP	Pre	M	8,94	16,93	13,24	13,28
		D.E.	5,14	3,85	5,58	6,32
	Post	M	11,08	16,46	11,78	15,71
		D.E.	5,78	6,70	5,91	7,03
	Media Post Pre	M	10,01	16,70	12,51	14,50
		D.E.	0,42	4,56	4,98	6,08
COG-AT	Pre	M	46,80	53,34	44,61	54,78
		D.E.	14,36	18,64	16,82	15,99
	Post	M	53,61	63,06	53,06	63,12
		D.E.	14,36	19,76	17,26	17,52
	Media Pre Post	M	50,21	58,20	48,84	58,95
		D.E.	13,22	17,98	15,80	15,58
Rendimiento académico	Pre	M	13,54	17,76	15,69	15,92
		D.E.	1,88	1,07	2,70	2,50
	Post	M	14,22	17,66	15,47	16,56
		D.E.	1,95	1,11	2,26	2,25
	Media Pre Post	M	13,88	17,71	15,58	16,24
		D.E.	1,86	1,02	2,44	2,34



ligera disminución ($M_{pre} = 17,76$; $D.E. = 1,07$ y $M_{post} = 17,66$; $D.E. = 1,11$). El entrenamiento también afectó el rendimiento académico de los participantes. Se determinó un efecto de interacción significativa condición x tiempo $F(1,227) = 62,89$; $p < ,001$ donde el grupo experimental mejoró ($M_{pre} = 15,92$; $D.E. = 2,50$ y $M_{post} = 16,56$; $D.E. = 2,25$) mientras que el grupo de control empeoró ($M_{pre} = 15,69$; $D.E. = 2,70$, y $M_{post} = 15,47$; $D.E. = 2,26$).

DISCUSIÓN

Los resultados revelan que hay efectos significativos en el tratamiento experimental en lo que respecta al desempeño creativo-figurativo, así como en el rendimiento académico de segundo grado según el Programa de Articulación (Ministerio de Educación 1995b 1996a), considerando la participación de docentes bien calificados y entrenados. Más aún: el tratamiento experimental tuvo una influencia positiva tanto en los talentosos como en los no talentosos. Estos hallazgos confirman la necesidad de desarrollar y utilizar programas de capacitación docente en la educación del talentoso dentro del aula de cla-

ses regular de las escuelas estatales de Lima, así como la necesidad de profesores bien calificados. La discusión está organizada según el análisis del efecto del tratamiento experimental en el desempeño creativo-figurativo, en el funcionamiento cognitivo y en el rendimiento académico.

EFFECTO EN EL DESEMPEÑO CREATIVO-FIGURATIVO

Los resultados observados en capacidad concuerdan con los hallazgos de Feldhusen y Kolloff (1986) y Urban (1996). En esta línea, el entrenamiento también muestra un efecto positivo en la condición, donde el grupo experimental sobrepasó al grupo de control. Estos resultados concuerdan con Cropley (1994) quien, al discutir el concepto de talento verdadero, establece que el talentoso requiere el desarrollo de su creatividad, entre otros factores, y con el planteamiento de Yashin-Shaw (1994), quien señala la necesidad de que la instrucción brinde a los alumnos, para el desarrollo de la creatividad, oportunidades de participar en actividades de solución de problemas.

Los resultados de la interacción capacidad x tiempo muestran que si el talentoso no encuentra un ambiente estimulante para desarrollar su potencial, disminuirá su desempeño de manera dramática, escondiendo sus capacidades, en un esfuerzo por adaptarse a un ambiente percibido como amenazante. En este sentido, la disminución del desempeño en los talentosos del grupo de control puede explicar lo que Boekarts (1993) define como un sentido de desarmonía, relacionado con los resultados de las condiciones de desarrollo afectiva y ecopsicosocial. El desarrollo del talento es de especial importancia en países como el Perú, con el fin de promover al máximo los recursos humanos de la nación.

Según nuestros hallazgos, si el talentoso crece en un ambiente estimulante, mejorarán las oportunidades para desarrollar su potencial. Algunas actividades del programa de entrenamiento pueden explicar la mejora significativa del grupo experimental. No es sólo la toma de conciencia de su capacidad en determinadas áreas de desarrollo (Ayala y Farfán 1997; Sternberg 1996) sino también la comprensión de sus habilidades, que los lleva a tratar de mostrar lo mejor de su desempeño (Castellanos 1997; Rodríguez 1997). Nuestros resultados están en desacuerdo con Wiczerkowski y Prado (1993), quienes señalan que las dificultades que enfrentan los talentosos son individuales por naturaleza y sólo pueden ser comprendidos en un contexto particular.

