



UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA EQUINOCCIAL

DIRECCIÓN GENERAL DE POSGRADOS

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

**“ATENCIÓN PRIMARIA PARA NIÑOS Y NIÑAS CON ALTAS
CAPACIDADES DE SÉPTIMO AÑO DE EDUCACIÓN GENERAL
BÁSICA EN UN PLANTEL EDUCATIVO DE LA CIUDAD QUITO”**

**Trabajo de Grado presentado como requisito parcial para optar al
Grado de Magister en Educación Especial**

Autora

Lic. Erika Paola Fuentes Vargas

Director

Dr. Héctor López Bastidas MSc. Mg.

Quito- Ecuador

2017

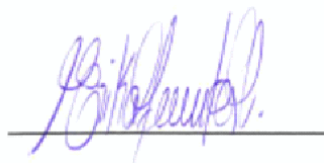
UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA EQUINOCCIAL**BIBLIOTECA UNIVERSITARIA****CERTIFICACIÓN DEL ESTUDIANTE DE AUTORÍA DEL TRABAJO DE GRADO**

Yo, Erika Paola Fuentes Vargas

Declaro bajo juramento que el trabajo de grado:

“ATENCIÓN PRIMARIA PARA NIÑOS Y NIÑAS CON ALTAS CAPACIDADES DE SÉPTIMO AÑO DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA EN UN PLANTEL EDUCATIVO DE LA CIUDAD QUITO”

Ha sido realizado por mí, y que no ha sido antes presentado, para ningún grado, calificación o registro profesional. Además y de acuerdo a la ley de propiedad intelectual, el presente trabajo de investigación pertenece los derechos a la Universidad Tecnológica Equinoccial por su reglamento y por la normatividad institucional vigente.



Erika Paola Fuentes Vargas

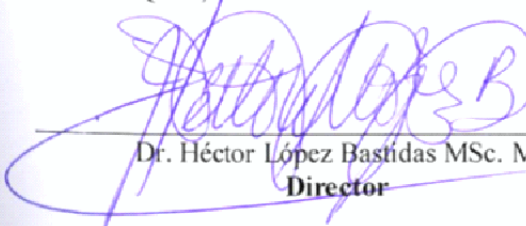
C.I. 1715147631

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA EQUINOCCIAL**BIBLIOTECA UNIVERSITARIA****INFORME DEL COMITÉ DE APROBACIÓN DEL TRABAJO DE GRADO**

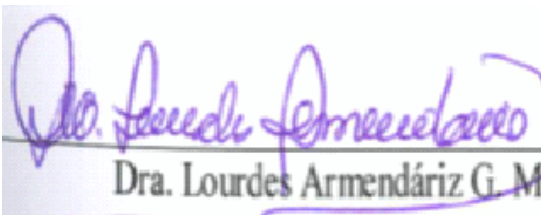
En calidad de miembros del Comité de Grado, aprueban el presente informe de investigación de posgrados de la Universidad Tecnológica Equinoccial; por cuanto, la maestrante **Erika Paola Fuentes Vargas**, con el título de tesis “**ATENCIÓN PRIMARIA PARA NIÑOS Y NIÑAS CON ALTAS CAPACIDADES DE SÉPTIMO AÑO DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA EN UN PLANTEL EDUCATIVO DE LA CIUDAD QUITO**”; ha considerado las recomendaciones emitidas oportunamente y reúne los requisitos y méritos para ser admitida al acto de defensa de tesis.

Por lo antes mencionado, se autoriza realizar los empastados correspondientes, según la normativa institucional.

Dado en Quito, 18 de enero de 2017.



Dr. Héctor López Bastidas MSc. Mg.
Director



Dra. Lourdes Armendáriz G. MSc.
Evaluadora

Carlos Jiménez Zapata MSc.
Evaluador

DEDICATORIA

Quiero dedicar este gran paso en mi vida profesional y personal a Dios, que por medio de mis padres, me dio la vida.

A mi madre, una mujer excepcional, modelo de perseverancia, pasión y trabajo. Quién con su ejemplo y tesón, le ha demostrado a la vida, que si es posible superar cualquier obstáculo. ¡Nunca te rindas!

A mi esposo, quién me apoyó y me motivó a culminar esta etapa. ¡Te amo!

Finalmente, a mis amados sobrinos Julián y Gabriel, que espero en un futuro cercano con mi ejemplo, también logren alcanzar todas sus mentas.

AGRADECIMIENTO

En primer lugar, agradezco a Dios y a mi padre, quienes con su presencia espiritual siempre me acompañan.

De una manera muy especial, agradezco este logro a mi madre maravillosa, quien me heredó la pasión por dedicar gran parte de mi vida a los niños, pequeñas personitas fascinantes que nunca dejan de sorprenderme.

A mi esposo y mejor amigo.
Quién siempre me ha sabido empujar para ser mejor cada día.

A mi hermana Sandra, quién a pesar de cualquier vicisitud, ha sido una de las personas involucradas en ayudarme con este proyecto.

Mi gratitud infinita para Héctor López, por brindarme de su valioso tiempo y compartirme su amplio saber.

Finalmente, pero no menos importante, expreso mis sentimientos de gratitud a la institución educativa que me abrió las puertas para llevar a cabo esta investigación.

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA EQUINOCCIAL

BIBLIOTECA UNIVERSITARIA

FORMULARIO DE REGISTRO BIBLIOGRÁFICOPROYECTO DE TITULACIÓN

DATOS DE CONTACTO	
CEDULA DE IDENTIDAD:	1715147631
APELLIDO Y NOMBRES:	FUENTES VARGAS ERIKA PAOLA
DIRECCION:	MANUEL ROMO N48- 40
EMAIL:	erikapaofuentes@gmail.com
TELÉFONO FIJO:	3-300-300
TELÉFONO MOVIL:	09-8065-9049

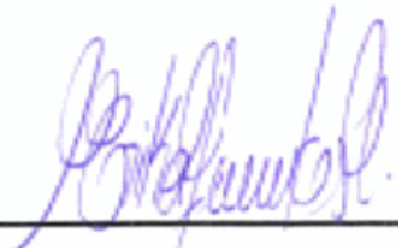
DATOS DE LA OBRA	
TITULO:	“ATENCIÓN PRIMARIA PARA NIÑOS Y NIÑAS CON ALTAS CAPACIDADES DE SÉPTIMO AÑO DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA EN UN PLANTEL EDUCATIVO DE LA CIUDAD QUITO”
AUTOR O AUTORES:	ERIKA PAOLA FUENTES VARGAS
FECHA DE ENTREGA DEL PROYECTO DE TITULACIÓN:	ENERO DE 2017
DIRECTOR DEL PROYECTO DE TITULACIÓN:	DR. HÉCTOR LÓPEZ BASTIDAS MSC. MG.
PROGRAMA	PREGRADO <input type="checkbox"/> POSGRADO <input checked="" type="checkbox"/>

TITULO POR EL QUE OPTA:	MASTER EN EDUCACIÓN ESPECIAL
RESUMEN:	<p>El presente trabajo de tesis llevado a cabo entre los meses de octubre del 2015 y junio del 2016, abarca una detallada investigación acerca de la adecuada identificación y atención a estudiantes con altas capacidades de Séptimo Año de EGB en una institución educativa de la ciudad de Quito, atención que en el Ecuador no se ha logrado concretar de forma eficiente y temprana. La población a la que se le aplicó esta investigación, fue de 145 estudiantes comprendidos entre los once y doce años de edad. Así como, una muestra de seis estudiantes que fueron identificados con altas capacidades. Investigaciones llevadas a cabo durante las últimas décadas concuerdan en la necesidad de aplicar un proceso de evaluación psicopedagógico formal para llevar a cabo una debida identificación de los talentos de los estudiantes, tomando en cuenta determinadas fases y procesos que presuponen el uso de instrumentos de evaluación que valoren habilidades específicas de los estudiantes. Es así que, esta investigación propone el uso de técnicas e instrumentos de evaluación que permiten conocer los rasgos emocionales, sociales y culturales de las personas con talentos excepcionales. De la misma manera, propone la utilización de pruebas estandarizadas y técnicas de desempeño que evalúan entre otros rasgos la inteligencia y aptitudes específicas tales como razonamiento verbal, razonamiento numérico, razonamiento abstracto, memoria auditiva y visual, entre otras destrezas contempladas en la inteligencia fluida y cristalizada. Dichos instrumentos formales miden un real potencial de las habilidades mentales del estudiante. Paralelamente, se llevó a cabo una investigación bibliográfica como parte del plan de trabajo, con el objetivo de conocer las aportaciones culturales y</p>

	<p>científicas relacionadas al tema. Las contribuciones históricas contextuales y sustentos teóricos del presente trabajo de investigación determinan procesos tanto viables como confiables de identificación de estudiantes con superdotación y altas capacidades. De igual manera contribuye a una medición respecto a los niveles e índices de la capacidad e inteligencia de los estudiantes investigados y la posibilidad de mejorar la atención temprana que se brinde a estos estudiantes desde las instituciones educativas del país.</p>
<p>PALABRAS CLAVE:</p>	<p>Inteligencia, superdotación, altas capacidades, talentos, identificación de altas capacidades, instrumentos de evaluación, test formales.</p>
<p>ABSTRACT:</p>	<p>This thesis work carried out between the months of October 2015 and June 2016. It includes a detailed investigation that focused on the accurate identification of gifted students in seventh grade EGB (Basic General Education), and providing appropriate services for this population in an educational institution of the city of Quito, In Ecuador, these services are not delivered in the early stage of education nor are they efficient. The population to which this research was applied was 145 students between the ages of 11 and 12 and a sample of six students who were identified as gifted students. Research carried out during the last decades agrees on the need to apply a formal process of educational psychological evaluations in order to identify the student's talents. This needs to be done, taking into account certain phases and processes that use evaluative instruments to assess specific skills. This research proposes the use of evaluation techniques and instruments for the emotional, social and cultural traits of talented children. At the same time, this research suggests</p>

	<p>the use of standardized tests and progress assessment techniques that evaluate characteristics such as intelligence and specific skills such as verbal reasoning, numerical reasoning, abstract reasoning, auditory and visual memory, among other skills contemplated in fluid and crystallized intelligence. In the same way, assess a student's real potential of their mental capacities. Simultaneously, bibliographic research was carried out as part of the work plan, with the objective of knowing the cultural and scientific contributions related to the subject. The contextual historical contributions and theoretical support of this research have determined viable and reliable processes of identifying gifted and talented students. This investigation provides a measurement of the levels and indexes of the ability and intelligence of the student participants and suggests possibilities to improve the early intervention given to these students from educational institutions within the country.</p>
<p>KEYWORDS</p>	<p>Intelligence, giftedness, high capacities, talents, identification of talented and gifted students, assessment tools, formal test.</p>

Se autoriza la publicación de este Proyecto de Titulación en el Repositorio Digital de la Institución.

f. 

FUENTES VARGAS ERIKA PAOLA
 1715147631

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA EQUINOCCIAL**BIBLIOTECA UNIVERSITARIA****DECLARACIÓN Y AUTORIZACIÓN**

Yo, **FUENTES VARGAS ERIKA PAOLA**, CI 1715147631 autor/a del proyecto titulado: **“Atención primaria para niños y niñas con altas capacidades de séptimo año de Educación General Básica en un plantel educativo de la ciudad Quito”** Previo a la obtención del título de **EDUCACIÓN ESPECIAL** en la Universidad Tecnológica Equinoccial.

1. Declaro tener pleno conocimiento de la obligación que tienen las Instituciones de Educación Superior, de conformidad con el Artículo 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior, de entregar a la SENESCYT en formato digital una copia del referido trabajo de graduación para que sea integrado al Sistema Nacional de información de la Educación Superior del Ecuador para su difusión pública respetando los derechos de autor.
2. Autorizo a la BIBLIOTECA de la Universidad Tecnológica Equinoccial a tener una copia del referido trabajo de graduación con el propósito de generar un Repositorio que democratice la información, respetando las políticas de propiedad intelectual vigentes.

Quito, enero de 2017.

f:  _____

FUENTES VARGAS ERIKA PAOLA

1715147631

ÍNDICE

CERTIFICACIÓN DEL ESTUDIANTE DE AUTORÍA DEL TRABAJO	II
INFORME DEL COMITÉ DE APROBACIÓN DEL TRABAJO DE GRADO	III
DEDICATORIA	IV
AGRADECIMIENTO	V
FORMULARIO DE REGISTRO BIBLIOGRÁFICO	VI
DECLARACIÓN Y AUTORIZACIÓN	X
ÍNDICE.....	11
ÍNDICE DE FIGURAS	16
ÍNDICE DE TABLAS	19
RESUMEN.....	20
SUMMARY	22

CAPÍTULO I

1. EL PROBLEMA.....	24
1.1. CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROBLEMA	24
1.2. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN	24
1.3. PROPOSICIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	30
1.4. JUSTIFICACIÓN	30
1.5. OBJETIVOS	31
1.5.1. OBJETIVO GENERAL.....	31
1.5.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	31

CAPÍTULO II

2. MARCO DE REFERENCIA.....	32
2.1. MARCO TEÓRICO.....	32
2.1.1. LA INTELIGENCIA.....	32
2.1.1.1. ETAPAS EVOLUTIVAS EN EL DESARROLLO COGNOSCITIVO.....	34

2.1.1.2. TIPOS DE INTELIGENCIA.....	35
2.1.1.2.1. INTELIGENCIA ACADÉMICA, CREATIVA Y PRÁCTICA.....	35
2.1.1.2.2. INTELIGENCIA FLUIDA E INTELIGENCIA CRISTALIZADA	36
2.1.1.2.3. INTELIGENCIA EMOCIONAL	36
2.1.1.2.4. INTELIGENCIA PREOPERATORIA	36
2.1.1.2.5. INTELIGENCIAS MÚLTIPLES.....	37
2.1.1.2.6. LA NEUROANATOMÍA DE LAS EMOCIONES	40
2.1.1.3. FACTORES QUE INCIDEN EN EL DESARROLLO DE LA..... INTELIGENCIA.....	42
2.1.1.3.1. FACTORES HEREDITARIOS Y GENÉTICOS	42
2.1.1.3.2. FACTORES AMBIENTALES	44
2.1.1.3.3. FACTORES SOCIALES	48
2.1.1.4. MEDICIÓN DE LA INTELIGENCIA.....	50
2.1.1.4.1. MEDIDAS PSICOMÉTRICAS TRADICIONALES	50
2.1.1.4.2. ANÁLISIS FACTORIAL	51
2.1.1.4.3. DEFINICIÓN DE TEST	53
2.1.1.4.3.1. TERMINOLOGÍA USADA EN LOS TEST FORMALES	55
2.1.1.5. FUNCIONES EJECUTIVAS	56
2.1.1.6. NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (NEE)	59
2.1.1.6.1. DISCAPACIDAD INTELECTUAL	59
2.1.1.6.1.1. INFRADOTACIÓN.....	62
2.1.1.6.2. SUPERDOTACIÓN: DEFINICIÓN DE ESTUDIANTES..... SUPERDOTADOS Y OTRAS TIPOLOGÍAS	62
2.1.1.6.2.1. SUPERDOTACIÓN INTELECTUAL	63
2.1.1.6.2.2. ALTAS CAPACIDADES O TALENTOS	67
2.1.1.6.2.3. PRECOCIDAD	66
2.1.1.6.3. MODELOS TEÓRICOS DE LA SUPERDOTACIÓN	66
2.1.1.6.3.1. PARADIGMA COGNITIVO-EVOLUTIVO.....	67
2.1.1.6.3.2. PARADIGMA DE PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN	67
2.1.1.6.3.3. INTELIGENCIAS MÚLTIPLES	68
2.1.1.6.3.4. MODELO DE ESCALAS DE RENZULLI	69
2.1.1.6.3.5. ESTUDIO DE TERMAN	72
2.1.1.6.3.6. TEORÍA DE STERNBERG	72
2.1.1.6.3.7. ESTUDIO DE FELDHUSEN	74
2.2. ATENCIÓN PRIMARIA	79

CAPÍTULO III

3. ATENCIÓN PRIMARIA PARA ESTUDIANTES CON ALTAS CAPACIDADES DE SÉPTIMO AÑO DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA EN UN PLANTEL EDUCATIVO DE LA CIUDAD DE QUITO	82
3.1. IDENTIFICACIÓN DE ESTUDIANTES CON ALTAS CAPACIDADES	82
3.1.1. INVESTIGACIONES LLEVADAS A CABO EN EUROPA Y AMÉRICA.....	82
3.2. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN Y DIAGNÓSTICO	84
3.3. IDENTIFICACIÓN DE ESTUDIANTES CON ALTAS CAPACIDADES DE... SÉPTIMO AÑO DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA EN UN PLANTEL... EDUCATIVO DE LA CIUDAD DE QUITO	92
3.3.1. METODOLOGÍA	92
3.3.2. UNIDAD DE ANÁLISIS	93
3.3.3. VARIABLE.....	93
3.3.4. POBLACIÓN Y MUESTRA.....	93
3.3.4.1. MUESTRA.....	94
3.3.5. HOMOGENEIDAD	94
3.3.6. TIEMPO	94
3.3.7. ESPACIO	94
3.3.8. MUESTRA SISTEMÁTICA	94
3.3.9. TIPO DE INVESTIGACIÓN.....	95
3.3.10. MARCO LEGAL.....	95
3.3.11. MARCO INSTITUCIONAL.....	97
3.3.12. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	98
A. DESCRIPCIÓN DE LA ETAPA 1.....	99
B. DESCRIPCIÓN DE LA ETAPA 2.....	100
A.1. APLICACIÓN DE LA ETAPA 1.....	101
A.2. IDENTIFICACIÓN DE ESTUDIANTES SUPERDOTADOS O CON ALTAS CAPACIDADES.....	101
1. ENTREVISTA INDIVIDUAL A DOCENTES: NOMINACIÓN DE PROFESORES	101
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	103
RESULTADOS	104
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN.....	105
2. ENCUESTA INDIVIDUAL A ESTUDIANTES: AUTONOMINACIÓN	113
CRITERIOS DE EVALUACIÓN..	113

RESULTADOS	116
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN	116
3. ENCUESTA GRUPAL A ESTUDIANTES: NOMINACIÓN DE COMPAÑEROS.....	124
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	125
RESULTADOS	125
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN	127
4. EVALUACIONES DE DESEMPEÑO: PROMEDIOS ACADÉMICOS Y DE DESARROLLO. COMPORTAMENTAL.....	128
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	128
RESULTADOS	130
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN	130
5. PRUEBA SER ESTUDIANTE APRENDA 2015 -2016.....	131
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	131
RESULTADOS	133
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN	134
6. TEST ESTANDARIZADO MEASURE OF ACADEMIC PROGRESS (MAP) TEST	135
CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y ESPECIFICACIONES TÉCNICAS	135
RESULTADOS	136
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN	137
A.3. RESULTADOS DE LOS SEIS INSTRUMENTOS APLICADOS A LA..... POBLACIÓN	140
B.1. APLICACIÓN DE LA ETAPA 2	146
1. ENCUESTA INDIVIDUAL A PADRES DE FAMILIA: NOMINACIÓN DE PADRES DE..... FAMILIA.....	146
CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y PUNTAJES	147
RESULTADOS	148
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN	150
2. TEST BATERÍA DE APTITUDES DIFERENCIALES Y GENERALES RENOVADO E3..... (BADYGR E3)	163
CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y ESPECIFICACIONES TÉCNICAS	163
RESULTADOS	166
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN	168
B.2. RESULTADOS DE LOS DOS INSTRUMENTOS APLICADOS A LA..... MUESTRA	179
3.4. DISEÑO DEL PROGRAMA DE ATENCIÓN PRIMARIA PARA NIÑOS Y NIÑAS CON ALTAS CAPACIDADES DE SÉPTIMO AÑO DE EGB EN UN PLANTEL	

EDUCATIVO DE LA CIUDAD DE QUITO	183
3.4.1. ESTRUCTURA DEL PROGRAMA DE ATENCIÓN PRIMARIA	183
3.5. PROPUESTA DEL PROGRAMA DE ATENCIÓN PRIMARIA PARA NIÑOS .. Y NIÑAS CON ALTAS CAPACIDADES DE SÉPTIMO AÑO DE EGB EN UN.... PLANTEL EDUCATIVO DE LA CIUDAD DE QUITO.....	205

CAPÍTULO IV

4. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	207
4.1. CONCLUSIONES	207
4.2. RECOMENDACIONES	214
BILBIOGRAFÍA	216
ANEXOS.	219

ÍNDICE DE FIGURAS

No 1. Sistema Límbico: control de las emociones	41
No 2. Correlaciones entre las puntuaciones de CI de personas de acuerdo a sus relaciones	43
No 3. Campana o curva de Gauss	56
No 4. Funciones ejecutivas. Corteza Prefrontal	57
No 5. Funciones de la Corteza Prefrontal	58
No 6. Funciones de la Corteza Prefrontal	59
No 7. Personas con discapacidad registradas en Ecuador hasta octubre del 2016... ..	60
No 8. Personas con discapacidad registradas en Ecuador hasta octubre del 2016	61
No 9. Tomado y traducido de Los Tres Anillos de Renzulli	70
No 10. Fiabilidad de las evaluaciones informales y formales	88
No 11. Promedio General Nominación de Profesores aplicado a Séptimo año	
EGB Paralelo “A”	104
No 12. Promedio General Nominación de Profesores aplicado a Séptimo año	
EGB Paralelo “B”	106
No 13. Promedio General Nominación de Profesores aplicado a Séptimo año	
EGB Paralelo “C”	107
No 14. Promedio General Nominación de Profesores aplicado a Séptimo año	
EGB Paralelo “D”	108
No 15. Promedio General Nominación de Profesores aplicado a Séptimo año	
EGB Paralelo “E”	109
No 16. Promedio General Nominación de Profesores aplicado a Séptimo año	
EGB Paralelo “F”	110
No 17. Resultado global de la Nominación de Profesores	111
No 18. Promedio General Nominación de Profesores aplicado a Séptimo año	
EGB Paralelo “A”	116
No 19. Promedio General Nominación de Profesores aplicado a Séptimo año	
EGB Paralelo “B”	117
No 20. Promedio General Nominación de Profesores aplicado a Séptimo año	
EGB Paralelo “C”	118
No 21. Promedio General Nominación de Profesores aplicado a Séptimo año	

EGB Paralelo “D”	119
No 22. Promedio General Nominación de Profesores aplicado a Séptimo año	
EGB Paralelo “E”	120
No 23. Promedio General Nominación de Profesores aplicado a Séptimo año	
EGB Paralelo “F”	121
No 24. Resultado global de la Autonomiación de Estudiantes	123
No 25. Lista de cotejo de los resultados de la encuesta grupal a estudiantes:	
Nominación de compañeros. Puntajes más altos	126
No 26. Resultados de la Prueba SER para Séptimo Año de EGB	134
No 27. Resultados de MAP Test para Séptimo Año de EGB	137
No 28. Resultados del 4% de la población que representa la muestra en el	
instrumento: Nominación de Profesores	139
No 29. Resultados del 4% de la población que representa la muestra en el	
instrumento: Autonomiación de Estudiantes	140
No 30. Resultados del 4% de la población que representa la muestra en el	
instrumento: Nominación de compañeros	141
No 31. Resultados del 4% de la población que representa la muestra en	
las evaluaciones de desempeño o promedios académicos de 2do a 7mo año de EGB	142
No 32. Resultados del 4% de la población que representa la muestra en la	
prueba SER Estudiante APRENDA 2015-2016	143
No 33. Resultados del 4% de la población que representa la muestra en el	
instrumento: MAP TEST	144
No 34. Promedio General de Nominación de Padres aplicado a Ricardo D	149
No 35. Promedio General de Nominación de Padres aplicado a Alejandra B	151
No 36. Promedio General de Nominación de Padres aplicado a Carlota M	153
No 37. Promedio General de Nominación de Padres aplicado a Estefanía B	155
No 38. Promedio General de Nominación de Padres aplicado a Sebastián G	157
No 39. Promedio General de Nominación de Padres aplicado a Eduardo V	159
No 40. Resultados comparativos de la Nominación de Padres de Familia aplicado	
a la muestra	161
No 41. Resultados del Test BADyG r E3 aplicado a Alejandra B	167
No 42. Resultados del Test BADyG r E3 aplicado a Carlota M	169
No 43. Resultados del Test BADyG r E3 aplicado a Estefanía B	171

No 44. Resultados del Test BADyG r E3 aplicado a Eduardo V	173
No 45. Resultados del Test BADyG r E3 aplicado a Sebastián G	175
No 46. Resultados del Test BADyG r E3 aplicado a Ricardo D.....	177
No 47. Resultados del 4% de la población que representa la muestra en el instrumento:..... Nominación de Padres de Familia	180
No 48. Resultados del 4% de la población que representa la muestra en el instrumento:..... Test BADyG r E3	182

ÍNDICE DE TABLAS

No1.Etapas del Desarrollo Cognoscitivo de Piaget.....	35
No2.Comparación Histórica sobre la Definición de Inteligencia.....	37
No3. Etapas del Desarrollo Psicosocial de Erikson.....	49
No4. Categorías y Tipificación de Superdotación.....	64
No5. Inteligencias Múltiples de Howard Gardner (1983-1995).....	69
No6. Procedimientos de Evaluaciones Informales	86
No7. Procedimientos Formales y Estandarizados... ..	87
No8. Test Formales Estandarizados más usados en la Identificación de Es tudiantes con ... Altas Capacidades.....	90
No9. Descripción de la Población	93
No10. Población Entrevistada con el Instrumento: Nominación de Profesores	102
No11. Población Entrevistada con el Instrumento: Autonominación a Estudiantes	115
No12. Población Entrevistada con el Instrumento: Nominación de Compañeros	124
No13. Promedios Académicos y de Desarrollo Comportamental de la Población desde Segundo a Séptimo año EGB	128
No14. Escala de Calificaciones del Rendimiento Académico Estudiantil	129
No15. Resultados de Desempeño de la Población de 2do a 7mo año de EGB	130
No16. Áreas de Evaluación de la Prueba SER Estudiante APRENDA para Séptimo	
Año de EGB 2015-2016	132
No17. Resultados de la Prueba SER Estudiante APRENDA para Séptimo año EGB	133
No18. Áreas de Evaluación de MAP Test para Séptimo Año de EGB	136
No19. Puntajes MAP Test para Séptimo Año de EGB	136
No20. Descripción de la Muestra	145
No21.Población Entrevistada con el Instrumento: Nominación de Padres de Familia ...	147
No22. Áreas que Evalúa el Instrumento: Nominación de Padres de Familia.....	148
No23. Áreas que Evalúa el Test BADyG r E3	163
No24. Puntuaciones globales que evalúa el Test BADyG r E3.....	165
No 25. Escalas de Resultados del Test BADyG r E3	166

RESUMEN

El presente trabajo de tesis llevado a cabo entre los meses de octubre del 2015 y junio del 2016, abarca una detallada investigación acerca de la adecuada identificación y atención a estudiantes con altas capacidades de Séptimo Año de EGB en una institución educativa de la ciudad de Quito, atención que en el Ecuador no se ha logrado concretar de forma eficiente y temprana.