La interacción condición x tiempo puede ser explicada según Rogers (1998), quien señala que los alumnos de bajo rendimiento también tienden a presentar niveles de producción académica elevada cuando son ubicados en grupos homogéneos, pero sus logros no son tan altos como los de sus pares talentosos (Clark 1992; Davis y Rimm 1988; Davis y Thomas 1989). Es posible que el agrupamiento sea más beneficioso para los alumnos de baja capacidad. En el Perú, la literatura empírica sobre este tema apoya nuestros hallazgos (Rodríguez 1997; Ruiz 1991), dado que todos los autores concuerdan en la necesidad de proporcionar al talentoso estimulación diferenciada que considere grupos homogéneos desde el sistema educativo. Nuevas líneas de investigación pueden responder nuestros cuestionamientos acer-

ca de cómo agrupar a los talentosos para lograr un nivel de instrucción óptimo.

Asimismo, los cambios por la novedad de las actividades han podido incrementar la confianza en todos los alumnos (Lohmann 1992; Snow *et al.* 1984) enriquecida por el desarrollo de la capacidad de fluidez cuando se les pide que resuelvan problemas desconocidos o que organicen conceptos de manera diferente. Las habilidades de fluidez se incrementan con el uso y disminuyen con el desuso.

En este sentido, nuestros resultados apoyan la comprensión científica del contexto facilitador, así como sus componentes principales (Mooney 1963). Más aún: a pesar de que la creatividad es un constructo difícil de definir (Torrance 1962, 1966, 1979a, b), es posible desarrollar un desempeño creativo en el sistema educativo regular (Getzels 1987; Gordon 1961; Micklus 1983). Las destrezas creativas constituyen uno de los objetivos a largo plazo más importantes de la educación, por su importancia en la mejora de la calidad de vida, particularmente si es percibida como un indicador de salud mental (Maslow 1954; Rogers 1962). Las recomendaciones para consolidar el desarrollo creativo presentadas en este estudio debieran impulsar el entrenamiento creativo en los colegios de manera sensible, organizada y efectiva.

EFFECTO EN EL FUNCIONAMIENTO COGNITIVO

El efecto de la capacidad concuerda con los planteamientos de McLeod y Cropley (1989), quienes encontraron correlaciones positivas entre el funcionamiento intelectual y el talento. Los resultados del efecto principal del tiempo pueden ser explicados en relación con la influencia de las estrategias de instrucción del programa de articulación, que refuerza el aprendizaje, considerando que los niños del presente estudio se encuentran en ambientes culturalmente deprivados. El efecto de intervención ha sido demasiado débil para ser detectado; sin embargo, es importante señalar que las capacidades y atributos personales tales como comprensión, memoria, evaluación, solución de problemas convergente y divergente y manejo del estrés requieren tiempos prolongados para ser desarrollados (Piirto 1994, 1995; Silverman 1993).

En el Perú son escasos los estudios que consideren las destrezas cognitivas y el talento como variables. La mayoría de estudios tiende a establecer relaciones entre el funcionamiento cognitivo y la pobreza, o sus principales indicadores, tales como la desnutrición, el estatus socioeconómico, entre otros. Por lo tanto, las consecuencias y limitaciones de nuestros hallazgos pueden inspirar a los investigadores en este campo a reconsiderar las teorías contemporáneas y a diseñar estrategias de instrucción, llevando a cabo estudios relacionados con las diferencias individuales tanto de los talentosos como de sus profesores.

EFFECTO EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

El efecto principal de la capacidad sugiere que los talentosos tienden a presentar mejores desempeños académicos dada su competencia individual y la autopercepción exitosa, por haber sido expuestos a situaciones académicas exitosas en repetidas oportunidades (Sternberg 1996). La condición también revela efectos positivos, que pueden ser explicados a partir de la influencia del entrenamiento en tanto permite a los talentosos aceptar sus capacidades como tales y no tener reservas en exhibir un desempeño al máximo de sus potencialidades (Sternberg 1996).

La efectividad de la intervención en el rendimiento académico del grupo experimental puede ser comprendida desde las teorías del logro. Los resultados concuerdan con Lohmann (1992), quien señala que el rendimiento académico es una medida significativa del

producto de la experiencia. La interacción tiempo x capacidad revela que los no talentosos mejoran frente a los talentosos. Al parecer, pese a que el programa de intervención fue positivo para ambos grupos, los talentosos requieren programas que supongan retos mayores que los esperados dentro del aula de clases. Por lo tanto, los programas de aceleración deberían ser considerados (Lajoie y Shore 1981; Seligman 1975).

Los programas de enriquecimiento para talentosos pueden beneficiar a todos los niños (Treffinger 1983; Treffinger y Feldhusen 1996). Es necesario relacionar la evaluación y la instrucción creativa de manera más efectiva al tiempo que los investigadores toman conciencia de la multiplicidad de la diversidad. Como recomendación al sistema educativo peruano, sería importante relacionar el proyecto de integración en la escuela, establecido en 1995, con un plan nacional de atención a los talentosos, de acuerdo con programas de identificación y talleres de capacitación docente. El apoyo emocional y pedagógico puede facilitar el desarrollo de los talentos del niño que vive en condición de pobreza, que constituye la mayoría de la población escolar del país.

Nuestros hallazgos sugieren que es posible atender las necesidades de los talentosos en el aula de clases si se cuenta con profesores bien calificados y entrenados en el área de educación del talentoso. En este sentido, el monitoreo es importante (Guerrero 1995a, b) con el fin de establecer actividades de capacitación permanente para los profesores.

BIBLIOGRAFÍA

Agüero, C.: *Estimulación de procesos y operaciones del pensamiento en niños de un área urbano-marginal*. Lima: Universidad Ricardo Palma, 1987.

Alencar, E.M.L.S. y S. Blumen: "Programs y Practices for Identifying y Nurturing Giftedness y Talent in Central y South America", en K.A. Heller, F.J. Mönks y A.H. Passow, editores: *International Hybook of Research and Development of Giftedness y Talent*, pp. 849-864. Londres: Pergamon Press, 1993.

Amar, J.: *Educación infantil y desarrollo social*. Bogotá: Uni Norte, 1994.

Apoyo: *Informe gerencial de marketing. Niveles socioeconómicos en la Gran Lima*. Lima: Apoyo Opinión y Mercado, 1997.

Aragón, A.: *Grupo de padres y cambio de actitudes*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, 1984.

Arellano, Rojas y Venegas: *Guía Lógico-Matemática para el docente*. Lima: Ministerio de Educación, 1997 (2ª edición).

Arregui, P.: "Diagnóstico de la situación de la formación magisterial en el Perú y algunas reflexiones sobre el perfil del docente actual". Documento técnico inédito. Lima: GRADE, 1996.

Atúnez, S. et al.: *Del proyecto educativo a la programación del aula. El qué, el cuándo y el cómo de los instrumentos de la planificación didáctica*. Madrid: GRAO, 1992.

Ávalos, B.: "Teacher Training in Developing Countries: Lessons from Research", en J.P. Farrell y J.B. Oliveira, editores: *Teachers in Developing Countries: Improving Effectiveness y Managing Costs*, pp. 175-186. Washington D.C.: EDI Seminar Series, 1993.

Ayala, A. y W. Farfán: "Efectos de un programa psicopedagógico para el mejoramiento de la comprensión lectora". Documento presentado a la octava Conferencia Nacional de Psicología. Lima, 1997.

Bee, H.: *El desarrollo del niño*. México: María, 1975.

Beltrán, J.A.: "Estrategias de aprendizaje", en V. Santiuste y J.A. Beltrán, editores: *Dificultades de aprendizaje*. Madrid: Síntesis, 1997.

Bendezú, R.: *Actitudes de los alumnos de educación secundaria frente a sus madres y su influencia en el alto y bajo rendimiento académico*. Lima: Universidad de San Martín de Porres, 1991.

Berge, Z.L.: "Effects of Group Size, Gender, y Ability Grouping on Learning Science Process Skills Using Microcomputers". *Journal of Research in Science Teaching*, 11, pp. 747-759, 1990.

Bibolini, A.: *Investigación sobre hábitos de estudio en dos grupos de alumnos de diferente condición socioeconómica a través del Inventario de Hábitos de Estudio de Gilbert Wrenn*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, 1973.

Bloom, B. (editor): *The Development of Talent in Young People*. Nueva York: Ballantine, 1985.

Blumen, S.: "Contribuciones para el desarrollo de programas para talentosos dentro del centro educativo". *Revista de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú*, 1, pp. 37-49, 1995.