La población a la que se le aplicó esta investigación, fue de 145 estudiantes comprendidos entre los once y doce años de edad. Así como, una muestra de seis estudiantes que fueron identificados con altas capacidades.

Investigaciones llevadas realizadas durante las últimas décadas concuerdan en la necesidad de aplicar un proceso de evaluación psicopedagógico formal para llevar a cabo una debida identificación de los talentos de los estudiantes, tomando en cuenta determinadas fases y procesos que presuponen el uso de instrumentos de evaluación que valoren habilidades específicas de los estudiantes.

Es así que, esta investigación propone el uso de técnicas e instrumentos de evaluación que permiten conocer los rasgos emocionales, sociales y culturales de las personas con talentos excepcionales. De la misma manera, propone la utilización de pruebas estandarizadas y técnicas de desempeño que evalúan entre otros rasgos la inteligencia y aptitudes específicas tales como razonamiento verbal, razonamiento numérico, razonamiento abstracto, memoria auditiva y visual, entre otras destrezas contempladas en la inteligencia fluida y cristalizada. Dichos instrumentos formales miden un real potencial de las habilidades mentales del estudiante.

Paralelamente, se llevó a cabo una investigación bibliográfica como parte del plan de trabajo, con el objetivo de conocer las aportaciones culturales y científicas relacionadas al tema. Las contribuciones históricas contextuales y sustentos teóricos del presente trabajo de investigación determinan procesos tanto viables como confiables de identificación de estudiantes con superdotación y altas capacidades. De igual manera contribuye a una medición respecto a los niveles e índices de la capacidad e inteligencia de los estudiantes

investigados y la posibilidad de mejorar la atención temprana que se brinde a estos estudiantes desde las instituciones educativas del país.

PALABRAS CLAVE:

Inteligencia, superdotación, altas capacidades, talentos, identificación de altas capacidades, instrumentos de evaluación, test formales.

SUMMARY

This thesis work carried out between the months of October 2015 and June 2016. It includes a detailed investigation that focused on the accurate identification of gifted students in seventh grade EGB (Basic General Education), and providing appropriate services for this population in an educational institution of the city of Quito. In Ecuador, these services are not delivered in the early stage of education nor are they efficient.

The population to which this research was applied was 145 students between the ages of 11 and 12 and a sample of six students who were identified as gifted students.

Research carried out during the last decades agrees on the need to apply a formal process of educational psychological evaluations in order to identify the student's talents. This needs to be done, taking into account certain phases and processes that use evaluative instruments to assess specific skills.

This research proposes the use of evaluation techniques and instruments for the emotional, social and cultural traits of talented children. At the same time, this research suggests the use of standardized tests and progress assessment techniques that evaluate characteristics such as intelligence and specific skills such as verbal reasoning, numerical reasoning, abstract reasoning, auditory and visual memory, among other skills contemplated in fluid and crystallized intelligence. In the same way, assess a student's real potential of their mental capacities.

Simultaneously, bibliographic research was carried out as part of the work plan, with the objective of knowing the cultural and scientific contributions related to the subject. The contextual historical contributions and theoretical support of this research have determined viable and reliable processes of identifying gifted and talented students. This investigation provides a measurement of the levels and indexes of the ability and intelligence of the student participants and suggests possibilities to improve the early intervention given to these students from educational institutions within the country.

KEY WORDS:

Intelligence, giftedness, high capacities, talents, identification of talented and gifted students, assessment tools, formal test.

CAPÍTULO I

1. EL PROBLEMA

1.1. Contextualización del problema

La carencia de un programa de atención primaria para estudiantes con altas capacidades que estudian en el séptimo año de educación general básica en un plantel educativo de la ciudad de Quito, impide la identificación profunda del potencial intelectual de dichos alumnos.

1.2. Antecedentes de la investigación

Vestigios históricos chinos que datan desde los siglos XII XI a. J. C. dan evidencia que este grupo humano ya utilizaba la escritura, vivían en una sociedad jerárquica presidida por el rey, jefe de los asuntos religiosos y civiles, existía un administrador, un primer ministro y el gran escriba, jefe de los escribas, que dejaba por escrito las órdenes reales en fibras de bambú. Muchos siglos antes de la era cristiana los hijos de los agricultores chinos estudiaban filosofía. La erudición estaba conectada con todos los aspectos de la civilización china, que la han cultivado con gran perseverancia siendo desconocida para otros países; es así que la escritura china es la más simbólica y filosófica. Ofrece cualidades de intuición, síntesis y un practicidad. (Galino, 1960, pág. 13)

Confucio por ejemplo, fue un gran pensador chino considerado maestro. Representa de cierta forma la cultura de su país. Desde muy pequeño mostró altas aptitudes y sabiduría. A los diecisiete años ya ocupó cargos públicos hasta que decide abandonar dichos cargos y dedicarse a predicar sus doctrinas basadas en el altruismo, la tolerancia, el respeto mutuo, la armonía social y el cumplimiento del deber. La influencia de su doctrina sigue presente hasta la fecha, incluso llegó a prolongarse en otros países del continente asiático como Japón, Corea y Vietnam.

Japón por otro lado, establece su cultura por la mezcla e influencias de otros pueblos nororientales como Mongolia, Corea y la misma China. Su pedagogía construye su más

amplio patrimonio y se puede ver reflejado en la escritura así como en su lengua en general. La educación japonesa se basaba en la dinastía Han, y a pesar que su desarrollo como sociedad fue tardío; Japón aparece en su historia con gran capacidad de asimilación, avidez de progreso, alta capacidad discriminativa; el japonés posee pura sensibilidad para captar la belleza, compenetrarse con otras culturas y desarrollarse rápidamente en todos los ámbitos, especialmente en el ámbito educativo.

Algo muy similar ocurre con la actividad educadora de los griegos, que tiene sus orígenes en la más rudimentaria cultura de su época. Grecia es otro ejemplo válido, ya que alrededor del siglo VII a.C. se cuenta con testimonios de los poemas homéricos y el legado de la historia de la educación arcaica. La *Ilíada* y la *Odisea* recogen un pasado histórico de una tradición legendaria, embellecida por una extraordinaria capacidad verbal del poeta. (Galino, 1960, pág. 13) En un principio la educación es únicamente para los nobles, que pertenecen al poder político, en tanto que la masa popular está desprovista de todo derecho, más aún del derecho a la educación. La formación educativa en este sentido, cumple con el objetivo de prepararles para la guerra y de liderar. El ideal de esta educación es el de la perfección humana, mismo que solamente podrá alcanzar la nobleza. Sobresalir, ser superior a todos y deslumbrar; es el ideal de la educación en la antigua Grecia.

Las teorías clásicas explican como desde la edad antigua en Grecia se concebía a la superdotación y las altas capacidades como un don otorgado por los dioses; sin embargo, a la genialidad se la relacionaba con la inestabilidad mental, siendo ésta una patología.

Grandes pensadores griegos como Aristóteles, Platón y Demócrito respaldaban esta creencia. Más adelante, Séneca atribuyó el genio a la locura y los racionalistas francés como Pascal adoptaron esas ideas. En el siglo XIX surgieron las teorías fisionómicas de Lombroso que asociaban el concepto de genio con ciertos estigmas como la fragilidad y la pequeñez corporal, retraso en el desarrollo y ciertas similitudes comportamentales con cuadros clínicos de la epilepsia. (Galino, 1960, pág. 20)

En 1904, Francia ya se comenzó a diferenciar a niños con diferentes formas de aprendizaje, cuando (Binet y Simon, 1996 citado por Benito, 2004: 13) los responsables de la educación en las escuelas de París, encargan a Binet que construya un instrumento que

fuera capaz de discriminar a aquellos alumnos lentos, menos capacitados o propensos al fracaso escolar de sus compañeros normales.

Más adelante el enfoque de superdotación va evolucionando, y estableciéndose así diferentes modelos psicológicos sobre los estilos de aprendizaje que explican el funcionamiento cognitivo del ser humano. Es así que inicialmente se consideraba únicamente el coeficiente intelectual para identificar individuos con superdotación y de esta manera se podía señalar si la capacidad intelectual estaba o no por encima de la media.

Sin embargo durante las últimas décadas se han planteado distintas posiciones por psicólogos que plantean otras formas de identificación, las cuales toman la identificación de coeficiente intelectual como un factor necesario pero no indispensable, puesto que las altas capacidades intelectuales se las considera más como un potencial, antes que como un producto final que es necesario pero no suficiente.

El interés por comprender a las personas con capacidades intelectuales elevadas ha sido motivo de estudio durante toda la historia de la humanidad, es así que países como Estados Unidos, Israel, Rusia comienzan a demostrar gran preocupación por el desarrollo intelectual y adecuada atención a personas con superdotación y altas capacidades.

Galton (1869) define la genialidad, la inteligencia humana era permanente e inmutable, es decir pensaba que sin importar las experiencias por las que atravesase la persona, su grado de inteligencia nunca se vería afectada (Peña de Agua, 2002, pág.: 60).

Años más tarde Terman (1921) lleva a cabo diferentes estudios en donde determina el uso de test de inteligencia para detectar al superdotado.

Terman es considerado el pionero del estudio de la superdotación. Desde este punto de vista el superdotado es el niño que alcanza en un test de Coeficiente Intelectual (CI) un puntaje superior a 130.

En otros países como Israel, 1970 se crea la Comisión para el estudio de los niños superdotados, la Ciudad de los Superdotados en Italia, las Olimpiadas Matemáticas de Rusia, El National Advisory Education Council de Sudáfrica y la iniciativa de algunas

regiones en Latinoamérica como Argentina (1998), México y Brasil (1999) y Bogotá (2002) por dar respuesta a esta problemática con leyes que defienden los derechos de los niños con altas capacidades.

(Marland, 1972), promueve en Estados Unidos el desarrollo de experiencias de aprendizaje diferenciadas que tengan en cuenta las capacidades de cada estudiante, intereses y estilos de aprendizaje por medio de un informe que es tomado por el gobierno de dicho país para llevar a cabo la creación de Center of Talented and Gifted, Centro Nacional de investigación de Superdotados y con Talento.

Mientras que España, a través de su legislación plantea en 1994 recomendaciones de la Asamblea del Consejo de Europa, estableciendo la necesidad de identificar tempranamente a niños superdotados con la Ley Educativa (LOGSE). Esta norma plantea diferentes decretos que orientan a una precisa y temprana identificación de dichos niños en las instituciones educativas de este país.

Sin embargo, en España, es en donde se puede encontrar mayores referencias históricas con experiencia en este ámbito, pues en 1575, aparece Huarte de San Juan con el libro Examen de Ingenios para las Ciencias, que trata de una obra de tres ciencias: la psicología, la orientación profesional y la eugenesia¹. En su obra pretende mejorar la sociedad seleccionando la instrucción según las aptitudes de cada persona y mejorando los métodos pedagógicos inadecuados, saber cómo discernir el genio de cada persona y de esta forma cultivarlo para su desarrollo óptimo. Habla también del desconocimiento de las aptitudes de cada persona y los métodos pedagógicos inadecuados.

Es necesario entonces conocer las aptitudes de los jóvenes a través de la observación y la experimentación como lo hacían Platón, Pitágoras y Aristóteles para elegir a sus discípulos, sometiéndolos a diversas pruebas e identificando su ingenio. (García & Miguel Alonso, 2003: pág.8).

¹ Eugenesia: *Se trata de una disciplina que “consiste en implementar medidas para el mejoramiento de la descendencia humana, posibilitando la reproducción diferencial de ciertos individuos o grupos considerados valiosos.”* (Palma, 2005, pág. 1).

Al retroceder en el tiempo, Ecuador no se ha quedado atrás cuando se habla de la evolución de la educación. Si bien es cierto su desarrollo ha sido lento comparativamente con otras sociedades, existen importantes antecedentes desde la etapa prehispánica.

Ecuador desde sus inicios y antes de la era republicana contaba con culturas indígenas muy avanzadas que demostraban un desarrollo superior.

Dichas poblaciones constituidas por clanes y poderosas confederaciones ya manifestaban una amplia labor administrativa y colonizadora alrededor del siglo XV.

Culturas prehispánicas como *Las Vegas* en la etapa Precerámica presentan aptitudes y habilidades superiores reflejadas en la elaboración de implementos de caza, talla en piedra, trabajos en oro y piedras preciosas. Estas y otras culturas desarrollaron delicadas técnicas para el trabajo que impresionaron a los conquistadores españoles con sus habilidades para deformarse el cráneo y extraer algunos de sus incisivos como ritos religiosos.

Más adelante, después de la conquista española; cuando Ecuador se establece como República soberana e independiente, la Constitución consagra la obligación de promover y fomentar la educación pública. Artículos que se detallan más adelante.

En 1835, se instaura el derecho del Primer Orgánico de enseñanza pública, que establece la Dirección General de Estudios y las Subdirecciones e Inspectorías de Instrucción como organismos reguladores e instancias encargadas de cumplir y hacer cumplir las regulaciones establecidas. En 1884, aparece por primera vez el Ministerio de Instrucción Pública para control de las instituciones educativas existentes. (OEI, s.f.)

No obstante, el laicismo en la educación del Ecuador solo pasa a ser un principio prescrito jurídicamente en la Ley reformativa de Educación, a partir de 1897. “La enseñanza es libre; en consecuencia cualquiera puede enseñar o fundar establecimientos de educación e instrucción, sujetándose a las leyes respectivas; pero la enseñanza primaria oficial es esencialmente laica, gratuita y obligatoria. La enseñanza primaria, la de artes y oficios serán costeadas con fondos públicos. (Uzcátegui, 1981, pág. 21)

A partir del 2001 el Gobierno central implementa en la Ley Orgánica de Educación Intercultural artículos que estipulan la obligatoriedad de atención a personas con discapacidad así como a niños, niñas y adolescentes con dotación superior correspondiente a sus capacidades garantizando su educación. (Ley Orgánica de Educación Intercultural, 2011, pág. 5). Sin embargo, se ha dado mayor importancia y regulación al primer artículo de este capítulo contemplado por la Ley de Educación, dejando de cierta forma de lado y sin ser menor importancia el artículo 48 de dicha ley. Es así que en las instituciones educativas de nuestro país son escasas las que atienden a niños con altas capacidades e implementan programas específicos para su desarrollo.

Durante los últimos años se ha dado gran importancia y atención a las Necesidades Educativas dentro de las instituciones del Ecuador, atendiendo así a múltiples necesidades que presentan los estudiantes desde tempranas edades, brindándoles una mejor educación e incluyendo a todos los estudiantes sin hacer discriminación alguna en instituciones regulares donde puedan desenvolverse con total libertad, sin embargo la mayor parte de instituciones no saben cómo manejar la inclusión a puertas adentro, ya sea para atender a personas con discapacidad o a estudiantes con altas capacidades.

Existen varias definiciones relacionadas con las capacidades altas y la superdotación; no obstante estos términos son cada vez más frecuentes y necesarios de ser comprendidos en el contexto escolar actual, por lo tanto es necesario profundizar en cuanto a las diferentes definiciones para su mejor comprensión.

Elices Simón et al. (2013), señala que “si bien es cierto, en muchas ocasiones las instituciones no se encuentran lo suficientemente equipadas y los maestros no se sienten capacitados para atender de forma eficiente y eficaz a todos los niños atendiendo todas y cada una de sus necesidades específicas, es necesario pensar en la importancia de tomar en cuenta no solo la deficiencia sino también tomar en cuenta las altas capacidades”. McCallister, Nash y Meckstroth (1996) afirman que no se han llevado a cabo programas y buenos diseños de los procedimientos utilizados para evaluar y analizar los datos ya que dicho programas no han sido los más adecuados.

La escasa investigación del tema y falta de datos sólidos al respecto motivan a la investigadora a tomar este tema como objeto de estudio para el Trabajo de Grado, que se

centra en la atención primaria para niños y niñas con altas capacidades, que se encuentren cursando el Séptimo Año de Educación General Básica, en una institución particular de la ciudad de Quito durante el año escolar 2015-2016.

1.3. Proposición de la investigación

La identificación de estudiantes con altas capacidades y el diseño de un programa de atención primaria para niños y niñas con altas capacidades de séptimo año de educación básica permitirán el aprovechamiento del talento de los estudiantes de un plantel educativo de la ciudad de Quito.

1.4. Justificación

Realizando un análisis de la información existente, son pocos los estudios efectuados en el Ecuador relacionados con la población con alta capacidad intelectual sin embargo, en el 2000, estudios realizados por la Universidad Católica del Ecuador con Sede en Ibarra; detectan la presencia de niños con altas capacidades. Este es el primer estudio llevado a cabo en el país con respecto al tema porcentual del índice de tasa de superdotación escolar en estudiantes de 7 a 14 años de dicha ciudad. Se comprueba que el 1.5% de la población escolar evidenciaba altas capacidades intelectuales; hecho que corrobora los índices de superdotación a nivel mundial que se encuentra entre el 1.5% y 1.2% (Tocain, A.L. pág. 28).

Por esta razón y la poca atención a estudiantes con altas capacidades, así como la falta de investigaciones relevantes en Ecuador, motiva el planteamiento del tema de investigación que responde a una necesidad apremiante en la realidad educativa del país.

En el año 1997 Yolanda Benito presenta algunas definiciones de inteligencia, como la superdotación en un nivel psicométrico por encima de los 130 Coeficiente Intelectual (CI), mayor madurez en los procesamientos de información como la percepción, memoria visual, desarrollo de la capacidad meta cognitiva, resolución de problemas, capacidad creativa, motivación intrínseca por el aprendizaje, precocidad y talento, sin embargo el estudiante también puede mostrar disincronía en otras áreas como déficit de atención y comportamiento perturbador, entre otros.

Por otro lado, el talento es la capacidad de un rendimiento superior en cualquier área de la conducta humana socialmente valiosa (Inteligencias Múltiples), mientras que estudiantes con alta capacidad intelectual se limitan a identificar a través de evaluaciones formales que miden el coeficiente intelectual de 125 – 130 (Benito, 1997, pág.80); las altas capacidades también se pueden desarrollar gracias a programas especializados que permitan no solo a psicólogos educativos trabajar con dichos estudiantes, sino a maestros dentro del salón de clase en el día a día. Pues el papel del docente es muy importante a pesar de que las pruebas de inteligencia y psicométricas nos puedan dar una visión más profunda del nivel intelectual del estudiante, sin embargo deben ser complementadas con otros procedimientos de identificación.

1.5. Objetivos

1.5.1. Objetivo General

Mejorar la atención primaria para los niños y niñas con altas capacidades de séptimo año de educación general básica en un plantel de la ciudad de Quito.

1.5.2. Objetivos Específicos

- Caracterizar la atención primaria con las/los niños de séptimo año de educación general básica en un plantel de la ciudad de Quito.
- Identificar la atención primaria con las/los niños de séptimo año de educación general básica en un plantel de la ciudad de Quito.
- Diseñar un programa de atención primaria con las/los niños de séptimo año de educación general básica en un plantel de la ciudad de Quito.
- Proponer el nuevo programa de atención primaria con las/los niños de séptimo año de educación general básica en un plantel de la ciudad de Quito.

CAPÍTULO II

2. MARCO DE REFERENCIA

2.1. Marco Teórico

2.1.1. La inteligencia

Una breve revisión histórica acerca de la evolución de la inteligencia, da origen al término que proviene del vocablo latín *intelligentia* dado por Cicerón para traducir el concepto aristotélico de *funciones cognitivas* que formaba parte de los atributos significativos de la facultad del alma de Aristóteles. Según Detterman en 1982, (citado por Bonastre 2004, pág., 46) propuso la existencia de un factor intelectual general o *factor g*, que se encuentra únicamente en los humanos. Factor correspondiente al intelecto o a la razón como causa de las diferencias individuales.

Una de las investigaciones relevantes sobre la inteligencia inició con los estudios de Broca (1824-1880) en Francia, quien estuvo interesado en medir el cráneo humano y sus características, es así que descubre el área del lenguaje así como sus funciones en el cerebro.

Por otro lado el inglés Galton (1822-1911) escribía una investigación sobre el “estudio de los genios” donde estudiaba la importancia de la herencia como factor importante en el desarrollo de la inteligencia. Influido este estudio por los trabajos de Darwin, Galton impulsó el empleo de los métodos cuantitativos para explicar las diferencias individuales.

Más adelante, Spearman (1904) establece las bases estadísticas sobre la cuales se fundamentaría la medida factorial de la inteligencia.

Por otro lado, Wundt (1832-1920) se establecía en Alemania como el padre de la psicología científica. Gracias a sus estudios, logra medir experimentalmente los procesos que se originan en la actividad mental; estudios que se extienden en toda Europa y en América. Como consecuencia a esta nueva corriente, nacen diferentes laboratorios para realizar diferentes estudios empíricos acerca de la inteligencia, el rendimiento, las

diferencias individuales y el papel de la herencia en la capacidad mental, logrando así tanto Galton como Wundt dar lugar a la psicología experimental y diferencial.

Gracias a ellos “se formularon leyes generales sobre el funcionamiento de la mente y se debatió sobre la heredabilidad o no de la inteligencia.” (Prieto, 2002)

Galton (1896) vinculó a la inteligencia con un origen genético y hereditario. Sin embargo la valoración de la inteligencia y la genialidad de la persona dependían únicamente del concepto que merecían por parte de sus coetáneos, sus aportes a la sociedad y algunas relaciones antropométricas, confundiendo los aspectos ambientales con los genéticos. (Benito, 2004, pág. 5). En este contexto se establecen modelos teóricos y teorías que toman a la inteligencia como una variable y monolítica de la que surgen tres conceptos: Edad Mental, Cociente Intelectual e Inteligencia General o Factor ‘g’.

La teoría que incorpora la noción de Edad Mental establece relación entre el proceso de maduración general del organismo y el desarrollo mental, de modo que a determinada edad cronológica le corresponde una igual edad mental, la misma que se evidenciaría en determinadas capacidades intelectuales. (Benito, 2004, pág. 6). Desde esta perspectiva a la edad mental de un individuo se la considera como el grado de inteligencia medible por medio de determinados test psicométricos. Dentro de la psicología diferencial la edad mental tiene una escala métrica, la cual Binet y Simon (1905) hicieron referencia en términos de juicio, también llamado sentido común, sentido práctico, iniciativa y facultad de adaptarse a las circunstancias, juzgar, comprender y razonar bien.

Con el pasar del tiempo este concepto se ha ido transformando junto con el progreso de nuestra humanidad. Es una realidad que en la edad de piedra ya existieron seres humanos muy inteligentes y que de hecho fueron capaces de evolucionar la raza humana. Sin embargo, una definición muy clara es la que hace Clark, como el conjunto de funciones cognitivas, afectivas, emocionales, sociales, físicas e intuitivas de un individuo. Estas funciones pueden reforzarse o inhibirse de acuerdo a la carga genética de la persona, así como del medio que le rodea.

No obstante, dar una definición concreta acerca de la inteligencia humana es poco certero, desde el punto de vista científico cuando aún existen incógnitas acerca del completo

funcionamiento del cerebro humano y puesto que las diferencias tanto de los estudiantes que se encuentran en los límites superiores y los límites inferiores son muy amplias.

Por mucho tiempo la inteligencia fue considerada como algo innato, no obstante como menciona Clark, en la actualidad se ha comprobado científicamente que también influyen los factores ambientales. Es así que, Gómez y Mir en el año 2011 definen a la inteligencia como la capacidad de coordinar, gestionar, organizar el conocimiento y al mismo tiempo saber escoger la mejor opción para resolver un determinado problema. Es decir, es una función compleja del cerebro en la que intervienen otras funciones y que permiten su evolución constante acompañada de los aprendizajes, la familia, las emociones, las experiencias y la personalidad.