—————: *El efecto del lenguaje LOGO de computación en la creatividad y en la habilidad para describir direcciones*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, 1990.

—————: *Identification and Attention for the Highly Able in Lima*. Nimega: KUN, 2000.

Boekarts, M.: "Being Concerned with Well-Being y with Learning". *Educational Psychologist*, 28, pp. 149-167, 1993.

Bueno, J.: "El diseño motivacional de la instrucción", en J. Beltrán *et al.*, coordinadores: *Nuevas perspectivas en la intervención psicopedagógica: Aspectos cognitivos, motivacionales y contextuales*. Madrid: Ed. Universidad Complutense. Servicio de Publicaciones, 1997.

Bueno J. y C. Castanedo, coordinadores: *Psicología de la Educación Aplicada*. Madrid: CCS, 1998.

Burgos, M.: *Relación entre el afán de logro y métodos de crianza en un grupo de niños de 9 a 11 años*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, 1967.

Camargo, J.: "Mejoramiento de la comprensión lectora: Lectura y vida". *Revista Latinoamericana de Lectura*, 2, pp. 11-20, 1994.

Cano de Canales, Yolanda: *Los instrumentos en la evaluación como ayuda del aprendizaje*. Lima: CONCYTEC, 1990.

Castellanos, S.: "La creatividad en la elaboración de materiales de estimulación. Iniciación en la lecto-escritura". Documento presentado a la octava Conferencia Nacional de Psicología. Lima, 1997.

Cattell, R.B.: *Test de factor G, escala 1, forma abreviada colectiva*. Madrid: TEA, 1978.

Céspedes, B.: *Relación entre actitudes maternas: Respuestas a la frustración y rendimientos escolares en niños y niñas de 9 años*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, 1985.

Chadmirck, Mariane e Isabel Tarky: *Juegos de razonamiento lógico*. Santiago de Chile: Andrés Bello, 1993.

Chang, C. y S. Díaz: "Investigación descriptiva sobre las habilidades para el estudio en el C.E.N.E. Reina del Mundo". Documento. Lima, 1989.

Chiappe, R.: *Estudio comparativo de rendimiento intelectual de dos grupos de escolares de diferente nivel socioeconómico*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, 1972.

Clark, B.: *Growing-Up Gifted*. Nueva York: Macmillan, 1992 (4ª edición).

Clark, Catherine y Bruce Shore: *La educación de estudiantes con alta capacidad*. Ottawa: Unesco, 1998.

Coll, S.C.: *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Buenos Aires: Paidós, 1994.

Cormack, M.: *Diseño curricular para niños de 3 a 5 años de zonas rurales y urbano marginales*. Lima: Ministerio de Educación, 1995.

Cornell, D.G.; M.A. Delcourt; M.D. Goldberg y L.C. Bly: "Characteristics of Elementary Students Entering Gifted Programs: The Learning Outcomes Project at the University of Virginia". *Journal for the Education of the Gifted*, 15 (4), pp. 309-331, 1992.

Cropley, A.J.: "Creative Intelligence: A Concept of 'True' Giftedness". *European Journal for High Ability*, 5, pp. 6-23, 1994.

Cropley, A.J. y J. McLeod: "Preparing Teachers of the Gifted". *International Review of Education*, 32, pp. 125-136, 1986.

Cuny, J.: *Exploración de las habilidades mentales primarias en tres grupos de alumnos de la PUC*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, 1974.

Cushenberry, D. y H. Howell: *Reading and the Gifted Child*. Springfield, IL: Thomas, 1974.

Davis, G.A. y M.A. Thomas: "Teaching Gifted Children for Creative Growth", en Milgram, editor: *Teaching Gifted y Talented Learners in Regular Classrooms*, pp. 113-128. Springfield: Charles Thomas Publisher, 1989.

Davis, G.A. y S.B. Rimman: *Education of the Gifted and Talent*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, 1994 (3ª edición).

De Corte, E.: "Learning y High Ability: A Perspective from Research in Instructional Psychology". Ponencia presentada a la 4th Conference of the European Council for High Ability (ECHA), Nimega: The Netherlands, 1994.

De Tezanos, A.; E. Romero y G. Muñoz: *Escuela y comunidad. Un problema de sentido*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Centro de Investigaciones, 1983.

Denies, E.C.B.: *Didáctica del nivel inicial o preescolar*. Buenos Aires: Ateneo, 1989.

Duhalde, María Elena: *Encuentros cercanos con la matemática*. Buenos Aires: Quilmes, 1997.

Feldhusen, J. y P.B. Koloff: "The Purdue Three-Stage Model for Gifted Education at the Elementary Level", en S. Renzulli, editor: *Systems and Models for Developing Programs for the Gifted y Talented*, pp.126-152. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1986.

Feuerstein, R.; Y. Rand; M. Hoffman y R. Miller: *Instrumental Enrichment*. Baltimore: University Park Press, 1980.

Fulgini, A.J.; J.S. Eccles y B.L. Barber: "The Long-Term Effects of Seventh Grade Ability Grouping in Mathematics". *Journal of Early Adolescence*, 15 (1), pp. 58-89, febrero de 1995.

Furth, G.: *Las ideas de Piaget*. Buenos Aires: Kapelusz, 1974.

García, N.: "Incidencia de la metodología del estudio en el rendimiento escolar", en *Revista de Ciencias de la Educación*, 140, pp. 471-480, 1989.

Garrido Landiven, J. y R. Saulañe Hernández: *Adaptaciones curriculares. Guía para los profesores, tutores de Educación Primaria y de Educación Especial*. Madrid: CEPE, 1998.

Gentry, M. y Owen, S.V.: "An Investigation of the Effects of Total School Flexible Cluster Grouping on Identification, Achievement, y Classroom Practices". *Gifted Child Quarterly*, 43, pp. 224-243, 1999.

George, D.R.: "Instructional Strategies y Models for Gifted Education", en K.A. Heller; F.J. Mönks y A.H. Passow, editores: *International Hybook of Research y Development of Giftedness y Talent*, pp. 411-425. Londres: Pergamon Press, 1993.

Getzels, J.: "Creativity, Intelligence, y Problem Finding: Retrospect y Prospect", en S. Isaksen, editor: *Frontiers of Creativity Research*, pp. 88-102. Buffalo, Nueva York: Bearly, 1987.

Gironda, L.: *Los hábitos de estudio como factor de éxito en el rendimiento académico de estudiantes de educación secundaria para adultos Zona 01 de Lima Metropolitana*. Lima: Universidad Ricardo Palma, 1985.

Goldring, E.B.: "Assessing the Status of Information on Classroom Organizational Frameworks for Gifted Students". *Journal of Educational Research*, 83 (6), pp. 313-326, julio-agosto de 1990.

Goleman, D.: *La inteligencia emocional*. Buenos Aires: Vergara Editor, 1998.

- Gordon, W.J.J.: *Synerctics*. Nueva York: Harper & Row, 1961.
- Guerrero, L.: "Ofertas metodológicas". *Foro Educativo*, 1, pp. 12-13, 1995a.
- : "Los niños son personas". *Foro Educativo*, 1, p. 19, 1995b.
- Hacker, R.G. y M.J. Rowe: "A Study of the Effects of an Organization Change from Streamed to Mixed Ability Classes upon Science Classroom Instruction". *Journal of Research in Science Teaching*, 30 (3), pp. 223-231, marzo de 1993.
- Hernández, R.; C. Fernández y P. Baptista: *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill Interamericana, 1991.
- Hooper, S.: "Effects of Peer Interaction During Computer-Based Mathematics Instruction". *Journal of Educational Research*, 85 (3), pp. 180-189, 1992.
- Joyce, B. y B. Showers: "Teacher Training Research. Working Hypotheses for Program Design y Directions for Further Study". Documento presentado a la reunión anual de la American Educational Research Association. Los Ángeles, California, 1995.
- Kamii, C. y R. De Vries: *El conocimiento físico de la educación preescolar. Implicaciones de la teoría de Piaget*. Madrid: Siglo XXI, 1995.
- Kidder, L.H. y C.M. Judd: *Research Methods in Social Relations*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston, 1981.
- La Porta, D.: *Efectos en un programa de enseñanza de habilidades de investigación experimental en niños de 4° y 5° grado de primaria del programa educativo José Antonio Encinas*. Lima: Universidad Peruana Cayetano Heredia, 1988.
- Lajoie, S.P. y B.M. Shore: "Three Myths?: The Over-Representation of the Gifted Drop-Outs, Delinquents, y Suicides". *Gifted Child Quarterly*, 25, pp. 138-143, 1981.
- Llanos, M.: *El funcionamiento intelectual de los niños de las zonas marginales de Lima*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, 1970.
- Lohmann, D.: "Encouraging the Development of Fluid Abilities in Gifted Students", en N. Colangelo, S.G. Assouline y D.L. Ambrosion, editores: *Talent Development*. Proceedings from 1991 Henry y Jocelyn Wallace National Research Symposium on Talent Development (pp. 143-162). Unionville, NY: Trillium Press, 1992.
- Machado, G.: *Las habilidades de estudio y rendimiento académico en cursos con sistema de instrucción convencional y personalizado*. Lima: Universidad Peruana Cayetano Heredia, 1981.
- Martínez, A.: *Relación entre hábitos de estudio, edad, sexo y rendimiento en estudiantes de secundaria de adultos*. Lima: Universidad Ricardo Palma, 1987.
- Martinson, R.A.: *The Identification of the Gifted y Talented*. Reston, VA: Council for Exceptional Children, 1975.
- Maslow, A.H.: *Motivation and Personality*. Nueva York: Harper & Row, 1954.
- McLeod, J. y A. Cropley: *Fostering Academic Excellence*. Londres: Pergamon Press, 1989.
- Micklus, S.: *What is Olympics of the Mind?* Glassboro, NJ: Olympics of the Mind Association, 1983.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Consejo Federal de Cultura y Educación: *Contenidos básicos comunes para la educación básica*. Buenos Aires, 1995.
- Ministerio de Educación: *Normas y reglamento para la educación especial*. Lima: MED, 1983.
- : *Integración de niños con necesidades educativas especiales a la escuela común*. Lima: Unesco-OREALC, 1995a.