Existen innumerables definiciones en torno a la inteligencia; sin embargo haciendo una recopilación de varios autores importantes la inteligencia se concibe como el conjunto de funciones cognitivas, efectivas, emocionales, sociales, físicas e intuitivas de un individuo. (Benito, 2004, pág. 16)

2.1.1.1. Etapas evolutivas en el desarrollo cognoscitivo

De acuerdo a la teoría de Piaget (1954), es alrededor de los siete años de edad que los niños inician la etapa de *operaciones concretas*. En esta etapa y aproximadamente hasta los doce años de edad, los niños comienzan a desarrollar habilidades mentales superiores que poco a poco les permiten resolver problemas concretos. Sin embargo, los niños en esta etapa se limitan a pensar en situaciones reales del aquí y del ahora, puesto que la capacidad para pensar en un nivel más abstracto, no se desarrolla sino hasta la adolescencia.

Para Piaget, el proceso de desarrollo intelectual, procede de la siguiente manera: los esquemas se organizan en operaciones, que se combinan para formar etapas cualitativamente diferentes de crecimiento cognoscitivo. Conforme el ser humano se desenvuelve, emplea esquemas más y más complejos para organizar la información y entender el mundo externo. Este desarrollo ocurre en cuatro etapas diferentes, las cuales Piaget llamó: etapa sensoriomotora, preoperacional, operaciones concretas y finalmente la de operaciones formales. **Ver tabla 1.**

Tabla 1. Etapas del Desarrollo Cognoscitivo de Piaget

ETAPA	EDAD	CONDUCTA ILUSTRATIVA
Sensoriomotora	Desde el nacimiento a los dos años de edad aproximadamente.	Los infantes conocen el mundo solo por ver, asir, tocar y otras acciones.
Preoperacional	Desde los dos a los siete años, aproximadamente.	Los niños inician a formar conceptos y poseen símbolos como el lenguaje para comunicarse. Los conceptos están limitados a su experiencia inmediata personal (egocentrismo). Las nociones de causa y efecto de estos niños son muy limitadas, y a veces "mágicas". En esta etapa les resulta difícil clasificar objetos o acontecimientos.
Operacional Concreta	Desde los siete a los once o doce años aproximadamente.	comienza a pensar lógicamente, clasificar en varias dimensiones y a entender conceptos matemáticos. Pueden aplicar estas operaciones a los objetos o a sucesos concretos. Logran comprender la noción de conservación.
Operacional Formal	Desde los doce años en adelante.	Los sujetos pueden explorar soluciones lógicas para conceptos tanto abstractos como concretos: piensan sistemáticamente en todas las posibilidades, proyectan al futuro o recuerdan el pasado y razonan por analogías y metáforas.

Fuente: Craig, G. 1997, pág: 51

2.1.1.2. Tipos de inteligencia

2.1.1.2.1. Inteligencia académica, creativa y práctica

Inteligencia académica, es el también considerado razonamiento analítico según Sternberg en la teoría triárquica; misma que se profundiza más adelante. Esta inteligencia es propia de la subteoría componencial que plantea Sternberg (1985). Mientras que la inteligencia creativa se encontraría ligada a con la subteoría de experiencia. Finalmente, la subteoría contextual se vincula directamente a la inteligencia práctica, que es la capacidad social para interactuar y adaptarse al medio. Esta definición fue desarrollada por Sternberg y Gardner en (1990) y contempla los siguientes elementos:

- Conocimiento de sí mismo, es decir estilo de aprendizaje, estrategias, memoria y motivación.
- Manejo de las tareas, es decir identificar y dar solución a los problemas, control del tiempo y modelos de representación
- Manejo de las relaciones con los demás, es decir configuración del ambiente y establecimiento de roles.

Por lo tanto, Sternberg plantea que el ser humano es más fuerte en alguna de sus subteorías, lo cual explica porque razón existen estudiantes brillantes en resoluciones académicas, no lo son necesariamente en habilidades creativas o de innovación. Por el contrario, estudiantes altamente resolutivos en destrezas o inteligencia práctica, no puntúan ni medianamente alto en inteligencia analítica o subteoría componencial. (Bravo, C., 2000, pág., 294)

2.1.1.2.2. Inteligencia fluida e inteligencia cristalizada

Como se menciona anteriormente, la tradición del análisis factorial iniciada por Spearman, es seguida por Horn y Catell (1966) quienes proponen su teoría de los dos factores. Ellos distinguen entre lo que se denomina inteligencia fluida (Gf), libre de influencias culturales, dependiente de la herencia y las capacidades innatas. Así como la inteligencia cristalizada (Gc), que no es más que el resultado de la estimulación, la educación y el aprendizaje.

2.1.1.2.3. Inteligencia emocional

Es la que permite percibir, valorar y expresar las emociones con exactitud, así como generar sentimientos que no afecten al pensamiento. Gracias a esta inteligencia el ser humano puede entender las emociones de los demás, controlar sus propias emociones y sentimientos para promover un crecimiento emocional e intelectual positivo. Esta inteligencia se vincula con las relaciones intrapersonales, interpersonales y con la empatía.

2.1.1.2.4. Inteligencia preoperatoria

Según Piaget (1954), entre los dos y siete años de vida se extiende el estadio preoperatorio. **Ver tabla 2.** Es durante este período que se produce un crecimiento rápido de la función

simbólica y ello desarrolla la capacidad para representar ya sea un significado, objeto, acontecimiento, persona, etc. y esta representación puede ser por medio del lenguaje, imagen mental o dibujo. Estas conductas se ponen de manifiesto en esta etapa como la capacidad representativa que aparece de acuerdo a la imitación diferida, juego simbólico, representación gráfica, imágenes mentales y el lenguaje. (Vega, M., 2002, pág., 17)

2.1.1.2.5. Inteligencias múltiples

Tema que se profundiza más adelante. Conjunto de habilidades mentales que se manifiestan independientemente y se encuentran localizadas en diferentes regiones cerebrales. Se utilizan para desarrollar, aprender y procesar la información por medio de diferentes canales.

Tabla 2. Comparación Histórica sobre la Definición de Inteligencia

AUTOR	AÑO	DEFINICIÓN	ANÁLISIS
Galton, Francis	1822-1911	En 1869, Galton establece las bases biológicas de las diferencias individuales en la capacidad mental y posteriormente en 1883, formula la hipótesis de la discriminación sensorial donde relaciona a la inteligencia con la herencia, estableciendo el factor causal. (Citado por Jense, 1999) Galton establece que cuanto más capacidad de discriminación perceptivo-sensorial tengan los sentidos en el individuo para captar la información que recibe, mayor será la inteligencia.	Basándose en las teorías darwinianas, cuyos enfoques señalan que los miembros de una misma especie varían en algunas características de acuerdo a sus bases biológicas y siendo muchas de ellas hereditarias; Galton plantea en sus investigaciones, que la inteligencia es heredada y que todo su desarrollo se dan a partir de las bases biológicas del individuo. Vinculó a la inteligencia con un origen genético y hereditario. Teoría que más adelante en la historia de la psicología complementan autores como Piaget cuando habla de la base orgánica biológica de la inteligencia. Adicional Galton relaciona a la importancia de la agudeza sensorial del individuo como al momento de que se forme la inteligencia.
Binet, Alfred	1857-1911	En contraste con las investigaciones de Galton, Binet daba más importancia a la influencia del medio ambiente y considera que la inteligencia es un conjunto de procesos psicológicos complejos, es decir complicados procesos intelectuales como el juicio, el razonamiento, la memoria y la comprensión. Él creía que la inteligencia crece y se transforma a lo largo de la vida. Binet desarrolló los primeros tests psicométricos para la medida del nivel intelectual o cociente intelectual (CI).	Binet, en contraste con otros investigadores, define a la inteligencia como complicados procesos psicológicos complejos, basados en la memoria, la comprensión y el razonamiento que se desarrollan durante el transcurso de la vida y que parte de este desarrollo se debe a la influencia del medio ambiente. Concepción que para la época; fines del siglo IX e inicios del siglo XX, estaba muy cerca de lo que otros como autores como Vigotsky, también definen años más adelante.

AUTOR	AÑO	DEFINICIÓN	ANÁLISIS
Cattell, James	1869-1944	Introduce el término test mental y aplicación de distintas pruebas de reacción y discriminación sensorial basándose en las investigaciones de Galton y Binet.	En sus intentos por medir la inteligencia, Cattell durante esta época de fines del siglo XIX e inicios del siglo XX; quiso predecir el éxito escolar de los estudiantes que entraban a las universidades, basándose en el estudio de tareas mentales por medio de la discriminación sensorial usada por Galton y así determinar diferencias individuales. Sin embargo, en investigaciones posteriores, se demostró que este tipo de pruebas mentales no tenían correlación con los resultados que los estudiantes habían obtenido en la universidad.
Spearman, Charles	1923	Considera a la inteligencia como una capacidad general, unificada, es decir; una sola característica o dimensión a lo largo de la cual la gente varía. Según Spearman, el desempeño en cualquier tarea cognoscitiva depende de un factor general principal, denominado <i>factor g (inteligencia general)</i> . El concepto de inteligencia general (<i>g</i>) fue formalizado por Spearman en 1904, partiendo de la idea de la capacidad mental que formuló Galton. Spearman, desarrolló el paradigma galotiano basado en medir las diferencias individuales en la capacidad de discriminación sensorial. Inventa el método de análisis factorial donde observó que las matrices de correlaciones entre diferentes test cognitivos siempre presentaban un patrón global de correlación positiva y esto revelaba un factor general. En definitiva, Spearman, identificó a la capacidad mental como un factor general común al que denominó factor general de inteligencia o factor <i>g</i> . Spearman definió a la inteligencia general como la capacidad de inferir relaciones y a partir de ellas aducir correlatos y reconoció que la capacidad de razonamiento es un factor dependiente de <i>g</i> , pero distinto del mismo.	Spearman desarrolla con mayor profundidad planteamientos de los autores anteriores, puesto que él da lugar al factor general, llamado factor <i>g</i> y toma como la base a su investigación a los planteamientos de Galton con respecto a la capacidad del individuo para desarrollar habilidades innatas desde la discriminación sensorial. Situación que, comparada con otros autores, rompe esa estructura puesto que da inicio al método de análisis factorial para revelar el factor <i>g</i> .
Piaget, Jean	1954	La inteligencia y el pensamiento no son atributos naturalmente dados, puesto que son complejos procesos cognitivos que tienen una base orgánico-biológico pero que resultan de las relaciones que establece el sujeto para conocer el mundo social, cultural y material que le rodea. Según Piaget, los conocimientos se desarrollan gracias a las construcciones mentales constantes que dan lugar a nuevas estructuras que van dando lugar a niveles progresivos del desarrollo del individuo, cada vez más complejos e integrados.	Desde una perspectiva cognitiva, aparece Piaget, donde se destaca una nueva visión para el estudio de la inteligencia humana, puesto que Piaget demuestra interés por las estructuras internas que el individuo desarrolla desde el nacimiento para más adelante dar sentido al mundo que le rodea centrándose en los procesos cognitivos. No obstante, algunas de las teorías de Piaget, en la actualidad han sido desestimadas pero gracias a él, se ha modificado en forma notable la concepción actual de la forma en que un individuo piensa y actúa desde edades tempranas como referencia para la investigación del desarrollo cognitivo.
Vygotsky, Lev	1978	El desarrollo cognitivo es un fenómeno social, focalizado en la capacidad de adaptación del sujeto y a la demanda. Las investigaciones de Vygotsky sostienen que el desarrollo cognoscitivo es facilitado por las interacciones sociales que tiene el individuo con el medio que le rodea desde su nacimiento, puesto que el desarrollo cognoscitivo está infundido en la vida social y los contextos culturales.	A diferencia de la teoría desarrollada por otros autores como Galton y Piaget, Vygotsky marca una gran diferencia en la historia de las investigaciones relacionadas con la inteligencia, puesto que él da un valor sociocultural.

AUTOR	AÑO	DEFINICIÓN	ANÁLISIS
Cattell, Raymond	1942	Teorizó sobre la inteligencia y la personalidad, proponiendo la existencia de dos factores importantes. Estos dos factores se distinguen entre lo que se denomina inteligencia fluida (Gf), libre de influencias culturales, dependiente de la herencia y las capacidades innatas. Así como la inteligencia cristalizada (Gc), que no es más que el resultado de la estimulación, la educación y el aprendizaje a lo largo de la vida de una persona.	Siendo J., Cattell uno de los psicólogos más influyentes del siglo XX, y bajo la influencia de Galton y Spearman, Cattell revolucionó varios estudios acerca de las teorías de la inteligencia. Los factores propuestos por él, son considerados hoy en día para las técnicas estadísticas del análisis factorial usadas para evaluar el cociente intelectual así como las habilidades innatas y aprendidas por el individuo.
Gardner, Howard	1983	Es la habilidad para resolver problemas o para elaborar productos que son de importancia en un contexto cultural o en una comunidad determinada. Su definición nace de la teoría de las Inteligencias Múltiples.	Los planteamiento de Gardner, se encuentran del contexto multidimensional de la inteligencia, puesto que su constructo parte de que el ser humano posee varias y distintas competencias intelectuales humanas y que tanto las personas como las sociedades culturalmente hablando, las pueden modificar. Gardner incluye dentro de las propuestas tradicionales expuestas por otros autores antes del inicio del siglo XX, a la inteligencia matemática y lingüística. Pero amplía su teoría incluyendo también al menos otras cinco inteligencias: musical, espacial, cinético-corporal, intrapersonal e interpersonal. Más adelante el mismo Gardner (1995) incluye a su teoría de inteligencias múltiples, la inteligencia naturalista y en el 2001 consideró la inteligencia espiritual. Esta inteligencia puede considerarse incluida dentro de la intrapersonal e interpersonal, pero Gardner le ha dado un valor por sí misma. En esta misma línea, posteriormente otros autores como Mayer y Salovey (1990); Goleman (1995), añaden la inteligencia emocional y la inteligencia social. Olvera (2010), propone la inteligencia transgeneracional. Con los planteamientos de Gardner, se da un salto en la psicología, puesto que da inicio al sustento de las teorías de la inteligencia con los estudios de neuropsicología.
Sternberg, Robert	1985-1988	Grupo de habilidades mentales necesarias para que el individuo se adapte a cualquier contexto del ambiente y para seleccionar y dar forma a los contextos en donde vive y actúa. La inteligencia es la capacidad para pensar de manera abstracta y para aprender rápidamente de la experiencia. En este contexto, defiende que la inteligencia en una actividad mental dirigida hacia la adaptación intencionada a la selección y formación de conocimientos del mundo real, importantes para el individuo. Es aquí donde plantea la teoría triárquica, dando valor a una serie de conductas.	Desde su posición cognitivista, Sternberg pretende dar relación de la inteligencia con el mundo interno y externo del individuo, tomando al igual que Vygotsky una gran importancia a la experiencia. Es aquí donde Sternberg plantea la teoría triárquica, donde da valor a una serie de conductas que hasta mediados del siglo XX no se habían tomado en cuenta por otros investigadores para validar el comportamiento inteligente y lo ve como una concepción multidimensional.
Salovey, Peter y Mayer, John	1990	La inteligencia emocional consiste en la habilidad para manejar los sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones. Esto se traduce a un individuo que piensa con el corazón y que percibe, comprende y maneja diestramente las relaciones sociales.	La propuesta de estos autores incluye la teoría de las inteligencias múltiples, expuesta anteriormente por Gardner, y la amplían agregando a la inteligencia emocional, como la capacidad de controlar, sentir, entender, regular y modificar los sentimientos propios y de los demás.
Goleman, Daniel	1995	Define a la inteligencia emocional, como la capacidad para percibir, asimilar, comprender y regular las propias emociones y las de los demás desarrollando así un crecimiento emocional e intelectual.	Goleman popularizó el término de inteligencia emocional publicando un libro con el mismo título, basándose en las teorías de Salovey y Mayer, realizó sus propias investigaciones estableciendo que las capacidades de la inteligencia emocional no se oponen al CI o capacidades cognitivas, sino que interactúan en forma dinámica.

Las teorías mencionadas anteriormente y que más han destacado a lo largo de la historia, ofrecen grandes aportes que han contribuido para nuevas investigaciones, puesto que en la actualidad muchas de estas teorías continúan en vigencia. Sin embargo, basándonos en teorías actuales, podemos decir que nos encontramos frente a un campo aún muy profundo por explorar, puesto que la inteligencia ya no solo se trata de determinar únicamente el coeficiente intelectual o de resolver problemas matemáticos, pues se trata de una multidimensional que a través de la historia de la psicología se ha venido construyendo, puesto que ahora también hay que dar un alto valor al contexto sociocultural, al estado emocional del individuo y a las aptitudes innatas como aprendidas que darán lugar a la inteligencia y que también se pueden explicar con la neurociencia.

2.1.1.2.6. La neuroanatomía de las emociones

Para comprender mejor los nuevos descubrimientos acerca de la inteligencia, se ha descubierto que las emociones juegan un papel muy importante. Por lo tanto, la inteligencia emocional o CE es la relación estrecha entre el coeficiente intelectual que viene a ser anatómicamente la parte pensante del cerebro, llamado corteza y la parte su parte emocional o sistema límbico.

La corteza es literalmente la “capa pensante del cerebro” y es la que diferencia al ser humano y lo ubica en la cumbre de la escala evolutiva con relación a otros animales. Aunque algunos animales como el perro, el gato y ratones, entre otros también poseen una corteza y son capaces de aprender de la experiencia, aprender e incluso tomar pequeñas decisiones, su corteza tiene una función mínima comparada con la del ser humano. Ya que ningún animal tiene la capacidad de planificar, organizar, pensar de forma abstracta o preocuparse por el futuro. (Shapiro, L., 2001, pág., 42)

En este contexto, la corteza permite al ser humano a tener sentimientos sobre sus propios sentimientos, llamada también la culpa, la vergüenza, la integridad, la empatía, el altruismo, entre otros. Este llamado “*insight*”, permite al individuo analizar por qué se siente de determinada manera para luego hacer algo al respecto. La parte emocional y la parte lógica del cerebro tienen diferentes funciones al determinar comportamientos sin embargo son independientes. La parte emocional del sistema límbico responde más rápido y con mayor fuerza, mientras que la corteza, específicamente los lóbulos prefrontales,

pueden actuar como un freno, dándole sentido a una situación emocional antes de responder impulsivamente.

El sistema límbico relacionado con las emociones, se encuentra profundamente dentro de los hemisferios cerebrales y tiene la responsabilidad primaria de regular los impulsos y las emociones. Este sistema está compuesto por el hipocampo, donde se produce el aprendizaje emocional y donde se almacenan los recuerdos emocionales; la amígdala, considerada el centro del control emocional y otras estructuras. **Ver Figura 1.**

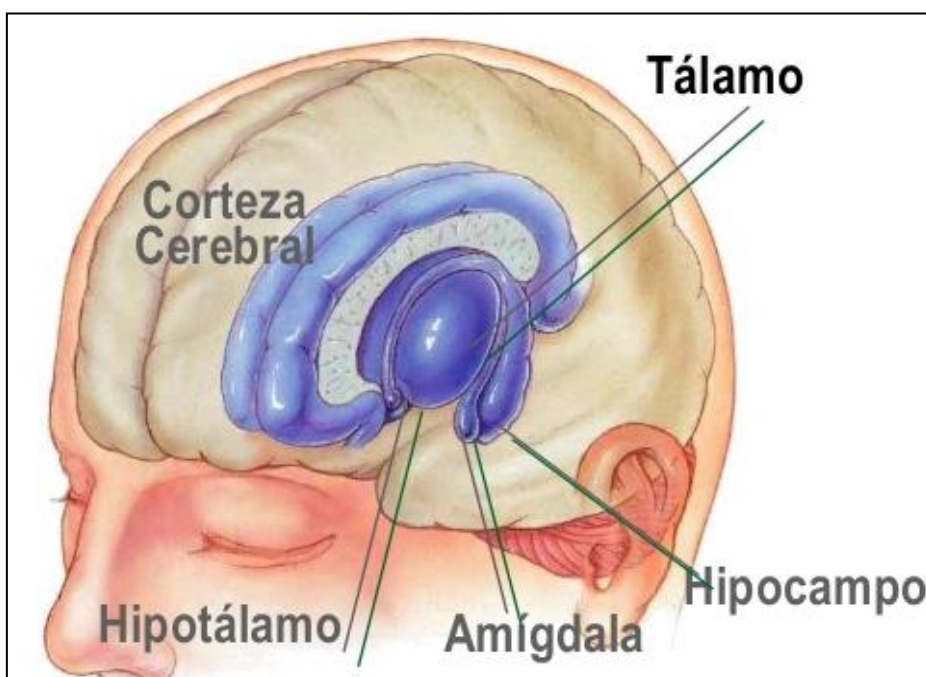


Figura 1: Sistema Límbico: control de las emociones
Fuente: Shapiro, L., 2001, pág., 48

“El córtex es la parte pensante del cerebro, y ayuda a controlar las emociones a través de la resolución de problemas, el lenguaje, las imágenes y otros procesos cognitivos. Al sistema límbico se lo considera la parte emocional del cerebro, e incluye el tálamo, que envía mensajes al córtex; el hipotálamo, que se cree que juega un papel en la memoria y en el desciframiento del sentido de lo que percibimos; y la amígdala, el centro del control emocional.” (Shapiro, L., 2001, pág., 48)

2.1.1.3. Factores que inciden en el desarrollo de la inteligencia

Evidentemente cada persona se difiere con otra en cuanto a sus características físicas; por lo tanto también difiere su inteligencia. Sin embargo las causas que hacen a una persona diferente de otra a nivel cognoscitivo no es evidente.

La capacidad intelectual está determinada por varios factores que pueden incidir positiva o negativamente en su desarrollo. Los factores más importantes que influyen son: los factores hereditarios y ambientales

Durante muchos años se han llevado a cabo estudios para identificar cuál de estos factores tiene mayor relevancia en el desarrollo mental de las personas y es por ello que interesados en el tema se preguntan constantemente si es principalmente por un asunto hereditario. Es decir, por las diferencias en los materiales y cargas genéticas que la persona hereda de sus padres, o alternatively, por el ambiente que le rodea a la persona durante toda su vida, especialmente en la primera infancia. Es decir, por las condiciones ambientales favorables o desfavorables para el crecimiento intelectual.

Al parecer, la inteligencia humana es el fruto de una interrelación en extremo compleja entre los dos factores genéticos y condiciones ambientales. (Plomin y Weinberg, 1989) citado por Baron R., 1996.

2.1.1.3.1. Factores hereditarios y genéticos

La genética como tal demuestra en estudios del desarrollo de la conducta del ser humano. Entre los cuales están los patrones característicos físicos, de crecimiento, esquemas de habilidades perceptuales y motoras, el comportamiento emocional y las habilidades lingüísticas. La influencia genética es evidente y existen transformaciones en la especie humana que están programadas genéticamente. Sin embargo un área de investigación en que los genistas se han concentrado, es el impacto de la herencia en las diferencias individuales como la inteligencia, investigaciones que también se han dirigido al análisis de las diferencias en los rasgos de personalidad e incluso en los estilos de aprendizaje.

Definitivamente la herencia es un factor importante en el desarrollo de la inteligencia humana, considerando innumerables estudios con respecto a la relación familiar y la medición del CI. Bouchar y McGee, 19981, confirmaron que la inteligencia está completamente determinada por la herencia, por lo tanto se puede esperar que entre más cercanas es la relación de dos personas, más similar será su CI. Por ejemplo; la correlación de CI. De gemelos idénticos criados juntos es casi de +0.90, mientras que para hermanos y hermanas es de alrededor +0.50 y para primos alrededor de +0.15. Tomando en cuenta que las correlaciones más elevadas indican relaciones más fuertes entre las variables. Datos comprobados por Erlenmeyer-Kimling y Jarvik, 1963. **Ver Figura 2.**

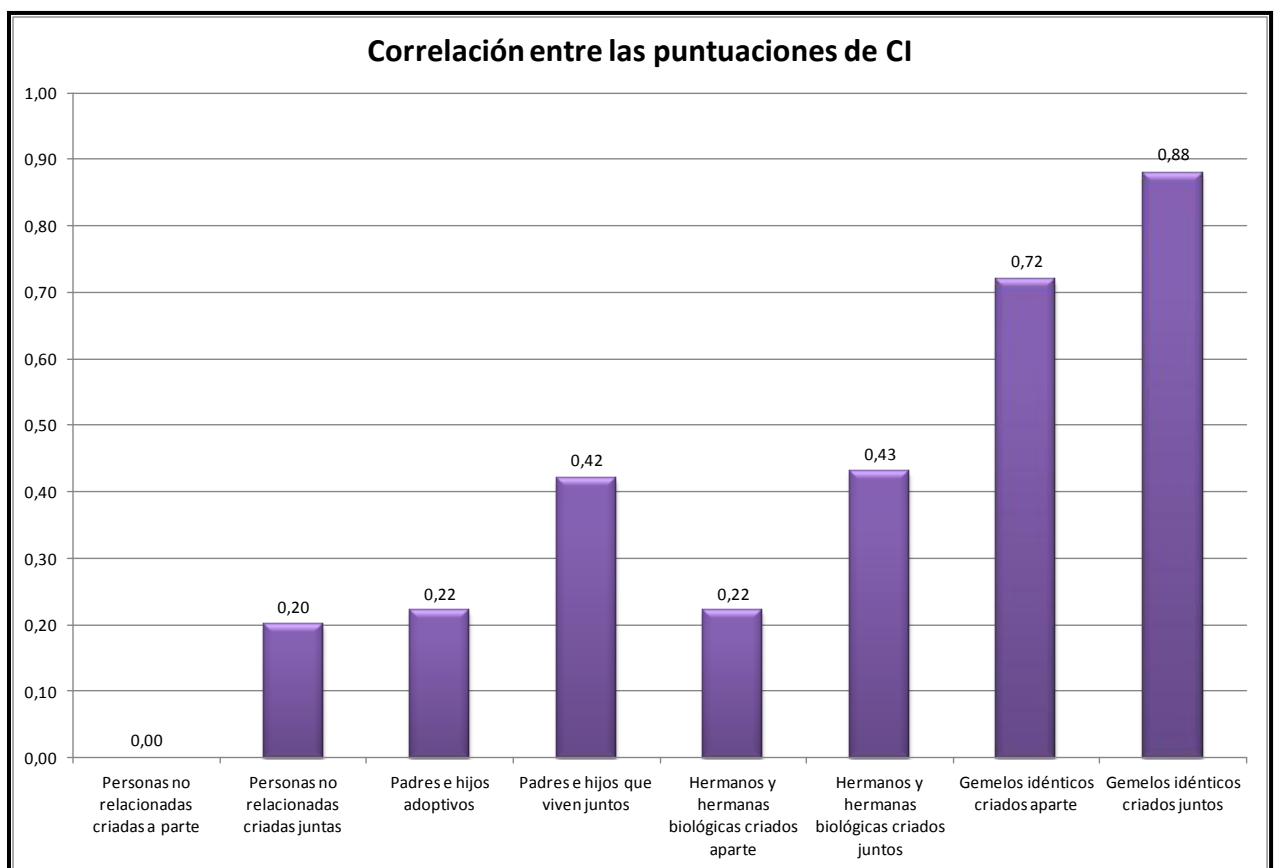


Figura 2: Correlaciones entre las puntuaciones de CI de personas de acuerdo a sus relaciones: La correlación es mayor para los gemelos idénticos criados juntos.