- : *Censo escolar 1993*. Lima: MED, 1995b.
- : *Programa curricular de articulación de educación inicial-5 años, primer y segundo grados de educación primaria*. Lima: MED, 1996a.
- : *Plan nacional de capacitación docente en el programa de articulación de educación inicial-5 años, primer y segundo grados de educación primaria*. Lima: MED-PLANCAD, 1996b.
- : *Estructura curricular del primer ciclo de Educación Primaria*. Lima: MED, 1998.
- : *Guía para la estimulación del desarrollo lógico matemático*. Lima: MED, 1995.
- Mönks, F.J.: "Development of the Gifted Children: The Issue of Identification y Programmimg", en F.J. Mönks y W. Peters, editores: *Talent for the Future*, pp. 191-202. Maastricht, The Netherlys: Assen, 1992.
- Mönks, F.J.: "Development of the Gifted Children: The Issue of Identification and Programming" (1992), en J. Tourón; F. Peralta y Ch. Reparaz, editores: *La superdotación intelectual: Modelos, identificación y estrategias educativas*. Pamplona: EUNSA, 1998.
- Mönks, F.J.; I. Ypenburg y S. Blumen: *Nuestros niños son talentosos. Manual para padres y maestros*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, 1997.
- Mönks, F.J. y K.A. Heller: "Identification y Programming", en M.C. Wang, editor: *Education of Children with Special Needs* (Section of the second edition of the International Encyclopedia of Education). Londres: Pergamon Press, 1993.
- Mooney, R.: "A Conceptual Model for Integration from Approaches to the Identification of Creative Talent", en C.W. Taylor y F. Barron, editores: *Scientific Creativity: Its Recognition and Development*. Nueva York: John Wiley & Sons, 1963.
- Morante, C.: *Motivación de logro y rendimiento escolar en alumnos de 12 a 16 años pertenecientes a dos colegios religiosos de Lima*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, 1984.
- Muñoz, G.: *Actitudes de los padres hacia las relaciones familiares y su influencia en el rendimiento académico de sus hijos*. Lima: Universidad Ricardo Palma, 1985.
- Nisbet, John y Janet Shuck Smith: *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana, 1998.
- Orihuela, C. y L. Vicuña: *Los hábitos de estudio inadecuados como factor de bajo rendimiento, sus medidas correctivas y análisis de otros factores de rendimiento escolar*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 1974.
- Palomino, D.: *Desarrollo cognitivo en los menores de 6 a 12 años del C.E. 5052 a través del test de funciones cognitivas*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 1992.
- Parra, C. e I. Saiz: *Didáctica de la matemática*. Buenos Aires: Paidós, 1994.
- Pedhazur, E.J. y L. Pedhazur: *Measurement, Design, and Analysis. An Integrated Approach*. Hilldeale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1991.
- Piaget, J.: *El derecho de la educación. El devenir de la educación*. Unesco, 1974.
- : *Psicología y epistemología*. Barcelona: Fondo Editorial Ariel, 1980.
- Piirto, J.: *Talented Children y Adults. Their Development y Education*. Nueva York: Macmillan College, 1994.
- Piirto, J.: "The Pyramid of Talent Development in the Context of the Giftedness Construct", en M.W. Katzko y F.J. Mönks, editores: *Nurturing Talent. Individual Needs y Social Ability* (pp. 10-19). The 4th Conference of the European Council for High Ability. The Netherlys: Van Gorcum, 1995.
- Pinzás, J.: "Notas para una propuesta sobre las relaciones entre familia y educación. Rol de los padres en el aprendizaje de la lectura y la comprensión lectora". *Revista de Psicología*, año V, vol. V. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, 1987.

- Reaves, C.: *Quantitative Research for the Behavioral Sciences*. Nueva York: John Wiley & Sons, 1992.
- Rencorent, M.: *Iniciación matemática*. Santiago de Chile: Andrés Bello, 1994.
- Renzulli, J.S.: "The Three-Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model for Creative Productivity", en R.J. Sternberg y J. Davidson, editores: *Conceptions of Giftedness (1986)*. *Journal for the Education of the Gifted* 13(4), pp. 309-321, en J. Tourón; F. Peralta; Ch. Reparaz: *La superdotación intelectual: Modelos, identificación y estrategias educativas*. Pamplona: EUNSA, 1998.
- Rodríguez, L.: "Estudio evaluativo del rendimiento escolar en educación primaria de menores en el distrito de Chosica". Documento presentado a la octava Conferencia Nacional de Psicología. Lima, 1997.
- Roeders, P.: *Aprendiendo juntos*. Lima: Vakiria.
- Rogers, C.R.: "Toward a Theory of Creativity", en S.J. Parnes y H.F. Harding, editores: *A Source Book for Creative Thinking*. Nueva York: Scribner's, 1962.
- Rogers, K.B.: "Using Current Research to Make 'Good' Decisions about Grouping". *Bulletin NASSP*, 82 (595), pp. 38-46, 1998.
- Ruiz, C.: *Diferencias en las características de personalidad entre niños de ambos sexos bien dotados intelectualmente y aquellos de inteligencia normal*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 1991.
- Sánchez, H.: *Estudio del comportamiento cognitivo en niños de 9 a 12 años de edad en área urbano marginal de Lima Metropolitana*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 1988.
- Schaeffer, S.: "Participatory Approaches to Teacher Training", en J.P. Farrel y J.B. Oliveira, editores: *Teachers in Developing Countries. Improving Effectiveness y Managing Costs*, pp. 187-200. Washington D.C.: EDI Seminar Series, 1993.
- Seligman, M.: *Helplessness: On Depression, Development, and Death*. San Francisco, CA: Freeman, 1975.
- Short, E.J. y J.A. Weissberg-Benchell: "The Triple Alliance for Learning: Cognition, Metacognition and Motivation", en C.B. Mc Cormick y otros: *Cognitive Strategy Research*. Nueva York: Springer Verlag, 33-63, 1989.
- Silverman, L.K.: "The Gifted Individual", en L.K. Silverman, editores: *Counseling the Gifted y Talented*. Denver, CO: Love Publishing, 1993.
- Slavin, R. y N. Karweit: "Within-Class Ability Grouping and Student Achievement". Documento presentado a la reunión anual de la American Educational Research Association, Nueva Orleans, abril de 1984.
- Snow, R.E.; P.C. Kyllonen y B. Marshalek: "The Topography of Ability and Learning Correlations", en R.J. Sternberg, editor: *Advances in the Psychology of Human Intelligence*, vol. 2, pp.47-103. Hilldeale, NJ: Erlbaum, 1984.
- Southern, W.T.; E.D. Jones y J.C. Stanley: "Acceleration y Enrichment: The Context and Development of Program Options", en K.A. Heller, F.J. Mönks y A.H. Passow, editores: *International Hybook of Research y Development of Giftedness and Talent*, pp. 387-409. Londres: Pergamon Press, 1993.
- Stallings J.A.: "Changing Teacher Behavior: A Challenge for the 1980s". Documento presentado a la reunión anual de la American Educational Research Association, Los Ángeles, California, 1981.
- Sternberg, R.J.: *Successful Intelligence*. Nueva York: Simon & Schuster, 1996.
- Tapia, V.: "Efectos de un programa de estrategias cognitivas y metacognitivas para mejorar la comprensión lectora", en *Revista de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos*, año III, N° 4, Lima (enero de 1999), pp. 9-21, 1997.
- Thorndike, R.L. y E.P. Hagen: *Cog At Form 5, Interpretive Guide for Teachers y Counselors*. Itaca, IL: The Riverside Publishing Company, 1993.
- Thorne, C.: *Piaget entre nosotros*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, 1997.