Fuente: Baron, R., 1996, pág., 456

Probablemente, la evidencia más interesante con respecto al papel que juega el factor herencia en el desarrollo de la inteligencia es el estudio llevado a cabo por Bouchard y sus colegas en un proyecto conocido *Estudio Minnesota de Gemelos Criados Aparte* (Bouchard et al., 1987) y citado por (Baron R., 1996, pág., 456). Investigación en la que se rastreó a pares de gemelos idénticos que fueron separados a una edad temprana y criados en hogares diferentes. Se pudo evidenciar que dichas personas que fueron expuestas a condiciones ambientales distintas, había una correlación entre el CI que sugería que el factor genético juega un papel medular en la inteligencia humana. Por lo tanto, estos hallazgos demuestran que la herencia es un factor determinante en el desarrollo cognoscitivo.

Otra investigación importante con respecto al papel de la herencia en la inteligencias, es de que varias medidas de la rapidez de la conducción nerviosa, o la eficiencia en el funcionamiento cerebral, están asociadas con las puntuaciones obtenidas en pruebas de inteligencia. Estos hallazgos, son prueba de que las personas con altos niveles de inteligencia, tienen cerebros eficientes; es decir que pueden realizar la misma cantidad de trabajo cognoscitivo con mayor rapidez y con menos esfuerzo físico. (Haier et al., en prensa; Reed y Jensen, 1993).

Como estructura física del cerebro, al igual que otras partes del cuerpo del ser humano, está muy determinada por factores genéticos y parece posible que la inteligencia sea modelada por esos factores. Sin embargo se requiere de mayor evidencia antes de concluir con certeza, que existe una relación íntima entre la actividad cerebral, la estructura física del cerebro y la inteligencia.

2.1.1.3.2. Factores Ambientales

Aunque la inteligencia tiene un fuerte componente genético, la estimulación de los padres, la educación y otros factores ambientales, también son determinantes. Definitivamente estos dos factores herencia y medio ambiente están íntimamente relacionados e innumerables investigaciones han llevado al ser humano a pensar que para que se dé un desarrollo óptimo de la inteligencia; tanto el medio que le rodea a la persona como el factor genético influenciarán positiva o negativamente.

Es así como el estudio del caso de *Víctor, el niño salvaje de Aveyron* llegó a documentarse. Estudio del niño que creció en aislamiento y que llegó a proporcionar importante evidencia del impacto relativo de las características innatas de un individuo y la correlación con su crianza. Es decir con el medio familiar, educativo y social. Tan interesante caso, fue llevado hasta la pantalla grande. Un niño de alrededor de 12 años de edad que apareció desnudo en busca de alimentos durante el invierno de 1799 – 1800, cerca de las granjas de Saint-Sernin en la provincia de Aveyron ubicado al sur central de Francia. Allí fue llevado a una escuela para niños sordomudos, donde quedó a cargo de Jea-Marc-Gaspard Itard, un médico interesado en la naciente psiquiatría.

Itard lo describió como “un niño desagradable, sucio... que mordía y rasguñaba a quienes se le acercaban, no demostraba ningún afecto por quienes lo cuidaban, y quien era en síntesis, indiferente a todo y atento a nada.” (Lane, 1976, pág., 4)

Se determinó que Víctor era un *idiot*a, incapaz de aprender. Sin embargo Itard sostuvo que el desarrollo de Víctor se había limitado por el aislamiento, puesto que había sido abandonado en la selva de Francia desde muy pequeño. Itard llevó a Víctor a su casa y durante cinco años intentó domesticarlo; usando métodos con base en los principios de imitación, condicionamiento y modificación del comportamiento. Poco a poco Víctor fue adquiriendo algunas habilidades básicas de comunicación como nombrar algunos objetos, expresar deseos y escribir frases cortas. Logró llegar a demostrar emociones como afecto, orgullo, vergüenza y deseo de complacer. Sin embargo, aparte de algunos sónicos consonánticos y vocálicos, nunca aprendió a hablar completamente. Era un niño que demostraba interesado únicamente en satisfacer sus necesidades básicas.

De acuerdo a los estudios llevados a cabo con Víctor, se llegó a creer que durante su aislamiento, pudo ser víctima de un daño cerebral, autismo, de algún desorden que implica falta de respuesta social o severo maltrato inicial. Itard mismo llegó a creer que los efectos del largo aislamiento no pudieron superarse por completo y que para Víctor era demasiado tarde para aprender a comunicarse. Víctor fue uno de los primeros intentos sistemáticos para el estudio del desarrollo de un niño. (Papalia D., 2001, pág., 3)

Investigaciones como la de Víctor, demuestran como el medio ambiente puede ser imperativo en desarrollo del ser humano, tomando en cuenta sus etapas evolutivas puesto

que es en los primeros años de vida donde el niño desarrolla la mayor capacidad de aprendizaje. Pero la complejidad del desarrollo del niño es que el cambio y la continuidad ocurren en varios aspectos del desarrollo físico, cognoscitivo y psicosocial en cada periodo de la niñez. No obstante estos aspectos del desarrollo están completamente relacionados a lo largo de la vida.

Es así, que los factores ambientales son los que proceden el mundo externo, totalidad de influencias que proceden desde el momento de la concepción en el útero y que no son de carácter genético sobre el desarrollo. Asimismo las diferencias individuales se incrementan a medida que el individuo crece y muchos cambios físicos típicos de la infancia y la niñez están relacionados con la madurez del cuerpo y del cerebro. Vista la madurez como una secuencia natural de cambios físicos y patrones de comportamiento que frecuentemente se relacionan con la edad y la rapidez para dominar nuevas habilidades.

No es coincidencia que a finales del siglo XX, puntuaciones del CI, han aumentados considerablemente en todo el mundo y en todas las edades (Flynn, 1987). En vista de la poca probabilidad de que durante las últimas décadas haya habido un cambio considerable en la herencia humana, puede considerarse que esto se debe al aumento de los cambios ambientales entre los cuales se encuentran la educación, mejores condiciones de vida, la alimentación y acrecientes oportunidades para que se dé un aumento cognoscitivo desde la primera infancia.

Es tan importante el enriquecimiento ambiental que, como se ve en el caso de estudio de Víctor, anteriormente mencionado. Como cita Baron, 1996, pág., 456 a Gottfried, 1984; la evidencia favorece al importante papel del desempeño de los factores ambientales, su privación puede llevar a la disminución de la inteligencia por la ausencia de diferentes formas de estimulación desde el inicio de la vida. Es decir, sacar a un niño de un ambiente estéril y restringido y ponerlo en escenarios más favorables parece mejorar su crecimiento intelectual.

Un estudio longitudinal llevado a cabo por Skeels, 1938-1966; en el que sacó a trece niños de un orfanato empobrecido, todos de alrededor de dos años de edad y los puso al cuidado de madres retardadas que vivían en una institución controlada. Después de cuatro años, Skeels notó que el CI de los niños en estudio había incrementado en un promedio de 29

puntos. En el estudio Skeels, también realizó un análisis comparativo con los niños que permanecieron en el orfanato durante esos cuatro años, y evidenció que el CI promedio de este grupo había disminuido en 26 puntos. Veinticinco años después, los 13 niños que fueron sacados a un ambiente enriquecido, habían alcanzado determinados logros como haber concluido la educación media superior, eran gente empleada y algunos se habían casado. En contraste, los niños del grupo de control original permanecían internados o tenían un funcionamiento social pobre.

Otro estudio que sustenta la importancia del factor ambiental en el desarrollo de la inteligencia es el controvertido estudio llevado a cabo por Royce, Darlington Y Murray, 1983, llamado *Proyect Head Start*, un programa federal en Estados Unidos, creado para proporcionar entrenamiento en habilidades intelectuales y sociales a niños que provenían de ambientes empobrecidos y que demostraron que los niños que fueron incluidos en este programa mostraban resultados mixtos, puesto que no demostraban ganancias en las puntuaciones de CI, pero sobrepasaban a los no participantes en aspectos importantes como menos probabilidades de reprobación o requerir cursos de nivelación y su autoestima era mayor en comparación con los niños que no participaron del programa. (McKey et al., 1985) citado por Baron, 1996, pág., 458.

Cabe mencionar que la autoestima es también un factor importante en desarrollo de la inteligencia, siendo esta la consideración personal como un individuo con características positivas, alguien que realizará bien las cosas porque cree que son importantes.

Dentro de la escuela, la autoestima está relacionada con la confianza personal, confianza que a su vez está conectada con el éxito escolar. Los niños que se desempeñan bien en la escuela, tienen mayor autoestima que los de bajo rendimiento. (Alpert-Gillis y Conell, 1989), lo que es sorprendente, tomando en cuenta que la función de la escuela es clave en el desarrollo de la vida infantil (Craig, G., 1997, pág., 368) y a su vez es parte de un factor externo que estimula el aumento de la inteligencia.

Por otro lado, está el ambiente intelectual del niño de acuerdo al orden de nacimiento, llamado así como la teoría de la confluencia. Esta teoría fue desarrollada por Zajonc y Markusen 1975, misma que proporciona información acerca del orden de nacimiento del niño y la inteligencia. Estos estudios reportan que el CI de los primogénitos tiende a ser

superior al CI de los niños que nacen en segundo, tercer lugar y así sucesivamente. Aunque las evidencias no puntúan una gran diferencia, los resultados son una gran posibilidad.

De acuerdo a la teoría de la confluencia, el crecimiento intelectual de cada individuo depende en buena medida del ambiente intelectual en que se desarrolla el individuo. Un niño primogénito se beneficia del hecho de que por cierto tiempo, hasta el nacimiento de otro hermano, vive con adultos que le proporcionan un ambiente intelectual relativamente beneficioso. Por lo tanto, el ambiente intelectual del segundo hijo es menor al del primero porque vive con adultos y otro niño, mientras que el desarrollo intelectual de un tercero es aún menor porque el niño vive con los adultos y otros dos niños. (Baron, R., 1996, pág., 460).

2.1.1.3.3. Factores sociales

Entre los principales exponentes del desarrollo psicosocial se encuentran Sigmund Freud (1856-1939) y Erik Erikson (1909-1994). Freud como fundador del psicoanálisis habla de las fuerzas primarias detrás del comportamiento humano como impulsos animales biológicos. Estos estudios de Freud se centran en los primeros años de vida; desde el nacimiento hasta los primeros cinco años, puesto que es en la primera infancia que se concentra el mayor desarrollo del individuo, se forma gran parte de la personalidad basado en la fuerza del individuo por la búsqueda de la gratificación constante e inmediata de los impulsos. Más adelante el individuo forma su ego y esto gracias al contacto con el mundo exterior, conformado por las reglas de la sociedad. Finalmente, aparece el superyó, que no es otra cosa que la misma conciencia. Dichas etapas desarrolladas por Freud son las etapas psicosexuales del desarrollo de la personalidad. Y, aunque sus teorías revolucionaron durante la época, Erikson llegó a rechazar la importancia que Freud dio a la maduración psicosexual como el determinante primordial de la personalidad.

Es entonces que Erikson plantea sus propias teorías acerca de la relación del medio ambiente con el desarrollo social y de la personalidad a pesar de que sus fundamentos eran freudianos. Planteó que el desarrollo del individuo se daba en diferentes etapas, basado en el modelo psicosocial, mas no psicosexual. Al igual que Freud, Erikson consideraba que las etapas más tempranas en el individuo eran determinantes en su desarrollo, sin embargo a diferencia de Freud, consideraba que la personalidad se construía continuamente hasta la

muerte. Es así, que Erikson incluyó en su teoría las influencias sociales y culturales antes que las influencias sexuales. Según Erikson y sus ocho etapas del desarrollo, las personas experimentan ocho crisis o conflictos del desarrollo que se van ajustando durante toda la vida. Es decir, que si durante una etapa el individuo carece de por ejemplo afecto, esto se puede ajustar si reciben atenciones afectivas durante las siguientes etapas y dichos ajustes a los conflictos cumplen una función determinante en el desarrollo de la personalidad. **Ver tabla 3.**

Tabla 3. Etapas del Desarrollo Psicosocial de Erikson

EDAD	ETAPA PSICOSOCIAL	TAREA O CRISIS	CONDICIONES SOCIALES	RESULTADO PSICOSOCIAL
Etapa uno (nacimiento a un año)	Oral - sensorial	¿Puedo confiar en el mundo?	Apoyo, satisfacción de necesidades básicas, continuidad.	Confianza
			Falta de apoyo, privaciones, inconsistencia	Desconfianza
Etapa dos (dos a tres años)	Muscular - anal	¿Puedo controlar mi propia conducta?	Permisividad, prudente, apoyo	Autonomía
			Sobreprotección, falta de apoyo y de confianza	Duda
Etapa tres (cuatro a cinco años)	Locomotora - genital	¿Puedo independizarme de mis padres?	Aliento, oportunidades	Iniciativa
			Falta de oportunidades, sentimientos negativos	Culpa
Etapa cuatro (seis a once años)	Latencia	¿Puedo dominar las habilidades necesarias para sobrevivir y adaptarme?	Entrenamiento adecuado, educación suficiente, buenos modelos	Industriosidad
			Entrenamiento pobre, falta de dirección y apoyo	Inferioridad
Etapa cinco (doce a dieciocho años)	Pubertad y adolescencia	¿Quién soy yo? ¿Cuáles son mis creencias, sentimientos y actitudes?	Estabilidad y continuidad internas, modelos sexuales bien definidos y retroalimentación positiva	Identidad
			Confusión de propósitos, retroalimentación oscura y expectativas mal definidas	Confusión de roles
Etapa seis (juventud)	Juventud	¿Puedo darme por completo a otro?	Calidez, comprensión, confianza	Intimidad
			Soledad, ostracismo	Aislamiento
Etapa siete (adultez)	Adultez	¿Qué puedo ofrecer a las generaciones por venir?	Determinación, productividad	Generativo
			Empobrecimiento, regresión	Estancamiento
Etapa ocho (madurez)	Madurez	¿Estoy contento y satisfecho de mis actos y obras en la vida?	Sentido de terminación, unidad, dirección	Integridad del ego
			Falta de integridad, insatisfacción	Desesperación

2.1.1.4. Medición de la inteligencia

Una de las mayores dificultades ha sido definir si la inteligencia como tal es posible o no medirla. Ante esta dualidad surgieron dos posturas. La primera, que rechaza cualquier medición posible respaldándose en el hecho de que la inteligencia es intangible, por ende no medible y la segunda, que defiende la posición de que si hay inteligencia, ésta se da en determinada cantidad. Por lo tanto, son los defensores de la segunda postura, los que afirman que la inteligencia es un factor tangible y observable en las actividades y en el desempeño de los individuos frente a determinadas situaciones u obstáculos que se le presentan.

Es así, que un factor que puede afectar el desarrollo de la memoria y el lenguaje es la inteligencia. Tomando en cuenta la definición de inteligencia mencionado anteriormente por Sternberg (1985) como la capacidad para pensar de manera abstracta y para aprender rápidamente de la experiencia. Pues, a medida que los niños utilizan estas funciones de la inteligencia para la resolución de problemas, las diferencias individuales y se hacen más evidentes y medibles. Es por ello que se han desarrollado diferentes formas de medir la inteligencia a través de pruebas psicométricas tradicionales; así como, gracias a pruebas que miden el potencial del conocimiento y el nivel de influencia ambiental en el desempeño de los niños.

2.1.1.4.1. Medidas psicométricas tradicionales

Alfred Binet y su colega Theodoro Simon diseñan mecanismos para identificar dificultades de aprendizaje en niños de París a comienzos del siglo XX. Así es como se convierten en los precursores de las pruebas psicométricas estandarizadas que se aplican en todos los niveles de las capacidades infantiles y que mide de forma numérica la inteligencia. A partir de entonces nacen varias revisiones tomando la escala original de Binet-Simon en (1905) para desarrollar pruebas que determinan de forma cuantitativa por medio de puntajes escalares, los factores integran a la inteligencia. Evaluaciones que por medio de preguntas o tareas que se encuentran divididas por categorías, indican el nivel cognoscitivo del individuo. (Papalia, D, 2001, pág. 392)

Posteriormente aparece la escala de inteligencia de Stanford-Binet, desarrollada por Lewis M. Terman, en el año (1916) un psicólogo de la universidad de Standford, de allí su nombre. Dicha prueba mide las áreas de memoria, orientación espacial y juicio práctico. En 1985, se lleva a cabo una actualización de la prueba y se equilibra tomando como punto básico los subtests verbales y no verbales para el diagnóstico de deficiencias en el desarrollo intelectual de los niños antes de la adolescencia. Esta actualización toma en cuenta también ámbitos como nivel geográfico, étnico, socioeconómico, de género e incluye a niños con discapacidades.

En 1939, aparece la escala de Wechsler, un test también psicométrico desarrollado por David Wechsler, dirigido para evaluar a adultos (WAIS por sus siglas en inglés Wechsler Adult Intelligence Scale) y que determina las áreas de comprensión verbal, razonamiento perceptivo, memoria de trabajo y velocidad de procesamiento, hasta cociente intelectual. A partir de este test, en 1949 Wechsler introduce otra actualización llamada escala de inteligencia para preescolar y primaria por sus siglas en inglés WPPSI-R que evalúa a niños de entre tres y siete años las áreas verbales y de desempeño. En 1991 aparece la escala de inteligencia Wechsler para Niños-Tercera Edición (WISC III), con notables cambios ya que mide habilidades verbales y de desempeño, dando resultados separados para cada una, así como un puntaje total. Los puntajes de cada subprueba facilitan la identificación de las fortalezas y las debilidades del niño para así poder diagnosticar dificultades de aprendizaje específicos, así como puntuación global denominada Cociente Intelectual Total.

Todas estas actualizaciones de las evaluaciones psicométricas estandarizadas son llevadas a cabo cada diez años debido al efecto Flynn. Siendo este el fenómeno que consiste en un incremento notable del cociente intelectual de una generación a la siguiente. (James R. Flynn, 2007)

2.1.1.4.2. Análisis factorial

Consiste en el estudio, por un lado, que proporción del factor general (*factor g*) de la inteligencia estaba contenido en los test usados en las escuelas de los ejércitos; por otro lado, los diferentes tipos de habilidades intelectuales implícitas en el aprendizaje; y por

último, cómo dichas habilidades podían medirse a través de los test. (Prieto, M., 2002, pág., 88)

Por lo tanto, el análisis factorial es una herramienta matemática que se usa para calcular una amplia variedad de tarea cognitivas interrelacionadas cuyo resultado cuantitativo nos da el índice *g*. Por ejemplo, un individuo con buenos resultados en un test supera los resultados medios en algunas tareas cognitivas, lo que refuerza la tesis de que *g* mide la inteligencia general.

Los subtests de WISC pueden ordenarse según sus pesos en el índice *g*. Los de mayor peso son aquellos en los que los sujetos con un CI alto aventajan más a la media, mientras que los subtests de menor peso en *g* son aquellos en que los individuos en cuestión menos destacan.

Recuperado de http://altascapacidadescse.org/pdf/El_efecto_Flinn.pdf (Flynn, 2008, pág.6)

Terman (1877-1956), trabajó el test de Binet para identificar y estudiar las diferencias individuales de estudiantes superdotados. Terman en 1925, fue de los primeros americanos en iniciar con investigaciones sobre la medida de la inteligencia y contribuyó a la difusión de los test de inteligencia en los Estados Unidos. Adicionalmente, se preocupó de demostrar la validez del cociente intelectual para pronosticar el éxito escolar y profesional. Gracias a Terman, se llevó a cabo el primer estudio longitudinal y sólido acerca de superdotados.

Por otro lado, se encuentra Thurstone (1887-1955), quién con sus estudios desarrolló el análisis factorial en Estados Unidos. Su trabajo se focalizó principalmente en la medida de las aptitudes intelectuales. Según Thurstone, el factor *g*, no describe con rigurosidad que es la inteligencia. Por lo tanto en 1938, extrajo siete habilidades mentales primarias: comprensión verbal, fluidez verbal o rapidez lingüística, capacidad para el cálculo, rapidez perceptiva, representación espacial, memoria y razonamiento inductivo. Con ello quiso demostrar la existencia de factores múltiples para explicar el desarrollo de la inteligencia.

Sus trabajo sobre la estructura de la inteligencia y de la creatividad, ayudaron a ampliar los procedimientos de evaluación de la inteligencia y de la creatividad. Es a partir de Thurstone que los psicómetras inician a indagar la creatividad o pensamiento divergente

como una habilidad distinta de la inteligencia general y necesaria para profundizar en los estudios de las conductas de los superdotados. (Prieto, M., 2002, pág., 87)

2.1.1.4.3. Definición de test

Entre los primeros estudios realizados que buscan un mayor conocimiento y comprensión de las capacidades, el desarrollo cognoscitivo, así como el desarrollo de la conducta humana; se lleva a cabo entre otros, un estudio del inglés Francis Galton, quien en su laboratorio antropométrico aplica una serie de pruebas con una técnica precisa para la valoración de los resultados. Estas pruebas alcanzan un gran desarrollo en años posteriores. No obstante, en 1890 James McKeen Cattell (1860-1944), un psicólogo americano, es el primero en utilizar el término **“test mental”**. Por lo que se determina a los test psicométricos como instrumentos importantes para el estudio de la psicología diferencial.

Las primeras pruebas utilizadas por Cattell consistían en medidas de discriminación sensorial y de tiempo en reacción, es decir; la medida del intervalo que existe entre una estimulación y la consiguiente reacción del sujeto. Con estos test Cattell consideraba poder tener una medida del nivel de inteligencia humana. (Bachs, 1983, págs., 17 y 18)

Clasificación de los test estandarizados

Clasificación por el tipo de Pruebas

1. Verbales
2. De ejecución
3. Mixtos
4. De matrices
5. Convergentes y divergentes

Guilford (1897-1987), define a la creatividad como la combinación de dos tipos de pensamiento: el pensamiento convergente y el pensamiento divergente. El primero está relacionado con el conocimiento base, es decir; la reproducción y memorización de los aprendizajes. Mientras que el segundo consiste en utilizar el conocimiento previo de distinta forma, con cierta maestría y pericia. Esta es la base de la creatividad, por lo tanto sin el conocimiento previo no se puede crear. Guilford sostiene la multidimensionalidad de

la inteligencia y propone el pensamiento divergente como una de sus habilidades, siendo una de las cinco operaciones fundamentales intelectuales de la mente humana.

Clasificación por la forma de aplicación

1. Individuales
2. Colectivos

Clasificación de los test psicológicos formales por Niveles

Test de Nivel I: son los test que pueden ser aplicados, corregidos y administrados por profesionales luego del entrenamiento debido por parte de un psicólogo (educadores, psicopedagogos, médicos, etc.) no necesariamente psicólogos. Ejemplos de test en este nivel son pruebas, exámenes de evaluación de conocimientos o de selección e ingreso a instituciones educativas.

Test de Nivel II: son los test que pueden ser aplicados por profesionales, no necesariamente psicólogos, pero su corrección e interpretación debe ser realizada por un psicólogo. Dentro de este nivel se contemplan por ejemplo, el test de la Figura Humana y el de la Familia que realizan los niños en su cotidianidad dentro de las escuelas.

Test de Nivel III: son los test de exclusiva administración, corrección e interpretación de un psicólogo. Suelen ser los test más relevantes y complejos en su área, así como los de más difícil interpretación y análisis. Entre ellos se encuentran las Escalas de Wechsler (WAIS, WISC y WPPSI), el test de Bender, MMPI 2 y A, el Rorschach y las baterías Neuropsicológicas.

Clasificación de los test informales no estandarizados

Los test informales no estandarizados son los mencionados anteriormente y denominados de Nivel I, puesto que son los que se pueden elaborar, aplicar y calificar por generalmente maestros, docentes y educadores en general.

Este tipo de test o prueba evalúa el conocimiento general adquirido o el grado de adquisición del conocimiento en áreas determinadas. Gracias a este tipo de evaluaciones los maestros pueden determinar cuánto han aprendido sus estudiantes.

2.1.1.4.3.1. Terminología usada en los test formales

Edad Cronológica

Es el cálculo de los años que han transcurrido desde el nacimiento de un individuo, mientras que la edad biológica o fisiológica es la que tienen los sistemas y órganos del cuerpo en relación con patrones estándar de envejecimiento para una edad determinada.

Edad mental

Es el resultado de una prueba de inteligencia que muestra el grupo de edad al que la edad mental del sujeto más se acerca.

Coefficiente intelectual

De acuerdo con el concepto de un niño de cuatro años de edad que es capaz de contestar preguntas de uno de cinco años, tendrá una edad mental de cinco. En psicología, la manera conveniente de expresar la relación de edad cronológica y la edad mental; es el cociente de inteligencia o el CI. El mismo que se calcula dividiendo la edad mental entre la edad cronológica y multiplicándolo por cien. Todo individuo cuya edad mental es la misma que la edad cronológica, es decir cuyo desarrollo intelectual progresa al ritmo promedio, tiene un CI de 100. (Craig, G., 1997, pág: 354)

La curva o campana de Gauss, es un dispositivo estadístico que ilustra la distribución normal de cualquier rasgo medible de un grupo, como resultados de diferencias del CI. La mayoría de las personas se encuentran en el promedio de una curva de Gauss que se encuentra en la cima de dicha curva. Los números declinan cuando se acerca a los resultados más altos y más bajos que producen los lados inclinados.

Ver **Figura 3**. Esta curva fue propuesta en 1994 por Richard Herrnstein y Gauss Murray. (Gelles, R., 2000, pág. 350)

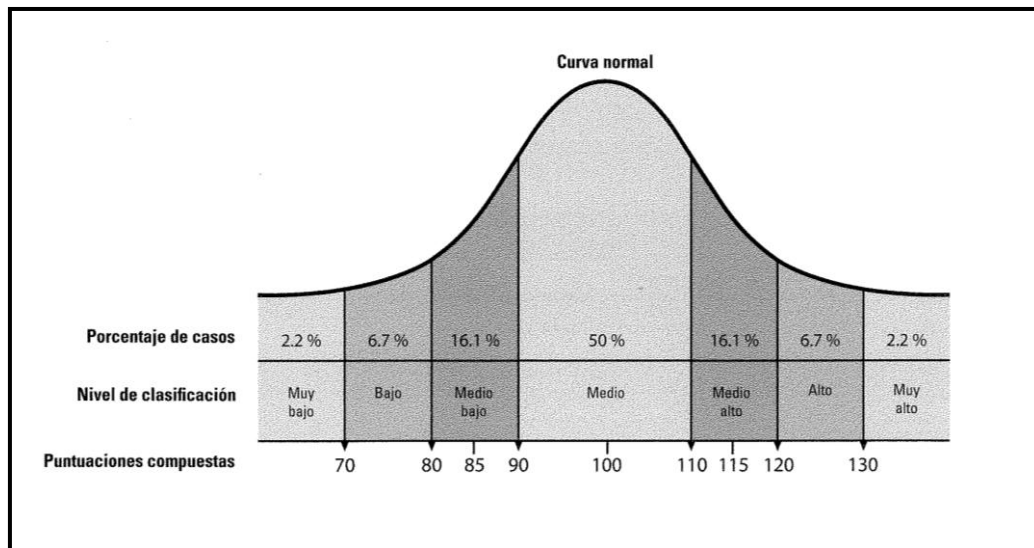


Figura 3: Campana o curva de Gauss
Fuente: Wechsler Intelligence Scale for Children-Fifth Edition, 2014. Adaptación española 2015.

2.1.1.5. Funciones ejecutivas

Las Funciones Ejecutivas (FE) se encuentran completamente relacionadas con el rendimiento y desempeño del individuo. Éstas están relacionadas con las estructuras cerebrales corticales y con el córtex prefrontal, por lo tanto su estudio está íntimamente ligado a los estudios del lóbulo frontal.

Las cortezas de asociación de los lóbulos parietal, temporal y frontal representan aproximadamente el 75% de todo el tejido encefálico humano. Estas regiones corticales son responsables de gran parte del procesamiento de la información que tiene lugar luego del ingreso de estímulos a través de las aferencias sensitivas y antes de la salida de una respuesta a través de las eferencias motoras. Estas funciones se denominan cognición. En neurobiología, la cognición se refiere a la capacidad para prestar atención, identificar y planificar respuestas significativas a los estímulos externos o a las motivaciones internas. Acorde a estas funciones, las cortezas de asociación reciben e integran la información desde distintas fuentes y pueden influir en una gran variedad de comportamientos. (Purves, D., et al. 2001, pág., 555).

Citado por Morán (2015), las funciones más complejas del humano, entre ellas las Funciones Ejecutivas (FE) son soportadas principalmente por la corteza prefrontal (Goldberg, 2001), participan en el control, la regulación y la planeación eficiente de la conducta humana, también permiten que los sujetos se involucren exitosamente en conductas independientes, productivas y útiles para sí mismos. (Lezak, Howieson, & Loring, 2004., citado por J. Flores y F. Ostrosky 2008).

Tomando en cuenta que la inteligencia es una función superior del cerebro que tiene la capacidad de procesar información eficazmente, es importante comprender la fisionomía cerebral para así apoyar a su desarrollo. La inteligencia está directamente relacionada con la corteza cerebral prefrontal del ser humano, siendo esta la parte del cerebro que le diferencia de otros seres vivos que también tienen conductas adaptativas y reflejas. **Ver figura 4.**

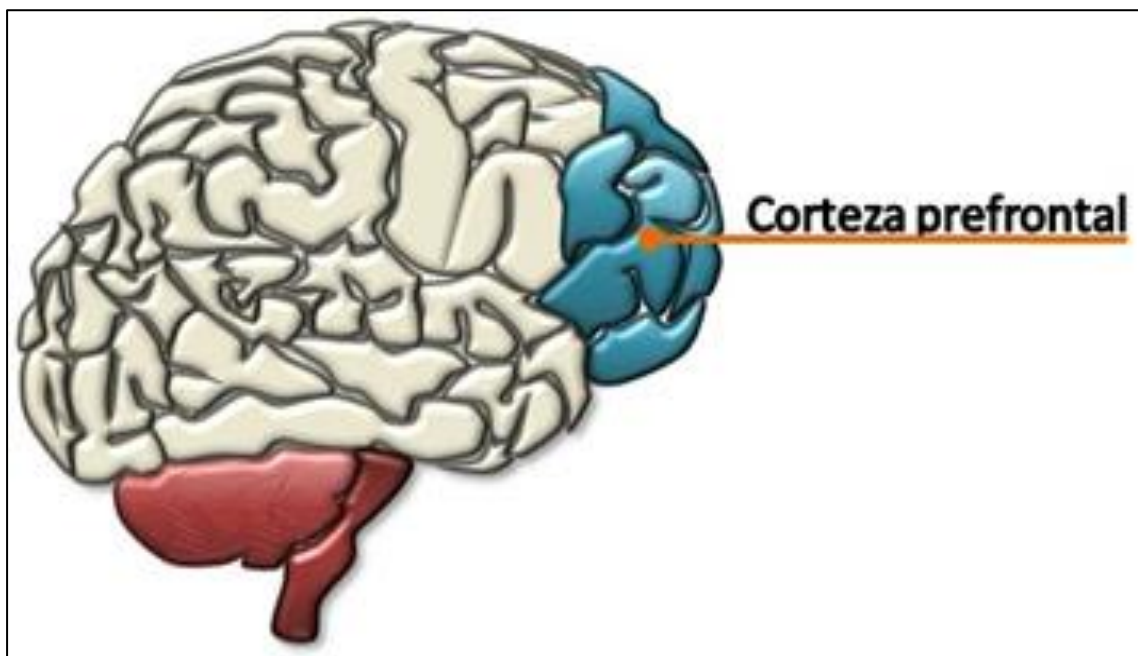


Figura 4: Funciones ejecutivas. Corteza Prefrontal

Fuente: Asociación Educar Ciencias y Neurociencias Aplicadas al desarrollo humano citado por Morán, Y., 2015, pág: 10

Los primeros años de vida son primordiales en el desarrollo de las funciones ejecutivas. Sin embargo los cambios madurativos de la corteza prefrontal guardan una estrecha relación con el desarrollo de las capacidades y competencias ejecutivas observables. Estudios demuestran que desde edades muy tempranas ya es posible observar cómo nacen

diversas capacidades cognitivas superiores que posteriormente serán las FE. Alteraciones tempranas en el desarrollo ejecutivo limitan de forma dramática la capacidad del niño para hacer frente a situaciones novedosas, así como para adaptarse a los cambios de manera flexible. (García, A. et al., 2009, pág. 335). **Ver figura 5.**

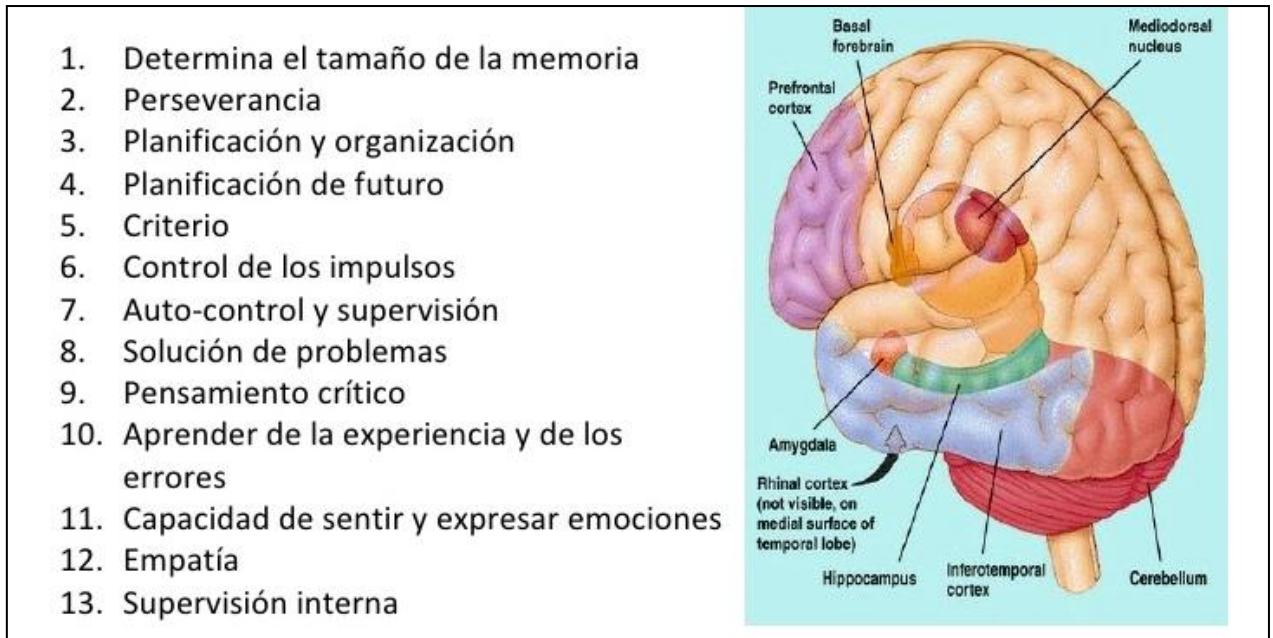


Figura 5: Funciones de la Corteza Prefrontal
 Fuente: Asociación Educar Ciencias y Neurociencias Aplicadas al desarrollo humano

En vista de que cada persona es diferente y se desarrolla durante la vida de distinta forma como característica propia de la diversidad humana, ello hace que cada individuo desarrolle un patrón evolutivo particular en la adquisición de las funciones ejecutivas. Esto se debe a que las FE influyen de manera decisiva en el desempeño de un sinnúmero de habilidades y tareas relacionadas con el aprendizaje. En este sentido, el éxito académico de un estudiante depende de sus habilidades para planificar, usar el tiempo, organizarse, usar la información, discernir entre aprendizajes significativos y triviales, ser flexible de pensamiento, tener autocontrol y ser capaz de reflexionar sobre su propio aprendizaje. (García, A., 2015, pág., 147). **Ver Figura 6.**

1. Pérdida del sentido de responsabilidad social
2. Distraibilidad (poca capacidad de concentración, abstracción y de atención)
3. Falta de perseverancia
4. Problemas en el control de los impulsos
5. Hiperactividad
6. Falta de organización y planificación
7. Indecisión
8. Falta de criterio
9. No aprende de los errores ni de la experiencia
10. Problemas de memoria reciente
11. Ansiedad social ante situaciones competitivas
12. Percepciones distorsionadas
13. Anhedonia
14. En algunos casos, aunque se mantengan la conciencia y algunas funciones cognitivas, el sujeto no pueden solucionar problemas aunque sean muy elementales.

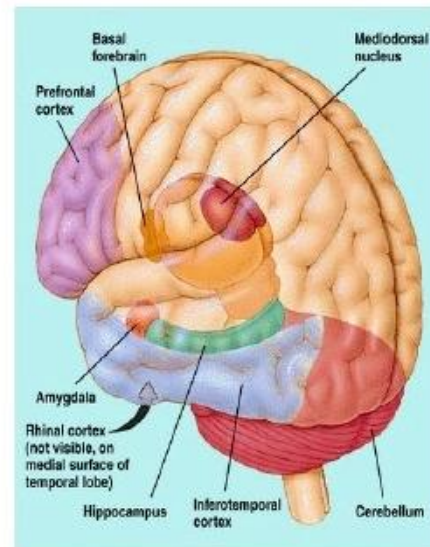


Figura 6: Funciones de la Corteza Prefrontal

Fuente: Asociación Educar Ciencias y Neurociencias Aplicadas al desarrollo humano

2.1.1.6. Necesidades educativas especiales (NEE)

Las necesidades educativas especiales son todas aquellas necesidades o fortalezas especiales de personas que tienen habilidades o dificultades del aprendizaje. En este contexto, las actuales leyes de educación contemplan a todos los niños que encajan en cualquiera de estos dos grupos, como obligatorio a las instituciones a incluirles dentro de las aulas regulares. A continuación se define dos campos de estudio dentro de las NEE: la Discapacidad Intelectual y la Superdotación.

2.1.1.6.1. Discapacidad intelectual

Como consta en el Registro Oficial de la Ley Orgánica de Discapacidades, emitida el 25 de septiembre del 2012 en la República del Ecuador, art 6, página 8, una persona con discapacidad:

“Para efectos de esta Ley se considera persona con discapacidad a toda aquella que, como consecuencia de una o más deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales, con independencia de la causa que la

hubiera originado, ve restringida permanente su capacidad biológica, psicológica y asociativa para ejecutar una o más actividades esenciales de la vida diaria...“

Por lo tanto, en este mismo Registro Oficial, en su tercera sección se contempla el derecho a la educación para personas con discapacidades, implementando una educación inclusiva, con evaluación integral y con derecho a una adecuada atención de equipos multidisciplinares especializados.

Según esta ley, se debe diseñar un programa especializado que involucre a toda la comunidad educativa. Así los estudiantes se pueden educar en un ambiente adecuado, amoroso y sensible a sus limitaciones y fortalezas, acodere a sus necesidades individuales. Muchos de estos estudiante pueden beneficiarse de distintos programas de inclusión que establece el Ministerio de Inclusión Económica y Social conformado en agosto del 2007 y conjuntamente con el Ministerio de Educación.

Porcentajes de Tipos de discapacidad en el Ecuador

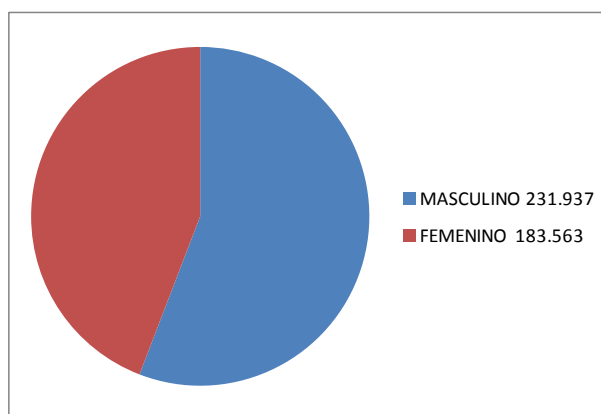


Figura 7: Personas con discapacidad registradas en Ecuador hasta octubre del 2016.

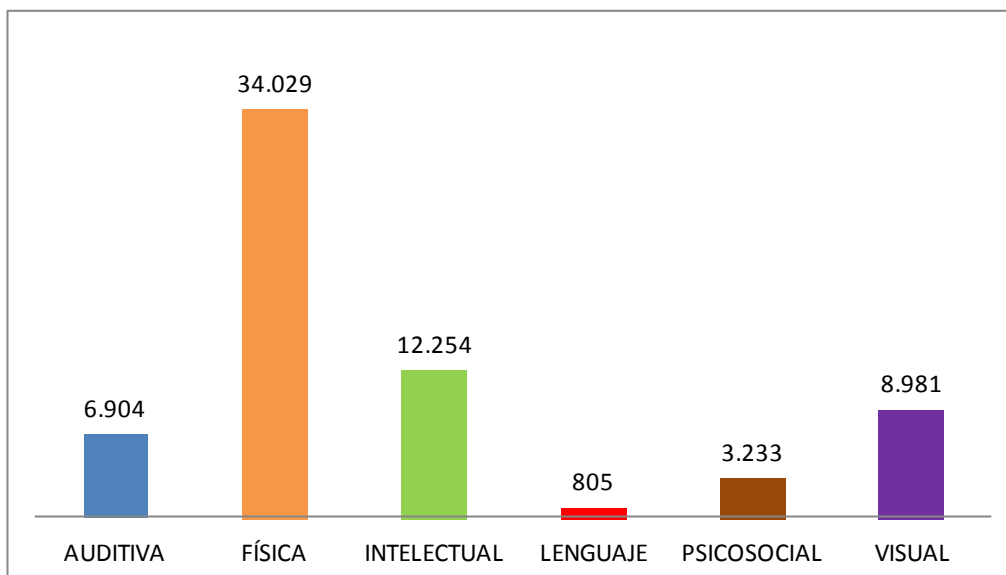


Figura 8: Personas con discapacidad registradas en Ecuador hasta octubre del 2016.

Fuente de Figuras 7 y 8: Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades (CONADIS) y la Dirección de Gestión Técnica del Ecuador. Fuentes: Ministerio de Salud Pública de Ecuador, (2016). Recuperado de <http://www.consejodiscapacidades.gob.ec/estadistica/index.html>

Estas leyes son tomadas en la mayor parte de países alrededor del mundo, es así que en Estados Unidos, la Ley de Educación de Personas con Discapacidad, (IDEA, Individuals with Disabilities Education Act) garantizan una educación pública apropiada y gratuita para todos los niños con distintas manifestaciones de discapacidad. En este país más de la mitad de la población infantil (51%) tienen discapacidades de aprendizaje, el 22% tiene problemas de habla, el 11% retardo mental y el 9% presenta perturbaciones emocionales serias. Terman, Larner, Stevenson & Behrman, 1996; citado por Papalia D., 2001, pág., 536.

La discapacidad intelectual es una realidad que llama la atención y despierta el interés de varios ámbitos como son el educativo, psicológico, terapéutico, social y laboral. Organizaciones, instituciones, gobiernos y profesionales buscan como conseguir una mejor calidad de vida y mejores posibilidades para personas con discapacidad. Dentro de los diferentes tipos de discapacidad se encuentra la discapacidad intelectual.

La asociación Americana de Retraso Mental (AARM, 1992), ofrece una amplia clasificación de los trastornos que pueden verse asociados con el retraso mental.

2.1.1.6.1.1. Infradotación

Binet y Simon, clasifican la infradotación determinando a las personas con un coeficiente intelectual muy por debajo de la media de coeficiente intelectual que varía entre 0 hasta 80, mientras que poseen una edad mental entre cero y siete años. **Ver figura 3.**

La clasificación dentro de la infradotación concebida por el *DSM IV Made Easy* (Morrison, 2001, págs., 503-504) y basada en aproximaciones al CI son las siguientes:

Limítrofe *	(CI 71 A 84)
Retraso Mental Leve	(CI 50-55 a 70)
Retraso Mental Moderado	(CI 35-40 a 50-55)
Retraso Mental Severo	(CI 20-25 a 35-40)
Retraso Mental Profundo	(CI menor a 20-25)
Retraso Mental, Severo Inespecífico	(El paciente no puede ser evaluado, pero el retraso es muy probable)

* (Funcionamiento Intelectual Límite, no es considerado Retraso Mental) La diferenciación del diagnóstico entre Limítrofe o Funcionamiento Intelectual Límite y Retraso Mental Leve puede ser complicado. (Morrison, 2001, pág., 540)

Las causas de Retraso Mental incluyen anomalías genéticas, efectos químicos, daño cerebral estructural, errores innatos del metabolismo y enfermedades infantiles. Una persona puede ser diagnosticada por causas biológicas o sociales, o ambas.

Es en relación a estas diferenciaciones de inteligencia que nace la necesidad de una educación especial para estudiantes con discapacidad y para estudiantes con necesidades educativas no asociadas a la discapacidad.

2.1.1.6.2. Superdotación: Definición de estudiantes superdotados y otras tipologías

Las definiciones vinculadas a la superdotación y con las altas capacidades, se han venido dando por muchos años asociadas al alto coeficiente intelectual. Sin embargo es importante

hacer una breve aclaración y diferenciación de las distintas tipologías de los alumnos con capacidades altas.

A lo largo del tiempo se han dado distintas nominaciones para así, clasificar a los estudiantes en determinadas categorías. Es así que Mönk (1993) establece cuatro grupos acerca de las definiciones de altas capacidades:

- Definiciones orientadas al rasgo (una sola cualidad es relevante).
- Definiciones referidas a modelos cognitivos centrados en los procesos de memoria y pensamiento.
- Definiciones que tienen que ver con los modelos orientados al rendimiento como resultados visibles de la superdotación.
- Finalmente, definiciones relacionadas con modelos psico-socio-culturales, que dan gran importancia al medio ambiente.

Todas estas definiciones despiertan gran interés, debido a que existen pocos modelos definidos que orienten a la identificación y explicación de la superdotación. (Elices, J. et al., 2013, pág., 33)

De acuerdo a estas categorías planteadas por Mönk podemos tipificar las siguientes definiciones: estudiantes superdotados, con altas capacidades o talentosos, con alto rendimiento y precoces.

2.1.1.6.2.1. Superdotación intelectual

Como lo expresa en el año 2004 Yolanda Benito, la superdotación es un concepto biológicamente arraigado que sirve para denominar un alto nivel de inteligencia e indica un avanzado desarrollo de funciones dentro del cerebro. Tal desarrollo puede extenderse a través de altos niveles de habilidades en cognición; creatividad, aptitud académica, intuición e innovación, habilidades personales e interpersonales, artes visuales y artísticas. Es por esta razón que las nociones de inteligencia y superdotación están siempre vinculadas.

Estudios realizados por Terman (1921), asocia a la superdotación con un alto coeficiente intelectual tomando en cuenta un CI igual o superior a 130. Tomando en cuenta los estudios de Terman, la definición de superdotación aún se puede categorizar de acuerdo al CI obtenido en pruebas psicométricas. **Ver tabla 4.**

Tabla 4: Categorías y tipificación de Superdotación

Definición	Nivel de Clasificación	Puntuación CI	Frecuencia
Inteligencia media baja	Medio	80 a 90 de CI	Representa aproximadamente el 16% de la población (frecuencia de una en seis personas)
Inteligencia dentro de la media	Medio	90 a 110 de CI	Representa aproximadamente el 50% de la población (frecuencia de una en dos personas)
Inteligencia brillante o alta capacidad (no alcanza la superdotación intelectual)	Medio alto	110 a 120 de CI	Representa aproximadamente el 16% de la población (frecuencia de una en seis personas)
Inteligencia brillante o alta capacidad (no alcanza la superdotación intelectual)	Alto	120 a 130 de CI	Representa aproximadamente el 6.7% de la población (frecuencia de una en quince personas)
Superdotación intelectual moderada	Alto	130 a 145 de CI	Representa el 2.1% de la población (frecuencia una en cincuenta personas)
Superdotación intelectual alta	Muy alto	145 a 160 de CI	Representa el 0.1% de la población (frecuencia de una en mil personas)
Superdotación intelectual excepcional	Muy alto	160 a 175 de CI	Representa el 0.003% de la población (frecuencia de una en treinta mil personas)
Superdotación intelectual profunda	Muy alto	175 o más de CI	Representa el 0.00003% de la población (frecuencia de una en tres millones de personas)

Tabla 4: Categorías y tipificación de Superdotación

Fuente: Wechsler Intelligence Scale for Children-Fifth Edition, 2014. Adaptación española 2015.

No obstante, se han generado muchas críticas alrededor de esta teoría, las mismas que critican el mismo concepto de cociente intelectual, puesto que este modelo toma en cuenta únicamente un factor del individuo; su CI. Más no un conglomerado de factores que establecen otros investigadores y que se mencionan más adelante.