- Torrance, E.P.: *Guiding Creative Talent*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1962.
- : *Torrance Tests of Creative Thinking*. Bensenville, IL: Scholastic Testing Service, 1966.
- : *The Search for Satori y Creativity*. Buffalo, NY: Bearly Limited, 1979a.
- : "Creativity and its Educational Implications for the Gifted", en J.C. Gowan, J. Khatena y E.P. Torrance, editores: *Educating the Ablest: A Book of Readings on the Education of Gifted Children*, pp. 298-312. Ítaca, IL: Peacock, 1979b (2ª edición).
- Torre, J.C.: *Aprender a pensar y pensar para aprender: Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Ed. NARCEA-MEC, 1994.
- Torres, E.: *Efectos del entrenamiento en organización neurológica en el funcionamiento intelectual, neurológico y desarrollo social de los niños excepcionales*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 1977.
- Tourón J.; F. Peralta y Ch. Reparaz: *La superdotación intelectual: Modelos, identificación y estrategias educativas*. Pamplona: EUNSA, 1998.
- Treffinger, D.J.: "Appendix A", en A.J. Tannenbaum, editor: *Gifted Children: Psychological and Educational Perspectives*. Nueva York: MacMillan, 1983.
- Treffinger, D.J. y J.F. Feldhusen: "Talent Recognition and Development: Successor to Gifted Education". *Journal for the Education of the Gifted*, 19 (2), pp. 181-193, 1996.
- Urban, K.K.: *Test for Creative Thinking-Drawing Production*. Frankfurt: Swets, 1996.
- Urban, K.K. y H.G. Jellen: "Assessing Creative Potential Via Drawing Production. The Test for Creative Thinking-Drawing Production (TCT-DP)", en A. Cropley; K.K. Urban; H. Wagner y W. Wiczerkowski, editores: *Giftedness: A Continuing Worldwide Challenge*, pp. 163-169. Nueva York: Trillium Press, 1986.
- Van Tassel-Baska, J.: "Theory and Research on Curriculum Development for the Gifted", en K.A. Heller; F.J. Mönks y A.H. Passow, editores: *International Hybook of Research and Development of Giftedness and Talent*, pp. 365-386. Londres: Pergamon Press, 1993.
- Vargas, M. y A.M. Heudebert: *Manual de evaluación preescolar*. Lima: Ediciones Libro Amigo, 1998.
- Veenman, S.: "Cognitive y Non-Cognitive Effects of Multi-Grade and Multi-Age Classes: A Best-Evidence Synthesis". *Review of Educational Research*, 65 (4), pp. 319-381, invierno de 1995.
- Villella, José: *Sugerencias para la clase de matemática*. Buenos Aires, 1996.
- Vygotsky, L.: *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Ed. Barcanova, 1979.
- Webb, J.; E. Meckstroth y S. Tolan: *Guiding the Gifted Child*. Columbus, OH: Ohio Psychology Publishing Company, 1982.
- Wiczerkowski, W. y T.M. Prado: "Spiral of Disappointment: Decline in Achievement among Gifted Adolescents". *European Journal for High Ability*, 4 (2), pp. 126-141, 1993.
- Yabar, Y.: *Efectos de un programa de capacitación de hábitos de estudio en el rendimiento escolar de niños del sexto grado de educación primaria en colegios particulares del Cusco*. Cusco: UAC, 1991.
- Yashin-Shaw, I.: "Cognitive Structures of Creativity: Implications for Instructional Design". *European Journal for High Ability*, 5, 24-38, 1994.
- Yerson, J.: "Género y la formación docente". *Formación Magisterial*, 3, 12, 1997.
- Yuste, C.: *Batería de aptitudes diferenciales y generales nivel elemental BADYG-E*. Madrid: CEPE, 1995.
- Yuste, C.: *CETI Manual técnico. Nivel medio*. Madrid: CEPE, 1992.
- : *Programas para la estimulación de las habilidades de la inteligencia*. Madrid: CEPE, 1993.