Por otro lado, Acereda (1998): citado por Elices (2013), indica que aun cuando estas críticas pueden estar bien fundamentadas, las aportaciones de Terman son relevantes en el sentido de la asociación entre superdotación e inteligencia general. Así como Terman da

lugar a la superdotación más allá de la heredabilidad, puesto que relaciona la herencia y el medio ambiente.

Sternberg y Davidson (1986), toman como punto de partida la teoría triárquica de la inteligencia. En este contexto, Sternberg plantea que la inteligencia se caracteriza por la eficacia, rapidez e idoneidad en el uso de los distintos componentes de su teoría. Como se menciona anteriormente, la teoría triárquica contiene tres subteorías. En primer lugar está *subteoría componencial*; que hace referencia a los mecanismos mentales internos del individuo que dan lugar a la conducta inteligente. En segundo lugar se encuentra la *subteoría experiencial*; se trata del uso de mecanismos mentales para solucionar problemas y automatizar acciones tomando en cuenta conductas internas y externas (internas como habilidades y externas como la experiencia). Finalmente, en tercer lugar se encuentra la *subteoría contextual*; que trata de identificar para quién y donde un comportamiento es inteligente suponiendo mecanismos mentales para adaptarse al medio.

Desde esta perspectiva, la superdotación se caracteriza principalmente por la capacidad para enfrentarse y encontrar soluciones novedosas a los problemas, la capacidad de automatización de la información, el ajuste y el equilibrio entre adaptación, selección y configuración del medio ambiente. Por lo tanto, Sternberg (1999), considera que la superdotación es la armónica utilización de las habilidades para analizar, crear y practicar.

Por otro lado, para Gómez y Mir (2011), la superdotación son las características personales que posee un individuo con un nivel elevado de capacidades cognitivas, aptitudes intelectuales como: razonamiento lógico, percepción, memoria, razonamiento verbal, matemático y aptitud espacial. Algunas de las características básicas son la flexibilidad de pensamiento, creatividad, equilibrio emocional, buen manejo del tiempo y alta motivación intrínseca.

Esta concepción más actualizada de la superdotación conlleva al entendimiento de diferentes modelos planteados a lo largo de la historia, sobretodo porque toma en cuenta distintos criterios de autores como Sternberg, Feldhusen, Gardner y Renzulli entre otros.

2.1.1.6.2.2. Altas capacidades o talentos

A diferencia de los individuos con inteligencia superdotada, la alta capacidad es característica para una persona que posee maestría únicamente en uno o varios talentos. Es decir, domina un aspecto de la inteligencia o destreza específica. Dentro de este contexto, es importante determinar cuál es el área o talento que domina y que demuestra mayor eficacia. Mientras que puede no dominar otras áreas, ya que posee un rendimiento igual o menor al de sus compañeros. Dichos talentos o altas capacidades puede presentarse como talento académico, talento artístico-figurativo, talento creativo, talento social, talento lógico, talento matemático, talento verbal, entre otros de acuerdo al modelo teórico que se quiera estudiar.

2.1.1.6.2.3. Precocidad

Son los individuos que evolucionan a un ritmo más rápido y activan recursos mentales antes que la mayoría y más adelante puede que se nivelen con sus iguales o no. La precocidad intelectual puede ser el comienzo de la superdotación o de altas capacidades. Sin embargo hasta que no se dé una maduración más completa en la adolescencia, no se puede determinar con certeza. Por lo tanto, es importante saber dar una atención primaria para no entorpecer o frustrar este desarrollo precoz. (Gómez, M., Mir, V., 2011, pág. 32)

2.1.1.6.3. Modelos Teóricos de Superdotación

Como se mencionó anteriormente, Mönks (1993-1999) define diferentes modelos explicativos y aproximados a la concepción de superdotación. Modelos basados en capacidades o Modelos Psicométricos basados en la medida factorial de inteligencia CI a través de test estandarizados. Este modelo toma a autores que hacen una concepción monolítica de la inteligencia, es decir un único factor o capacidad intelectual y autores que definen a la superdotación como una estructura factorial, es decir con diferentes componentes y factores.

2.1.1.6.3.1. Paradigma Cognitivo – Evolutivo

Las teorías cognoscitivas han sido aplicadas con amplitud a la educación y proponen formas para determinar cuando está listo un niño para aprender ciertas destrezas y habilidades y qué acercamientos, modificaciones, acomodaciones y diferenciación se debe hacer de acuerdo a cada individuo. Sin embargo, Donaldson (1979), hace una crítica a la teoría de Piaget, antes mencionada y, sugiere que Piaget fue muy tajante cuando expuso sus etapas del desarrollo, puesto que ello habría causado que las ideas de los educadores fueran muy rígidas en cuanto a qué y qué pueden aprender los niños. (Craig, G., 1997, pág: 55).

A las teorías cognoscitivas les interesa comprender el desarrollo del intelecto, por lo que están lejos de poder explicar toda la conducta humana.

2.1.1.6.3.2. Paradigma de Procesamiento de la Información

Desde el paradigma conocido como procesamiento de la información se estudian los mecanismos relacionados con la rapidez y la precisión para procesarla. John Carroll (1976) propone la teoría jerárquica de la estructura de la inteligencia. En esta teoría Carroll propone los siguientes niveles: primer nivel es el Factor *g* o inteligencia general, segundo nivel se ubican ocho habilidades de segundo orden. En las cuales encontramos la inteligencia fluida, cristalizada, procesos de aprendizaje y memoria, percepción visual y auditiva, producción fácil o superficial y rapidez; y en el último nivel de esta jerarquía aparecen otros factores más específicos. Carroll (1982) vuelve a plantear las teorías de Spearman y Cattell mencionadas anteriormente, pero desde una perspectiva diferente ya que considera distintos procesos y habilidades en el procesamiento de la información.

Hunt (1978, 1980, 1986) estudia la relación entre las tareas cognitivas y los procesos para resolverlas, especialmente la rapidez y la precisión.

Sternberg (1982 y 1985) diseña su teoría triárquica de la inteligencia, en la que sostiene que la inteligencia se evalúa mediante el comportamiento que produce. En esta teoría incluye tres elementos de la inteligencia: componencial (capacidad analítica), experiencial (perspicacia y originalidad) y contextual (pensamiento práctico); en el que determina que

todas las personas cuentan con estas tres habilidades en menor y mayor grado. (Papalia, D, 2001, pág. 516)

2.1.1.6.3.3. Inteligencias Múltiples

Una de las teorías más estudiadas en el presente, es la teoría de las Inteligencias Múltiples, la misma a la que Howard Gardner da inicio (1983). En este contexto, la nueva información relacionada con la neurociencia y los retos de la educación actual; la teoría de las Inteligencia Múltiples responde a la pregunta de si ¿un niño es más inteligente por resolver problemas matemáticos, frente a un niño que tiene una coordinación cinestésica perfecta? La respuesta que plantea Gardner es no.

El sostiene que las personas no poseen una sino siete o más tipos de inteligencia y las pruebas estandarizadas que miden el IQ o Coeficiente intelectual, miden apenas tres de ellas: la inteligencia lingüística, la lógica-matemática, y hasta cierto punto la inteligencia espacial. Las otras inteligencias planteadas por Gardner no se reflejan en las medidas psicométricas. **Ver tabla 5.**

Tabla 5: Inteligencias Múltiples de Howard Gardner (1983-1995)

INTELIGENCIA	DEFINICIÓN	CAMPOS DE OCUPACIÓN
LINGÜÍSTICA	Capacidad para usar y entender palabras y matices de significado. Aptitud para el aprendizaje de otras lenguas.	Escritura, edición, traducción.
LÓGICA - MATEMÁTICA	Capacidad para manipular números y resolver problemas lógicos y abstractos.	Ciencia, ingeniería, negocios, medicina.
MUSICAL	Capacidad para percibir y crear patrones con tono y ritmo.	Composición y dirección musical.
ESPACIAL	Capacidad para encontrar el camino en un ambiente y juzgar las relaciones entre objetos y espacios.	Arquitectura, artes plásticas, carpintería, planeación urbana.
CORPORAL - CINÉTICA	Capacidad para moverse con precisión.	Danza, atletismo, deportes, cirugía.
INTERPERSONAL	Capacidad para entender y comunicarse con los demás.	Enseñanza, actuación, política.
INTRAPERSONAL	Capacidad para entenderse a sí mismo.	Asesoría, psiquiatría, liderazgo espiritual.
NATURALISTA	Capacidad para ser sensible hacia diversos fenómenos naturales.	Biología, agronomía, veterinaria, geología, ciencias naturales.
ESPIRITUAL	Capacidad natural y espontánea por lo cósmico, existencial y lo referente al espíritu.	Religión.

Fuente: Propia elaboración, recopilado de (Papalia, D., 2001, pág.514 y Masdevall, M., 2011, pág.19)

2.1.1.6.3.4. Modelo de las Escalas de Renzulli

Joseph S. Renzulli, psicólogo e investigador americano propuso un concepto de superdotación que más ha ido aportando en los últimos tiempos a otras investigaciones relacionado con este tema. Es así que Renzulli plantea el modelo de los “tres anillos” (1977-1994).

Este modelo inicialmente propone que para considerar a un estudiante superdotado, se debe contemplar tres condiciones importantes: **la habilidad o capacidad superior a la**

media, compromiso con la tarea y la creatividad. Estos tres factores necesariamente deben estar presentes y entrelazados, como se grafica en el siguiente cuadro.

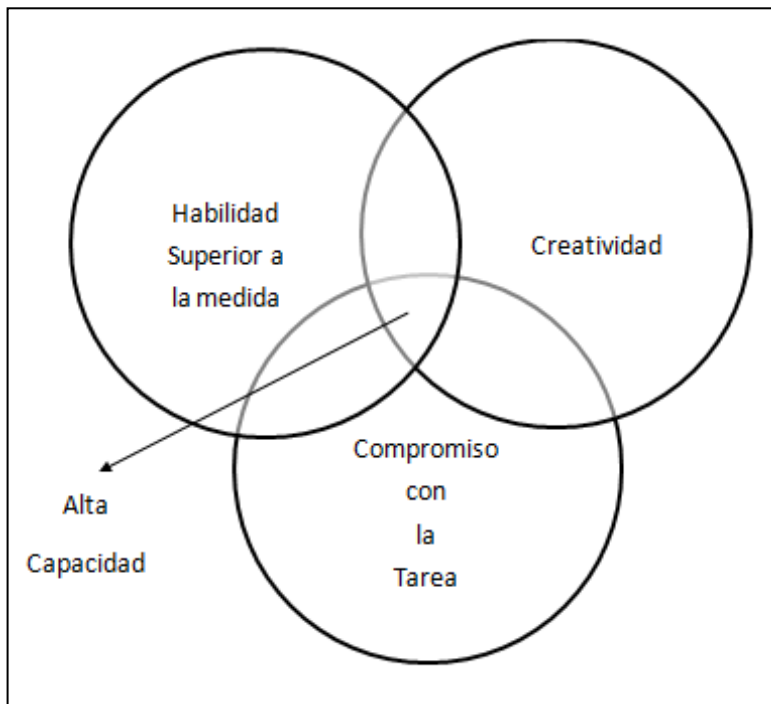


Figura 9: Tomado y traducido de Los Tres Anillos de Renzulli
 Fuente: Renzulli, J., 1997, pág. 5

La interacción de estos tres grupos, son necesarios para un óptimo logro creativo-productivo.

Partiendo desde la premisa que la **habilidad general** es la capacidad de procesar información, integrar experiencias que resultan apropiadas en nuevas situaciones y emplear el pensamiento abstracto. Ejemplos de habilidad general son la habilidad verbal, razonamiento numérico, memoria y fluidez verbal. Estas habilidades usualmente son medidas con pruebas estandarizadas de aptitud general o de inteligencia y se requiere de un puntaje superior a la medida en un percentil de 75 o superior.

En este contexto, Renzulli para hablar del primer anillo, hace referencia a la **habilidad específica**, que consiste en la capacidad para adquirir conocimiento y destrezas de desempeño en una o más actividades de un tipo específico dentro de un rango restringido. Estas habilidades son definidas de cierta forma para representar la forma en la que el ser humano empieza a desenvolverse en situaciones de la vida real. Ejemplos de habilidades

específicas incluyen la química, ballet, matemáticas, composición musical escultura, fotografía, etc. Cada habilidad específica puede ser subdividida en más áreas específicas, tal como las matemáticas y la química tiene una fuerte relación con la habilidad general y por lo tanto un real potencial en estas áreas puede ser determinado por las pruebas de aptitud e inteligencia. Sin embargo algunas habilidades específicas no pueden ser medidas por tests y deben ser evaluadas a través de técnicas de desempeño.

Dentro del modelo de Renzulli el término **habilidad superior a la media** será usado para describir ambos **habilidad general y específica**. Habilidad superior a la media también puede ser interpretada para referirse a un rango superior de potencial dentro de cualquier área. No obstante es difícil asignar un valor numérico a muchas áreas específicas de habilidad. Renzulli cree que la gente con habilidad superior a la media son individuos capaces de desempeñarse o poseer un potencial desempeño que represente del 15 al 20% más alto de cualquier área de la capacidad humana. (Renzulli, J., 1997, pág. 6)

El segundo anillo del modelo de Renzulli es **el compromiso con la tarea** que hace referencia a la perseverancia, esfuerzo y confianza en la propia habilidad para llevar a cabo una tarea; así como la capacidad para responder con originalidad, apertura, flexibilidad y fluidez a una nueva experiencia. Este segundo rasgo ha sido encontrado considerablemente en personas creativas – productivas y es una redefinición de la motivación conocido como **compromiso**. Tanto como la motivación es usualmente definida en términos de un proceso energizante general que dispara respuestas al organismo. El compromiso con la tarea representa energía que es usada sobre un problema en particular (tarea) o un área específica de desempeño. Estos términos que son con frecuencia usados para describir el compromiso con la tarea son: perseverancia, trabajo duro, resistencia, práctica dedicada, autoconfianza y la creencia de la propia habilidad para llevar a cabo un trabajo importante. No obstante este segundo anillo no es fácil de identificar objetivamente como el primer anillo. Sin embargo frente a un mayor componente de superdotación se debería reflejar.

El tercer y último anillo planteado por Renzulli es el que caracteriza a una persona superdotada y que consiste en factores que usualmente son agrupados juntos con la concepción de **creatividad**. Revisiones de la literatura en esta área aparecen fácilmente palabras como superdotado, genio, creador eminente o persona altamente creativa y son

usados como sinónimos, de hecho publicaciones hechas por el mismo Renzulli acerca de la concepción de los tres anillos de la superdotación demuestran que personas seleccionadas por estudios intensivos fueron reconocidos así por sus logros creativos.

Cuando se discute acerca de la creatividad es importante considerar algunas limitaciones con las que se han encontrado investigadores al establecer la relación entre tests de creatividad y si estos realmente miden el pensamiento divergente (verdadera creatividad). Es así que Torrance (1969) reportó limitaciones entre las medidas del pensamiento divergente y los criterios de desempeño creativos. Desafortunadamente existen muy pocos Tests que han sido validados sobre los criterios de la creatividad. De hecho el pensamiento divergente está altamente presente en las personas creativas y el uso e interpretación de tests designados para medir esta capacidad debe ser usado con cuidado.

2.1.1.6.3.5. Estudio de Terman

La primera aportación relevante sobre el estudio de la superdotación proviene de la psicometría, especialmente asociado a un alto coeficiente intelectual, mencionado anteriormente que va desde un percentil de C.I. igual o superior a 130. Terman (1998) toma como referencia la identificación de superdotados desde los resultados en el test Stanford-Binet. Las aportaciones más destacadas de Terman son: la asociación entre superdotación e inteligencia general, la ampliación de la identificación de la superdotación más allá de la heredabilidad proponiendo una relación entre herencia y medio ambiente.

2.1.1.6.3.6. Teoría de Sternberg

Sternberg parte de su teoría triárquica de la inteligencia (1986-1990) referida anteriormente y la amplía para explicar la superdotación y generar el comportamiento inteligente desde su **subteoría componencial** y la **subteoría experiencial**. Dichas subteoría hace referencia a los mecanismos mentales internos del individuo de los que emerge la conducta inteligente. (Elices, S., et al, 2013, pág., 38).

Subteoría componencial

En primer lugar Sternberg, define los **metacomponentes** que constituyen planificación, supervisión y evaluación. En este sentido el individuo reconoce la existencia de un problema, determina de qué tipo es, decide los pasos a seguir, busca recursos, controla, supervisa y evalúa la solución. Es decir, los metacomponentes son los encargados del control de la acción y parten de la base principal del desarrollo de la inteligencia; por lo tanto no pueden entrenarse por separado.

En segundo lugar, Sternberg define los **componentes de ejecución o componentes de rendimiento** que son los que permiten al individuo codificar los términos de un problema, inferir relaciones, comparar alternativas posibles y justificar una respuesta viable.

Finalmente, Sternberg propone la existencia de los **componentes de adquisición del conocimiento, retención en la memoria a largo plazo (MLP) y transferencia**. Para que un individuo de uso a los componentes de adquisición del conocimiento es importante la relevancia de los procesos de codificación selectiva (seleccionar lo relevante), combinación selectiva de la información (coordinar la información codificada de modo integrado que permita conseguir la meta) y comparación selectiva (relacionar la información nueva con la ya adquirida por la experiencia en otros casos similares).

Subteoría experiencial

Trata de la aplicación de los mecanismos mentales para solucionar problemas familiares o novedosos y automatizar las acciones. Para este comportamiento inteligente el individuo pone en relación la conducta con el mundo interno (habilidad, capacidad, inteligencia) y el mundo externo (experiencia necesaria para resolver adecuadamente una situación).

Subteoría contextual

Esta subteoría explica el saber para quien y dónde un comportamiento es inteligente, puesto que supone el uso de mecanismos mentales para adaptarse al medio o a cada nueva situación. Requiere de la búsqueda y selección de alternativas que aseguren al individuo

una mejor situación en el contexto, así como requiere de la configuración o realización de modificaciones en el ambiente para incrementar la propia adaptación y bienestar.

A partir de esta subteoría Sternberg plantea por primera vez lo que caracteriza a la superdotación llamada *insight*, y que es usado posteriormente por Goleman. El *insight* es la capacidad para enfrentarse y encontrar soluciones novedosas a los problemas, automatizar la información y dominar la capacidad de hacer ajustes y equilibrar la adaptación, selección y configuración del ambiente.

Finalmente Sternberg en 1999 complementa su teoría al considerar que lo que caracteriza a los superdotados es la armónica utilización de tres tipos de habilidades: analítica, creativa y práctica. La analítica hace referencia a saber comparar, cuestionarse por qué, aplicar y evaluar. La creativa supone elaborar, inventar, diseñar, suponer e imaginar alternativas. La práctica contempla la utilización y aplicación de los conocimientos en función de la realidad del medio.

2.1.1.6.3.7. Estudio de Feldhusen

Para Feldhusen (1990), un niño o adolescente superdotado debe poseer una serie de predisposiciones psicológicas y físicas hacia el aprendizaje y el rendimiento superior en los años de formación hasta llegar a la vida adulta. Da gran importancia al rendimiento en los diferentes momentos del ciclo de la vida, los mismos que se caracterizan por: capacidad intelectual general, autoconcepto positivo, motivación y talento personal en las áreas académico – intelectual y artístico creativa.

En el cuadro que se muestra a continuación, se llevó a cabo un estudio comparativo de los modelos y posturas más importantes relacionadas con las investigaciones e identificación de la superdotación y altas capacidades propuestas por los autores más relevantes desde el siglo pasado hasta la actualidad. En este cuadro se amplía y se analizan coincidencias entre los estudios basados en los cuatro modelos teóricos determinantes sobre los estudios realizados. Modelos en los cuales se basa la propuesta de identificación de superdotación y altas capacidades de la presente investigación.

Estudio comparativo de los modelos y teorías de Superdotación y Altas Capacidades

MODELOS/ TENDENCIAS	AUTOR	AÑO	POSTURAS SOBRE LA SUPERDOTACIÓN	ANÁLISIS
Modelos basados en capacidades o Modelos Psicométricos que se basan en la medida factorial de inteligencia CI a través de test estandarizados. Estos modelos toman a autores que hacen una concepción monolítica de la inteligencia, es decir un único factor o capacidad intelectual y autores que definen a la superdotación como una estructura factorial, es decir con diferentes componentes y factores.	Terman, Lewis	1921-1925	Terman es bien conocido por sus estudios de la inteligencia de los niños, llamado <i>Terman's Termites</i> , estudios que fueron utilizados para identificar un alto coeficiente intelectual en niño y hacer un estudio longitudinal para ver sus éxitos y fracasos en la vida adulta. Los puntos más relevantes de Terman relacionados con la superdotación en jóvenes incluye que son el número uno en la inteligencia, deben ser identificados lo más tempranamente posible, deben acelerar en el proceso educativo, deben tener un pensum e instrucción diferenciada, deben ser educados por profesionales especializados, deben ser considerados como un tesoro nacional para el mejoramiento de la sociedad y se les debe permitir desarrollarse en cualquier ámbito que dirija sus talentos o intereses.	La primera aportación importante relacionada a la superdotación, fue la realizada por Terman que se desprende de la de la psicometría y asocia a la superdotación con un alto coeficiente intelectual tomando en cuenta un CI igual o superior a 130. Tomando en cuenta los estudios de Terman, la definición de superdotación aún se puede categorizar de acuerdo al CI obtenido en pruebas psicométricas.
	Marland, Sidney P., Jr.	1972	<p>A partir de la propuesta realizada por The United States Office of Education (USOE) en USA, mejor conocida por el acta de Marland que considera a la identificación de personas con superdotación o talento a un conjunto de aspectos, como son: la capacidad intelectual general, pensamiento creativo, aptitud académica específica, capacidad en liderazgo, capacidad en artes visuales y capacidad psicomotriz. La definición de Marland para niños superdotados es el conjunto de habilidades extraordinarias, altas realizaciones y aquellos que han alcanzado a demostrar el éxito. En este contexto, el informe de Marland (Richert, Alvino y McDonnell, 1982) contiene las siguientes aportaciones:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.- La superdotación no es un privilegio, sino una necesidad educativa. 2.- Superdotación y excepcionalidad. 3.- Para la identificación de la superdotación se deben considerar en relación directa las capacidades y el rendimiento. 4.- Tomar en cuenta capacidades distintas a las intelectuales. 5.- Las medidas educativas tomadas por las instituciones, son un efecto positivo para cada individuo y para la sociedad. 	Para Marland, los niños superdotados son identificados como personas con altas capacidades y alto desempeño. Gracias Marland se dio gran importancia a programas de diferenciación educativa o servicios más allá de la educación regular. Para Marland la superdotación fue determinada por el alto desempeño o potencial habilidad en cualquiera de las áreas o combinación de la habilidad intelectual general, aptitudes académicas específicas, pensamiento productivo o creativo, liderazgo, desempeño artístico y visual y habilidad psicomotora, misma que fue removida en 1997. Su propuesta plantea un definición general, puesto que en el pleno apogeo del desarrollo de la superdotación en Estados Unidos, Marland plantea un amplia gama de áreas de talento, las mismas que han sido adoptadas por las instituciones educativas de ese país.

MODELOS/ TENDENCIAS	AUTOR	AÑO	POSTURAS SOBRE LA SUPERDOTACIÓN	ANÁLISIS
<p>Modelo basado en procesos cognitivos: Este modelo está enmarcado en una teoría de la inteligencia, planteado por Sternberg y que parte de la idea de que el desarrollo de la inteligencia se relaciona estrechamente con el ambiente por lo tanto se conecta la condición y el contexto.</p>	<p>Sternberg, Robert</p>	<p>1985-1986</p>	<p>Gracias a su teoría triárquica conformada por las tres subteorías, que explican con claridad la superdotación y sus características, Sternberg también propone la Teoría Pentagonal implícita de superdotación y cinco criterios usados por la sociedad que son la excelencia, rareza, productividad, demostrabilidad y valor.</p>	<p>En general, las investigaciones de Sternberg revelan su propio valor basado en acercamientos explicativos de la superdotación y su última aportación acerca de la teoría pentagonal, destaca que una persona necesita sobresalir en algo de tal forma que sea raro y diferente, necesita producir productos valorados económicamente y de este modo demostrar frente a la sociedad que es superdotado. Aún cuando este planteamiento parece ser muy superficial en el sentido de que es lo que la gente puede pensar; los datos de la investigación de Sternberg que sustentan su teoría fueron consistentes y con validez en Estados Unidos.</p>
<p>Modelo basado en el rendimiento: es modelo estudia la relación entre las disposiciones naturales y el rendimiento del individuo. Plantea también que no todos los superdotados llegan a desarrollar sus potencialidades, puesto que en ocasiones ni siquiera llegan a ser identificados y otros no reciben una educación adecuada.</p>	<p>Renzulli, Joseph</p>	<p>1878-1980</p>	<p>Este modelo inicialmente propone que para considerar a un estudiante superdotado, se debe contemplar tres condiciones importantes: la habilidad o capacidad superior a la media, compromiso con la tarea y la creatividad. Estos tres factores necesariamente deben estar presentes y entrelazados. La interacción de estos tres grupos, son necesarios para un óptimo logro creativo-productivo. Partiendo desde la premisa que la habilidad general es la capacidad de procesar información, integrar experiencias que resultan apropiadas en nuevas situaciones y emplear el pensamiento abstracto.</p>	<p>Renzulli en su teoría de los Tres Anillos, toma parte de los estudios realizados por Torrance, puesto que introduce a la creatividad determinante. Sin embargo, a diferencia de Torrance, lo plantea como un factor independiente de aquella conceptualización básica y tradicional de la inteligencia. En su teoría aparece también la innovación del compromiso de la tarea o implicación en la tarea.</p>

MODELOS/ TENDENCIAS	AUTOR	AÑO	POSTURAS SOBRE LA SUPERDOTACIÓN	ANÁLISIS
Modelos socioculturales: los superdotados son un producto de la sociedad en la que viven. Estos modelos plantean que la superdotación requiere de una condición importante, un intercambio favorable de los factores individuales y sociales.	Thurstone, Louis Leon	1924-1938	Consideró a la inteligencia como la capacidad de abstracción y la capacidad de tomar impulsos en tempranas edades de formación, por lo tanto la inteligencia es un proceso inhibitorio. En sus investigaciones, Thurstone aplica el análisis factorial clásico desarrollado por Spearman. De acuerdo a esto, Thurstone logró encontrar factores que expliquen lo que se entiende de inteligencia. Su propuesta más importante fue la que se conoce como "modelo de los factores mentales primarios", en el que plantea siete factores independientes que son la base del comportamiento inteligente: espacial, velocidad perceptual, facilidad numérica, significado verbal, memoria, fluidez verbal y razonamiento inductivo. Según este modelo de Thurstone, para que un individuo sea considerado superdotado, debía poseer percentiles superiores a 75 en uno o varios factores de las evaluaciones psicométricas formales.	Las aportaciones de Thurston dieron un nuevo giro en la identificación de superdotados y permitió ampliar la propia definición de este tipo de inteligencia.
	Torrance, E. Paúl	1962	Parte del criterio de que la creatividad y la inteligencia son constructos distintos. En su teoría del umbral, define las relaciones entre estos dos constructos, mismo que explica que cuando el CI está por debajo de un cierto límite, la creatividad también se encuentra limitada. Mientras que cuando el CI se sitúa por encima de este límite (CI: 115-120), la creatividad llega a ser una dimensión casi independiente del CI. Dicho de otra forma: un cierto nivel intelectual es condición necesaria, pero no suficiente, para el desarrollo de la creatividad.	Torrance con sus estudios llegó a marcar un hito en el estudio de la inteligencia y la identificación de las altas capacidades, puesto que vio a la creatividad como un factor determinante en la identificación de estudiantes superdotados o con altas capacidades. Es así que Torrance plantea una concepción distinta cuando hablamos de capacidades o talentos, y en la misma línea de Sternberg, Gardner y Renzulli, Torrance define a la creatividad como el desarrollo del pensamiento divergente y fundamenta sus estudios con una perspectiva psicométrica y factorial ya que plantea un test que mide esta capacidad.
	Tannenbaum, Abraham	1983	Plantea su teoría a partir de que la superdotación en niños es el potencial que puede tener para llegar a ser productor de ideas dentro de determinadas esferas de la actividad moral, físico, emocional, social, intelectual o estética de la humanidad. Tannenbaum, representa la superdotación en una estrella de mar (Sea Star) en la que plantea que el niño superdotados desarrolla su potencial y su desempeño dependiendo de determinados factores y circunstancias de la vida. Cada punta de la estrella representa los siguientes factores: 1. Capacidad General, <i>g</i> 2. Aptitudes específicas, entre ellas habilidades mentales primarias. 3. Factores no intelectuales como la motivación y el autoconcepto. 4. Influjos familiares y ambientales. 5. Factor suerte.	Con la teoría de Tannenbaum, lo más importante que cabe destacar, es que al ser un modelo sociocultural; propone que todo niño tiene el potencial de ser superdotado, puesto que si las condiciones lo permiten, un niño puede llegar a desarrollar todas sus potencialidades de acuerdo al medio que lo rodea, posibilidades socioculturales y tomando en cuenta que cada persona tiene un talento. Es así que al coordinar todo favorablemente, su aproximación a la superdotación aporta interés por el trabajo con estos estudiantes.

MODELOS/ TENDENCIAS	AUTOR	AÑO	POSTURAS SOBRE LA SUPERDOTACIÓN	ANÁLISIS
Continuación de Modelos socioculturales	Castelló Tarrida, Antonio	1986-1990	Castelló propuso una tipología específica como criterios fundamentales que definían la superdotación, y así poder comprender mejor el complejo estudio de la superdotación. Dentro de estos criterios propone una amplia definición de: 1.- Dependencia del contexto y necesidades sociales. 2.- Importancia de la producción. 3.- Ponderación de factores implicados. 4.- Diferenciación cualitativa entre superdotado y talentoso en cuanto a sus características internas y potencial de producción. 5.- Capacidad de medición de las características. Es así que Castelló identifica dos tipos de grupos de individuos excepcionales. El primero formado por superdotados, que son verdaderamente excepcionales intelectualmente y en el segundo grupo están los talentosos, que son los que destacan por rendimientos parciales extraordinarios o en áreas no estrictamente intelectuales. En 1998, Castelló y Batlle proponen un protocolo de identificación de estudiantes talentosos en que usan como instrumentos de medición con baremos, dichos instrumentos son BADyG (Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales, Yuste 1989) y el Test de pensamiento creativo de Torrance (Torrance Test of Creative Thinking TTCT, 1974).	gracias al modelo de Castelló y su propuesta de protocolo de identificación, logró diferenciar distintas formas en las que se puede manifestar la alta habilidad, tales como la superdotación, el talento académico, el talento figurativo, el talento artístico, talento verbal, talento numérico, talento espacial y el talento creativo. Esta propuesta a diferencia de otros modelos, trata de cubrir dos principales problemáticas relacionadas con una adecuada identificación son que hay una baja congruencia entre los criterios teóricos y los procedimientos de identificación. Adicionalmente hay distintas tipificaciones de confusa comprensión relacionados a las definiciones de la superdotación y la alta capacidad. Una aplicación concreta de este modelo fue la llevada a cabo en las Palmas de Gran Canaria, España, lo cual permitió identificar a estudiantes superdotados y talentosos según la siguiente tipología planteada por Castelló: a) Alumnos que muestran talentos simples o específicos (hace referencia a una sola variable), b) alumnos que manifiestan talentos múltiples (hace referencia a varias variables conjuntas), c) alumnos que muestran talentos complejos, d) alumnos que presentan talentos conglomerados en los que se pueden encontrar con la combinación de una configuración intelectual del talento académico, figurativo y/o artístico figurativo con el talento simple o múltiple.
	Mönks y Boxtel, Van	1988-1992	EL modelo de Mönks está basado en el modelo triarquico de Renzulli, esencialmente tomo el modelo de los tres anillos y añade factores socioculturales, tales como la triada de la familia, la institución educativa y los compañeros como factores determinantes en el desarrollo de la superdotación. Estos factores son añadidos a las variables psicológicas (motivación, creatividad y habilidades excepcionales) ya postulados por Renzulli.	El trabajo de Mönks y sus colaboradores, estudian y amplían el modelo de los Tres Anillos de Renzulli puesto que añaden una aproximación multidimensional incluyendo el desarrollo de la personalidad y factores sociales y ambientales determinados.

Fuente: Elaborado por la autora (2016).

2.2 Atención primaria

El ser humano es el ser vivo con mayor complejidad en su desarrollo evolutivo, puesto que requiere de mucho tiempo para pasar de una etapa de desarrollo a la otra, en comparación con otras especies. Es así, que el humano desde su concepción demanda de innumerables cuidados, atenciones pero principalmente requiere de una adecuada estimulación para llegar a un óptimo desarrollo. Estar rodeado de factores que influyan de manera positiva en su crecimiento físico, mental, emocional y social, es de gran importancia.

Los primeros años son críticos en el desarrollo evolutivo del infante. Durante las primeras etapas de desarrollo se van a afianzar determinadas destrezas y habilidades que más adelante le permitirán desempeñarse con equilibrio y eficacia.

Adicional, es en los primeros años que el ser humano adquiere progresivamente funciones importantes, como el control del cuerpo por medio de sus adaptaciones sensoriales y motrices, adquisición del lenguaje, autonomía en la adquisición de hábitos e interacción social.

Los cuidados que precisa el infante para un desarrollo pleno y armónico, deben ser proporcionados por la familia para que crezca en un ambiente de amor, felicidad y bienestar total con una buena alimentación, cuidado en su salud mental y bien atendido en sus necesidades básicas. (Convención de los Derechos del Niño, 1989).

Los derechos de los niños están plenamente estipulados y más aún para aquellos niños que son vulnerables y requieren de una atención temprana y preventiva. Teniendo presente que la necesidad de proporcionar al infante una protección especial ha sido enunciada desde la Declaración de Ginebra de 1924.

Sin embargo, los niños que carecen de una madurez física, psicológica y mental, requieren de protección y cuidados especiales antes y después del nacimiento, junto con una debida protección legal. (Declaración de los Derechos del Niño, 1924).

Dentro de los derechos de los niños, está el derecho a una educación digna y es obligación del estado brindar una educación donde se respete su condición, religión y cultura. Así como, es obligación fomentar una educación orientada a desarrollar la personalidad y las capacidades del niño a fin de que pueda desempeñarse con destreza en su vida futura. (Unicef, Comité Español, 2006).

Es por todo ello que la formación en brindar una atención primaria o temprana al infante, ha sido impulsada desde diferentes organismos nacionales e internacionales, tales como Las Naciones Unidas, UNICEF, Unesco, la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), y la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial. Ministerio de Educación del Ecuador, Ministerio de Inclusión Económica y Social del Ecuador, INFA, Consejo Nacional de la Niñez y Adolescencia, entre otros. La Asamblea General de las Naciones Unidas a favor de la infancia, aprobó el documento *Un mundo apropiado para los niños (2002)*, convertido a partir de entonces en una guía para todos los que trabajan con infantes en todo el mundo.

Investigaciones de varias entidades a nivel mundial, han por lo tanto determinado la importancia de brindar una atención primaria y temprana a niños y niñas que se encuentran vulnerables o en situaciones de riesgo. Atendiendo de primera mano sus necesidades básicas, para más adelante hacer intervenciones tanto a nivel preventivo como de rehabilitación. Es decir, la atención primaria en psicopedagogía, hace referencia al desarrollo infantil desde diversos tipos de enfoques como factores de riesgo más comunes ya sea por características personales del infante o por factores contextuales que lo rodean. Para prevenir los factores de riesgo, es necesario hacer una intervención temprana, identificando por medio de un diagnóstico e identificando signos de alerta. Dicha atención primaria debe darse desde el entorno familiar, escolar y social del niño, para de esta forma atender a todos los factores que le puedan estar afectando.

Una vez que se haya logrado identificar las posibles dificultades o trastornos en el niño, es necesario prestar atención a las áreas de exploración tomando como premisa todos los métodos exploración, las referencias quienes rodean al niño, las técnicas e instrumentos de evaluación que nos permitan tener información pertinente y, de esta manera poder aplicar los procesos de intervención.

Es de gran importancia que la atención primaria permita prevenir o atender de primera mano las alteraciones en el desarrollo infantil, tomando en cuenta que la familia, el contexto social y la institución educativa juegan un papel significativo y decisivo.

En este contexto, la atención primaria brindada a toda la población infantil que presente o demande de una necesidad especial, debe estar contemplada no únicamente hacia las dificultades de aprendizaje, sino también hacia las altas capacidades.

La importancia de la atención primaria al desarrollo de los niños desde los primeros años de vida, estudiada por las neurociencias, se debe a que durante estas primeras etapas, la configuración del sistema nervioso, que se caracteriza por el establecimiento y maduración de los sistemas sensoriales que dan paso al aprendizaje. Durante estos periodos del desarrollo los cambios son rápidos y durante cada aprendizaje, se conectan con las áreas corticales del cerebro para dar paso a una evolución significativa. (García & Mendieta, 2006, pág. 24)

CAPÍTULO III

3. ATENCIÓN PRIMARIA PARA ESTUDIANTES CON ALTAS CAPACIDADES DE SÉPTIMO AÑO DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA EN UN PLANTEL EDUCATIVO DE LA CIUDAD DE QUITO

3.1. Identificación de estudiantes con altas capacidades

El cómo identificar estudiantes con altas capacidades ha sido una pregunta que muchos profesionales se han venido haciendo desde hace varios años. Tradicionalmente la identificación consistía en clarificar quién es o quién no lo es. Sin embargo esta concepción ha sido rechazada por nuevos programas de intervención en todo el mundo, puesto que los antiguos métodos de selección no cumplían con los diferentes criterios, requerimientos y medidas de corte estudiados. Antiguamente, se creía que únicamente con identificar el CI del individuo era suficiente, determinando así medidas de excepcionalidad y representaciones psicométricas. Afortunadamente estos métodos han cambiado, ya que la identificación de estudiantes con altas capacidades o superdotados, es un constructo formado por un amplio núcleo de variables. Es por esta razón que dicha identificación implica todo un proceso en tiempo y en espacio. (Pérez, 2002, pág.: 61).

3.1.1. Investigaciones llevadas a cabo en Europa y América

Nueva Zelanda

Según el Ministerio de Educación, 2002 establece lo siguiente:

- Desarrollar enfoques innovadores para dotados y talentosos en educación que daría lugar a mejores resultados para los estudiantes.
- Llevan a cabo investigación del impacto de la innovación, como enfoques en la enseñanza y el aprendizaje.
- Tienen como objetivo difundir el conocimiento, la comprensión y los modelos de práctica efectiva.
- Se están desarrollando diferentes programas con el objetivo de centrarse en grupos específicos.

- Entre el 2006 y el 2010 investigadores evaluaron los programas con el objetivo de mejorar los programas de desarrollo profesional y apoyo a los maestros utilizando un enfoque de estudio de caso y tres programas diseñados para Ignite (Encender) a estudiantes dotados con talento.
- Para el 2004 el Ministerio de educación reporta que solo un cuarto de las escuelas emplean métodos de evaluación.

El Ministerio de Nueva Zelanda indica dentro de su proceso de evaluación llevar a cabo:

- Procesos o procesos sistemáticos y continuos para la evaluación de resultados de los estudiantes
- Intercambio y la consulta acerca de la evaluación.
- Hallazgos con las principales partes interesadas.
- Acciones basadas en las recomendaciones de evaluaciones.
- Las evaluaciones de disposiciones internas y externos a la escuela.
- Si estos indicadores se evidenciaron en las escuelas u otros servicios para estudiantes dotados y talentosos, lo más probable es que estarían en mejores condiciones para tomar buenas decisiones y ser sensible a las necesidades de los estudiantes.
- Por otra parte, la falta de buenos datos de evaluación puede dar lugar a una insuficiente infraestructura del programa que puede conducir a disposiciones superficiales (Van Borla-Baska, 2004)
- Se ha demostrado que con el uso de evaluaciones formativas, los proveedores son
- capaces de recoger información de los actores clave y responder a sus resultados para mejorar sus provisiones.
- Este enfoque requiere basarse en las necesidades “la flexibilidad, la adaptabilidad, la creatividad y la innovación”
- Estos mismos factores son importantes en la evaluación de las provisiones para estudiantes dotados y talentosos. (Riley y Moltzen, 2010, p. 143)

Estados Unidos citado en la investigación de Nueva Zelanda:

- La Asociación Nacional para Niños Dotados en el Estados Unidos (1997) sugiere diferentes enfoques de evaluación: evaluaciones entrantes o necesidades análisis; las evaluaciones de transición (cuando los estudiantes pasar de un programa a otro); fin de año, y evaluaciones en curso o en marcha.
- Las evaluaciones permiten la oportunidad de medir el proceso de desarrollo, para poner a prueba la innovación, y recopilar datos formativos (Van Tassel-Baska, 2004).

Otros autores, consideran que la identificación de estudiantes con altas capacidades tiene dos fases. Screening o nominación y el diagnóstico psicopedagógico. (Tourón, et al., 1998)

Por otro lado, la identificación debe llevar consigo otro tipo de procedimientos para en base a ello tomar acción dentro de la institución educativa y el medio que le rodea al niño, es decir una adecuada formación del profesorado, orientadores, familia, programas de enriquecimiento, metodologías de trabajo, acomodaciones dentro del aula, diferenciación y adaptaciones curriculares.

3.2. Instrumentos de evaluación y diagnóstico

En la actualidad, la identificación de estudiantes superdotados o con altas capacidades se lleva a cabo a través de pruebas subjetivas y sistemas o procedimientos formales y estandarizados y que se plantean a continuación tomando en cuenta sus ventajas y desventajas. Adicionalmente, los métodos de identificación pueden variar de acuerdo al contexto socio-económico de la institución.

Investigaciones llevadas a cabo en España

España ha sido una de los países de habla hispana que más investigaciones ha llevado a cabo en relación con la superdotación, su identificación y programas de atención primaria, puesto que la mayoría de investigaciones en esta área citadas por el *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*, son investigaciones y publicaciones que provienen de países de habla anglosajona o alemanas publicadas en inglés. En el 2005 la Universidad de las Palmas de Gran Canaria, conjuntamente con el

Gobierno de dicha región, así como otras entidades ministeriales; publican el segundo volumen de Procedimientos e instrumentos para la detección e identificación del alumnado con altas capacidades (AA.CC. Intelectuales). Mismo que propone el siguiente procedimiento:

Detección de alumnos con altas capacidades o screening: Las primeras investigaciones en España aplicando un screening o también llamado cribaje², fueron llevadas a cabo por (Benito y Moro, 1997), quienes realizaron la primera investigación española sobre un método de preselección para la identificación temprana de alumnos superdotados.

Dentro de esta etapa, es importante considerar y detectar el número de estudiantes con posibilidades de ser detectados con altas capacidades y para que este proceso sea eficaz y verás, es necesario recopilar información de varias fuentes como son padres de familia, profesorado, compañeros y los mismos estudiantes con posibles talentos u altas capacidades. Ver tabla 6.

- Nominación de los profesores
- Nominación de padres de familia
- Nominación de los estudiantes
- Autoinformes

² Cribaje: (sustantivo del verbo transitivo cribar) *Elegir y separar entre cosas o personas las que son buenas para algo y las que no.* (Jiménez, 2005, pág. 28).

Tabla 6: Procedimientos de Evaluaciones Informales

VENTAJAS Y LIMITACIONES DE LOS PROCEDIMIENTOS DE IDENTIFICACIÓN MÁS USUALES			
PROCEDIMIENTO	VENTAJAS	LIMITACIONES	OBSERVACIONES
<i>Sistemas o pruebas subjetivas</i>			
Cuestionarios, inventarios, escalas de observación.	Fácil y rápidos de administrar.	Falta de fiabilidad.	Necesarios en los primeros pasos de la identificación y como material complementario.
Informe de profesores.	Bajo coste económico y rápido de aplicar.	Falta de exactitud. Se puede confundir superdotación con alto rendimiento académico.	Es una fuente de información necesaria.
Informe de profesores con formación específica o expertos.	Predicciones exactas. Incremento de fiabilidad.	Hay poco personal especializado.	Es una de las mejores formas de identificación.
Informe o cuestionario de padres de familia	Conocen muy bien al niño y pueden ser muy precisos en sus observaciones.	No siempre son capaces de interpretarlas objetivamente. Desconocen las características de la superdotación.	Son imprescindibles para identificar datos evolutivos.
Nominaciones de compañeros.	Son un buen índice de la capacidad social y de liderazgo.	A veces, los niños y especialmente las niñas, de altas capacidades no quieren evidenciarse frente a sus compañeros.	Son necesarios para combinar sus resultados con otros criterios.
Autobiografías, autonominaciones, informes personales, entrevistas.	Son una fuente valiosa de información. Revelan los intereses del estudiante, logros y aspiraciones.	Subjetividad y empatía de quien lo valora.	Son necesarias para combinar sus resultados con otros criterios.
Productos del estudiante (trabajos espontáneos, portafolios).	Son trabajos propios que pueden expresar su capacidad sin estar mediatizados por el entorno.	Habitualmente no se les presta atención.	Son necesarios para combinar sus resultados con otros criterios.

Fuente: Pérez, L., 2002, pág., 68

(Benito, Y., 2001, pág., 51) en su libro *¿Existen los superdotados?*, propone que para hacer un cribaje en sexto y séptimo año de educación, se debe utilizar la propuesta realizada por Postehwaite, Deans y Dentol (1995), que hace referencia al uso conjunto de un test de inteligencia y un test de rendimiento, puesto que se conoce que la sensibilidad de estos métodos para identificación de estudiantes superdotados y de altas capacidades, según estos autores es de un 97% de fiabilidad. Ver tabla 7.

A partir de los resultados del screening y la aplicación de un test estandarizado de inteligencia, se podrá determinar un perfil del estudiante superdotado o con altas capacidades para llevar a cabo un programa educativo de intervención dentro de la institución educativa.

Tabla 7: Procedimientos Formales y Estandarizados

VENTAJAS Y LIMITACIONES DE LOS PROCEDIMIENTOS DE IDENTIFICACIÓN MÁS USUALES			
PROCEDIMIENTO	VENTAJAS	LIMITACIONES	OBSERVACIONES
Sistemas o pruebas objetivas			
Tests individuales de inteligencia.	Fiabilidad para diferenciar las características de superdotación. Se requiere disponer de tiempo específico por cada estudiante evaluado.	Son costosas de administrar. Algunas escalas tiene una fuerte carga cultural, por lo que favorecen a determinados sectores de la población.	Los resultados deben tomarse como una estimación. Los resultados deben analizarse cuantitativa, cualitativa y comparativamente.
Test colectivos de inteligencia.	Economía. Optimización del tiempo.	Buen método de "screening" pero requieren de otros instrumentos para complementar los resultados, al momento de tomar decisiones o establecer programas.	Se pueden usar para seleccionar casos detectados por nominaciones u otros indicios.
Test de creatividad y/o pensamiento creativo.	Miden el pensamiento divergente.	Las pruebas estandarizadas tienen características muy distintas en función de las diferentes concepciones de esta área.	Son necesarios para combinar sus resultados con otros criterios.
Tests de ejecución y/o rendimiento.	soy muy útiles para la identificación individualizada del talento académico.	Pueden no descubrir al superdotado al no puntuar alto en conocimientos escolares.	Son necesarios para combinar sus resultados con otros criterios. Especialmente para programas de intervención (ampliaciones, adaptaciones, etc.)

VENTAJAS Y LIMITACIONES DE LOS PROCEDIMIENTOS DE IDENTIFICACIÓN MÁS USUALES			
PROCEDIMIENTO	VENTAJAS	LIMITACIONES	OBSERVACIONES
Sistemas o pruebas objetivas			
Tests de aptitudes específicas.	Sirven para la identificación individualizado del talento.	Sirven exclusivamente para un tipo de capacidades.	Son imprescindibles para identificar talentos.
Test de estrategias, cognitivas y metacognitivas.	Diagnostican el nivel y la calidad del procesamiento de la información.	Pueden ser manipuladas de forma "desiderativa". (Pueden contestar lo que desearían hacer y no lo que hacen).	Permiten intervenir mejorando y equilibrando los procesos.
Test de personalidad e intereses.	Son muy importantes en los caso de inadaptación.	Son costosos de administrar. Deben se utilizados siempre por especialistas.	Son necesarios para una valoración completa.

Fuente: Pérez, L., 2002, pág., 67

Otras investigaciones llevadas a cabo por Pérez, Domínguez y Díaz (España, 1998), demuestran que los resultados de sus evaluaciones llevadas a cabo, arrojaban evidencia de la eficacia de la utilización de diferentes sistemas de evaluación para una adecuada identificación de estudiantes con altas capacidades; resultados que se pueden ver en la **Figura 10**.

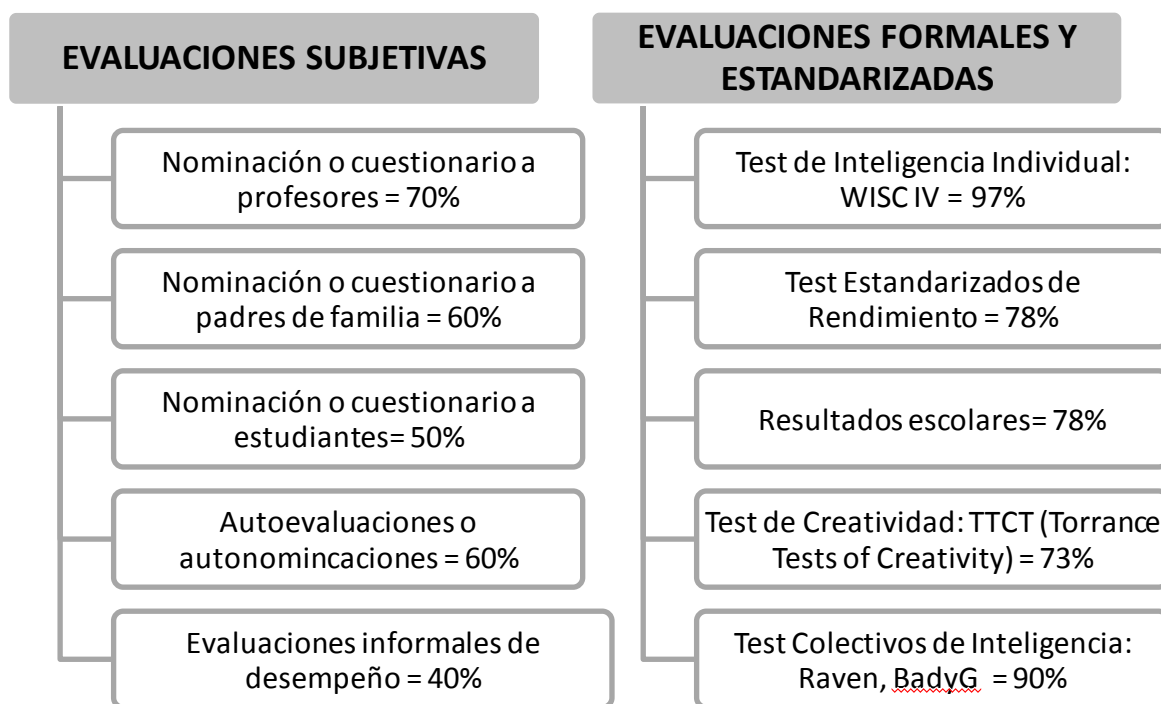


Figura 10: Fiabilidad de las evaluaciones informales y formales
Fuente: Pérez, Do mínguez, Díaz, 1998.

Existen dos elementos interconectados de evaluación: los resultados de los estudiantes y la efectividad del programa según Taylor, 2000. Para ello la evaluación debe ser continua y sobre la base de enfoques formativos y sumativos.

Investigaciones llevadas a cabo en Ecuador

Son escasas las investigaciones relevantes llevadas en el Ecuador que hagan referencia a estudios específicos en el área de la superdotación o de las altas capacidades. No obstante, Herdoíza M. (1989), desarrolla un estudio en una institución educativa particular de la ciudad de Quito, donde hace una aproximación a la realidad del Ecuador. En esta investigación Herdoíza logra identificar una institución educativa particular, que trabaja con un programa específico de altas capacidades. No obstante hay poca información relativa a los métodos y procesos de diagnóstico, así como al programa de enriquecimiento como tal.

Otras investigaciones relacionadas al trabajo con estudiantes superdotados o con altas capacidades en el Ecuador son llevadas a cabo en la Universidad Técnica Particular de Loja como estudios previos a la titulación de grado de tercer nivel en las carreras de Educación y Psicología. Entre las cuales se pueden mencionar las de Martínez, J. (2012) en la ciudad de Loja, Vintimilla, M. (2013) en la ciudad de Machala, Bustamante, M. (2013) en la ciudad de Loja, Suquillo, S. (2014) en la ciudad de Quito, Paladines, M. (2014) en la ciudad de Loja, entre otros.

Todas estas investigaciones coinciden en la importancia de un proceso formal de identificación de las altas capacidades basado en teorías y modelos de identificación de acuerdo al rendimiento ya sea para identificar talentos específicos, capacidades o superdotación. Tomando en cuenta que la inteligencia general o *facto g* es una condición necesaria pero no suficiente para lograr explicar la superdotación.

En este sentido, las investigaciones llevadas a cabo en el Ecuador durante las últimas décadas concuerdan en la necesidad de aplicar una evaluación psicopedagógica, tomando en cuenta instrumentos de evaluación formales e informales que valoren habilidades específicas.

Entendida la evaluación psicopedagógica como el conjunto de acciones que tienen como finalidad identificar información relevante acerca de un estudiante y así conocer sus necesidades educativas específicas, sus fortalezas, sus debilidades y de esta forma canalizar mejor sus aprendizajes ya sea llevando a cabo una modificación en el método de enseñanza o una diferenciación en las estrategias de aprendizaje. Barrera, A., et al., (s/f)

Las técnicas no formales o instrumentos de evaluación subjetivos permiten conocer los rasgos culturales de las personas con talentos excepcionales, no obstante son instrumentos que no tienen validez científica. Dentro de este contexto se encuentran las entrevistas a padres de familia, docentes y estudiantes, técnicas que concuerdan con las aplicadas en esta investigación.

Por otro lado, se encuentran las técnicas de evaluaciones formales, mismas que son instrumentos estandarizados objetivos y que cumplen con requisitos de validez y confiabilidad. Entre estas técnicas formales encontramos los tests de evaluación la inteligencia, de aptitudes específicas, de personalidad, de creatividad, entre otros. **Ver tabla 8.**

Tabla 8. Test Formales Estandarizados más usados en la Identificación de Estudiantes con Altas Capacidades

Test	Rango de Edad para su aplicación	Descripción y Áreas de Valoración
Stanford-Binet Escala de inteligencia, Quinta edición (SBIS-V)	De 2 a 90 años o más	Además de proveer una puntuación de escala competa de la inteligencia, este test evalúa razonamiento fluido, conocimiento, razonamiento cuantitativo, visual-espacial, proceso y memoria de trabajo, así como la habilidad de comparar el desempeño verbal y no verbal.
Escala de Inteligencia para niños Wechsler, Quinta Edición (WISC-V)	De 6 a 16 años, 11 meses	Esta es una actualización de Wisc IV, que además de brindar una puntuación de la escala completa de la inteligencia, mida comprensión verbal, memoria de trabajo, razonamiento perceptual, velocidad de procesamiento, y su nueva versión adicional mide razonamiento fluido y viso espacialidad.
Woodcock-Johnson III Tests de Habilidades Cognitivas	De 2 a 90 años o más	Este test brinda una medida general de la capacidad intelectual, así como memoria de trabajo y funciones ejecutivas.

Test	Rango de Edad para su aplicación	Descripción y Áreas de Valoración
Raven o de Matrices Progresivas para medir Coeficiente Intelectual	4 años en adelante	Se trata de un test no verbal diseñado para medir coeficiente intelectual.
Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales BADyG E3, para medir inteligencia general y aptitudes	4 a 18 años de edad	Este test evalúa diferentes aspectos cognitivos de los sujetos. Su sustento teórico refiere que esta prueba es la afirmación de que la inteligencia está conformada por un conjunto de capacidades diferenciadas y no como una única capacidad. De todas las variables o factores medios de este test se obtiene un cómputo global de inteligencia general.
Test de Torrance	5 años en adelante	Con este test se evalúa la creatividad a través de cuatro factores básicos: fluidez, flexibilidad, elaboración y originalidad.

Fuente: Elaboración propia

En un estudio realizado en España, al aplicar el procedimiento de detección generalizada en la Comunidad Autónoma de Canarias, durante el periodo escolar 2003-2004; se aplicaron los procedimientos de screening usando una Escala de Observación para Padres (EOPAM) y una Escala de Observación para Profesorado (EOPRO) como instrumentos de identificación de altas capacidades informales y posteriormente al recopilar los resultados de ambas escalas informales subjetivas, se logró identificar resultados coincidentes en estudiantes con posibles rasgos de precocidad por sobredotación. Por lo tanto, como se indicó anteriormente en otros estudios realizados; fue necesario llevar a cabo el segundo paso de evaluación, utilizando un instrumento de evaluación estandarizado para la cumplimentación, interpretación y diagnóstico. El instrumento usado fue BADyG dado que dispone de baremos para la población escolar canaria. (Hernández, Jiménez, & Álvarez, 2005, pág. 41).

Al ser BADyG un instrumento estandarizado y objetivo, desarrollado por autores españoles, es usado en muchas investigaciones e instituciones en América latina para la

identificación de estudiantes con altas capacidades. Adicionalmente, es un instrumento confiable, de fácil aplicación ya sea para evaluar en grupo o individualmente. En la tabla 3.2.4 se puede observar la descripción de este instrumento así como sus áreas de evaluación.

3.3. Identificación de estudiantes con altas capacidades de séptimo año de educación general básica en un plantel educativo de la ciudad de Quito

3.3.1. Metodología

La metodología de investigación que se aplicó para el efecto de esta tesis es inductiva-deductiva puesto que se llevaron a cabo procedimientos específicos utilizados para la recopilación de la información, los cuales condujeron a determinar por medio de los datos si el programa de altas capacidades aportaba con desarrollo de los estudiantes escogidos en el universo.

Paralelamente se llevó a cabo una investigación bibliográfica como parte del plan de trabajo con el objetivo de conocer las aportaciones tanto culturales como científicas relacionadas al tema, así como las contribuciones históricas contextuales y así sustentar teóricamente el presente trabajo de investigación. De esta forma se aplicó el método analítico-sintético con el fin de hallar los principios y las relaciones de la investigación basado en los siguientes pasos:

1. Observación: se utilizó este método de investigación durante el proceso de identificación de estudiantes con altas capacidades, puesto que se observaron determinados parámetros de medición a partir de la aplicación de los instrumentos de evaluación.
2. Descripción: fue una parte esencial de la investigación, puesto que se logró determinar un proceso específico para identificar estudiantes con altas capacidades y en base a los resultados de los instrumentos aplicados se logró establecer un programa para potencializar dichas capacidades con los estudiantes de séptimo año de educación general básica. Es importante recalcar que durante el proceso de identificación fue necesario el uso de determinados instrumentos de evaluación aplicados con maestros, padres de familia y estudiantes.

3. Aplicación: fue necesario tomar en cuenta una investigación aplicada durante este estudio, dado que se llevó a cabo una propuesta para el proceso de identificación de estudiantes con altas capacidades y para que, en base a los resultados se aplique el programa de intervención para potencializar las capacidades de los estudiantes.

Sin embargo dicho análisis supuso una síntesis que permitió trabajar sobre los objetos de estudio.

3.3.2. Unidad de análisis

Para la unidad de análisis de esta investigación se tomó en cuenta únicamente a los estudiantes del Séptimo Año de Educación General Básica de una institución educativa privada ubicada en la ciudad de Quito-Ecuador.

3.3.3. Variable

Esta es la dimensión de la investigación. Las altas capacidades de los estudiantes.

3.3.4. Población y muestra

La población de esta investigación fueron los estudiantes de Séptimo Año de Educación General Básica, que asistían a una institución educativa privada ubicada en la ciudad de Quito-Ecuador. Dicha población comprendida en 145 estudiantes, de los cuales el 4.13% fue la muestra detectada con altas capacidades.

Tabla 9: Descripción de la Población

Año y Paralelo	Sexo		Población
	Masculino	Femenino	
Séptimo Año "A"	11	12	23
Séptimo Año "B"	9	13	22
Séptimo Año "C"	10	15	25
Séptimo Año "D"	12	14	26
Séptimo Año "E"	12	12	24

Séptimo Año "F"	13	12	25
TOTAL	67	78	145

Fuente: Secretaría del colegio, año lectivo 2015-2016

3.3.4.1. Muestra

El número total de estudiantes evaluados fue de 145, del 100% de la población, se tomó como muestra el 4% (6 estudiantes), puesto que luego de aplicar los instrumentos de evaluación y revisar los resultados correspondientes a la PRIMERA ETAPA del proceso de identificación, estos fueron identificados con altas capacidades.

3.3.5. Homogeneidad

La población en estudio comprende de 11 y 12 años de edad.

3.3.6. Tiempo

El periodo de tiempo donde se ubicó la población en estudio fue durante el año escolar 2015-2016. Tiempo durante el cual se desarrolló esta investigación.

3.3.7. Espacio

Institución educativa particular mixta y privada ubicada en al norte de la ciudad de Quito-Ecuador.

3.3.8. Muestra Sistemática

Para esta investigación se estableció un patrón específico al momento de seleccionar la muestra, es decir que al seleccionar la muestra, por motivo de tiempo, recursos y esfuerzo se estudió un subconjunto de la población. Siendo así el 4% cuatro por ciento de la población. La muestra se determina de acuerdo a los recursos y tiempo disponible.

3.3.9. Tipo de investigación

Investigación cuali-cuantitativa.

3.3.10. Marco Legal

En Ecuador es recientemente que se ha venido dado importancia y atención a las necesidades educativas de los estudiantes en las instituciones del país. No obstante es desde hace varios años que el Ministerio de Educación contempla la inclusión de niños con NEE en la educación regular.

Desde la Constitución del Ecuador que contempla normas fundamentales que amparan a los derechos de todos los ciudadanos y que impulsan en el desarrollo del país, se establece en el Capítulo 2 de los derechos civiles, Art.23: el estado reconoce y garantiza a las personas, literal 20: derecho a una calidad de vida que asegure la salud, alimentación y nutrición y educación entre otros.

Dentro del Capítulo 4 de los derechos económicos, sociales y culturales, quinta sección de los grupos vulnerables, la Constitución establece en su Art. 49 que:

“Los niños y adolescentes gozarán de los derechos comunes al ser humano, además de los específicos de su edad. El estado les asegurará y garantizará el derecho a la vida desde su concepción; a la integridad física y psíquica; a su identidad, nombre y ciudadanía; a la salud integral y nutrición; a la educación y cultura, al deporte y recreación...”

Art. 53:

“El estado establecerá medidas que garanticen a las personas con discapacidad, la utilización de bienes y servicios, especialmente en las áreas de salud, educación, capacitación, inserción laboral y recreación...”

Dentro del mismo Capítulo 4 de los derechos económicos, sociales y culturales, sección octava de la educación de los grupos vulnerables, la Constitución establece en sus artículos que:

Art. 68:

“El sistema nacional de educación incluirá programas de enseñanza conformes a la diversidad del país. Incorporará a su gestión estrategias de descentralización y desconcentración administrativas, financieras y pedagógicas. Los padres de familia, la comunidad, los maestros y los educandos participarán en el desarrollo de los procesos educativos.”

Art. 69:

“El estado garantizará el sistema de educación intercultural bilingüe, en él se utilizará como lengua principal la de la cultura respectiva, y el castellano como idioma de relación intercultural.”

Fuente: Tomado de La Asamblea nacional Constituyente que expide la Constitución Política de la República del Ecuador (s/f), págs.: 11, 10 y 13.

<http://pdba.georgetown.edu/Parties/Ecuador/Leyes/constitucion.pdf>

Por otro lado y en concordancia con la Constitución de la República del Ecuador está la Ley Orgánica de Educación, Segundo Suplemento del Registro Oficial N° 417, emitido el 31 de marzo del 2011, Capítulo Sexto; De las Necesidades Educativas Específicas, Art. 48, pág. 24.- Educación para niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos con dotación superior.-

“Las niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos con dotación superior tendrán derecho a la educación especial correspondiente a sus capacidades. Se deben incluir, a las niñas, niños, adolescentes y jóvenes en las instituciones educativas del Sistema Nacional de Educación, en sus diferentes niveles y modalidades, garantizando la articulación curricular, infraestructura y materiales acordes con su dotación superior y su pertinencia cultural y lingüística.”

Dentro de las disposiciones transitorias, sección vigésima quinta, pág. 45.- se dispone que a partir de la emisión del registro oficial con fecha del año 2011:

“En un plazo de tres años se deberá dotar a cada Circuito educativo de la infraestructura necesaria para satisfacer los requerimientos de la educación especial para niños, niñas, jóvenes y adultos con discapacidad o con dotación superior.”

Fuente: Recuperado de http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Ecuador/Ecuador_Ley_organica_educacion_intercultural.pdf

Durante el presente año 2016, el Ministerio de Educación establece un nuevo Acuerdo con Nro. MINEDUC-ME.2016-00080-A, en el cual Ministro de Educación Subrogante Freddy Peñafiel, instituye expedir un nuevo acuerdo que determina una normativa para regular los procesos de detección, valoración, atención educativa, evaluación de aprendizajes y programación a estudiantes con dotación superior en el sistema educativo nacional.

Fuente: Recuperado de file:///C:/Users/gabrielacmontalvo/Downloads/acuerdo%20superdotados%202016.pdf

3.3.11. Marco Institucional

La institución educativa donde se llevó a cabo esta investigación es una institución bilingüe particular mixta privada ubicada en la ciudad de Quito.

Con setenta y cinco años de trayectoria en el ámbito educativo, la institución educativa en donde se aplicó el presente estudio, posee bases sólidas en la formación de niños y adolescentes, guiados por profesionales con formación académica de alto nivel nacional e internacional que busca formar líderes para el futuro.

Misión institucional:

“Educar y formar con excelencia en un entorno de libertad, responsabilidad y democracia seres humanos íntegros comprometidos con su bienestar, el de la sociedad y del medio ambiente.”

Visión institucional:

“Ser reconocidos como un colegio bilingüe líder por su excelencia y vanguardia en programas académicos y humanistas, formando dentro de un ambiente armónico y seguro, seres humanos íntegros, solidarios, capaces de generar cambios positivos.”

Formación en valores:

Respeto, solidaridad, honestidad, responsabilidad y fortaleza interior.

Fuente:https://www.fcaq.k12.ec/index5f53.html?option=com_content&view=article&id=287&Itemid=393&lang=es

3.3.12. Técnicas e instrumentos

Durante la investigación se aplicó la técnica de la encuesta y la entrevista, puesto permiten llevar a cabo mediciones de variables específicas de la población, a través del planteamiento de preguntas cerradas utilizadas de acuerdo a los procesos y modelos mencionados en esta investigación.

Las herramientas para recopilación de datos en la identificación de estudiantes con altas capacidades de séptimo año de Educación General Básica en un plantel educativo de la ciudad de Quito fueron las que se detallan a continuación aplicadas en dos distintas etapas.

A. DESCRIPCIÓN DE LA ETAPA 1: Evaluación de los estudiantes: Etapa llevada a cabo con la población de esta investigación. (145 estudiantes Séptimo Año de EGB del Año Escolar 2015-2016)

PROCESO DE EVALUACIONES INFORMALES Y FORMALES			
ACTIVIDAD	RESPONSABLES	INSTRUMENTOS INFORMALES	INSTRUMENTOS FORMALES
<p>*Observación y evaluación de todos los estudiantes de Séptimo Año de EGB.</p> <p>*Población</p> <p>*Detección de alumnos con posibles rasgos de superdotación o altas capacidades.</p>	<p>*Autoridades de la institución educativa.</p> <p>*Responsable de Programa de Apoyo de 7mo año EGB.</p> <p>*Docentes de 6to y 7mo año de EGB.</p> <p>*Estudiantes de 7mo año de EGB.</p>	<p>1. Entrevista a docentes: Nominación de profesores.</p> <p>2. Encuesta a estudiantes: Autonomiación de estudiantes.</p> <p>3. Encuesta a estudiantes: Nominación de compañeros.</p> <p>4. Evaluaciones informales de desempeño: Promedios académicos de la población de 2do a 7mo año de EGB.</p>	<p>5. Prueba estandarizada SER Estudiante APRENDA 2015 - 2016</p> <p>6. Test estandarizado: MAPTEST 2015 - 2016</p>

B. DESCRIPCIÓN DE LA ETAPA 2: Evaluación de los estudiantes: Etapa llevada a cabo con la muestra de esta investigación. (6 estudiantes de Séptimo Año de EGB del Año Escolar 2015-2016)

PROCESO DE EVALUACIONES INFORMALES Y FORMALES			
ACTIVIDAD	RESPONSABLES	INSTRUMENTOS INFORMALES	INSTRUMENTOS FORMALES
*Evaluación individualizada a grupo de estudiantes de 7mo año de EGB, detectado con superdotación o con altas capacidades. *Muestra	*Autoridades de la institución. *Responsable de Programa de Apoyo de 7mo año EGB. *Padres de familia representantes de los estudiantes de la muestra.	1. Encuesta a padres de familia: Nominación de padres.	2. Test estandarizado de inteligencia BADyG r E3.

A.1. APLICACIÓN DE LA ETAPA 1: Evaluación de los estudiantes: Población Séptimo Año de EGB
Año Escolar 2015-2016

A.2. Identificación de estudiantes superdotados o con altas capacidades

Evaluación subjetiva o informal de la población:

1. Entrevista individual a docentes: Nominación de profesores (Anexo 1)
2. Encuesta grupal a estudiantes: Autonominación de estudiantes (Anexo 2)
3. Encuesta grupal a estudiantes: Nominación de compañeros (Anexo 3)
4. Evaluaciones informales de desempeño: Promedios académicos de la población de segundo a séptimo año de EGB.

Evaluación formal de la población:

5. Prueba estandarizada SER Estudiante APRENDA 2015 - 2016
6. Test estandarizado MAPTEST

Aplicación de las evaluaciones informales de la población:

1. Entrevista individual a docentes: Nominación de profesores

Esta entrevista informal a docentes; llamada **Nominación de Profesores**; se llevó a cabo durante alrededor de tres semanas, en las que se aplicó este instrumento de evaluación de forma individual a cada docente, con el objetivo de determinar por medio de preguntas cerradas el alto nivel de desempeño de sus estudiantes en las áreas de trabajo de cada maestro. La entrevista tuvo una duración de alrededor 60 minutos con cada docente, en la

cual debían evaluar sus respuestas de acuerdo al grupo de estudiantes con los cuáles había trabajado durante los últimos 3 a 13 meses.

Los docentes seleccionados para esta entrevista fueron los que conocían mejor a los estudiantes puesto que habían trabajado con la población seleccionada durante todo el año escolar 2014-2015 y otros habían iniciado el trabajo con la población durante el año escolar 2015-2016.

Tabla 10: Población Entrevistada con el Instrumento: Nominación de Profesores

Cargo	Especialidad	Año de Responsabilidad	Cantidad
Docente	Español	Sexto Año	3
Docente	Español	Séptimo Año	3
Docente	Educación Física	Sexto y Séptimo Año	6
Docente	Arte	Sexto y Séptimo Año	1
Docente	Música	Sexto y Séptimo Año	3
Docente	Computación	Sexto y Séptimo Año	1
Docente	Idioma extranjero: Inglés	Sexto y Séptimo Año	3
Total			20

El cuestionario utilizado durante la entrevista o **Nominación de Profesores** adaptado de Moya y Miguel (España, 2011) contempla los siguientes parámetros de evaluación al momento de identificar estudiantes con superdotación o altas capacidades con la siguiente escala:

ESCALA	PUNTUACIÓN
Nunca	1
A veces	2
Casi siempre	3
Siempre	4

Criterios de Evaluación

1. Criterios de Evaluación del Área Social y de Liderazgo: el cual contempla 12 preguntas, siendo 48 el puntaje bruto más alto.
2. Criterios de Evaluación del Área de Comunicación: el cual contempla 10 preguntas, siendo 40 el puntaje bruto más alto.
3. Criterios de Evaluación del Área Capacidad de Aprendizaje: el cual contempla 17 preguntas, siendo 68 el puntaje bruto más alto.
4. Criterios de Evaluación del Área de Creatividad: el cual contempla 11 preguntas, siendo 44 el puntaje bruto más alto.

Una vez aplicada la encuesta se evalúan las sumatorias totales de todos los criterios del cuestionario y se promedian para las cuatro áreas consideradas en este instrumento informal.

Criterios de Evaluación Instrumento: Nominación de Profesores	Puntaje Bruto
Área Solcial y del Liderazgo	48
Área de Comunicación	40
Área de Capacidad de Aprendizaje	68
Área de Creatividad	44
Total	50
Promedio posible estudiante con Alta Capacidad	40
Promedio posible estudiantes con Superdotación	50

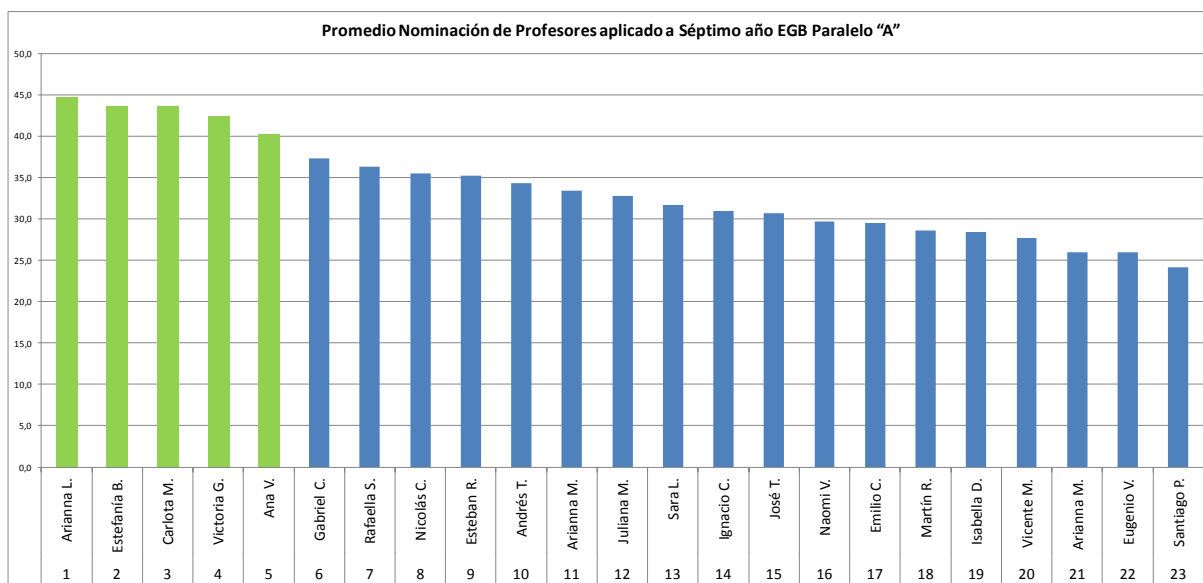
Resultados

Gracias a las entrevistas llevadas a cabo con los docentes se pudo determinar en base a los resultados, los puntajes más altos de los criterios evaluados de los estudiantes pertenecientes al séptimo año EGB.

Esta información es obtenida en torno a la labor y a las observaciones empíricas que pudo hacer cada docente y los resultados fueron importantes en la toma de decisiones al momento de identificar posibles estudiantes superdotados o con altas capacidades.

Resultados por paralelos

7mo "A"



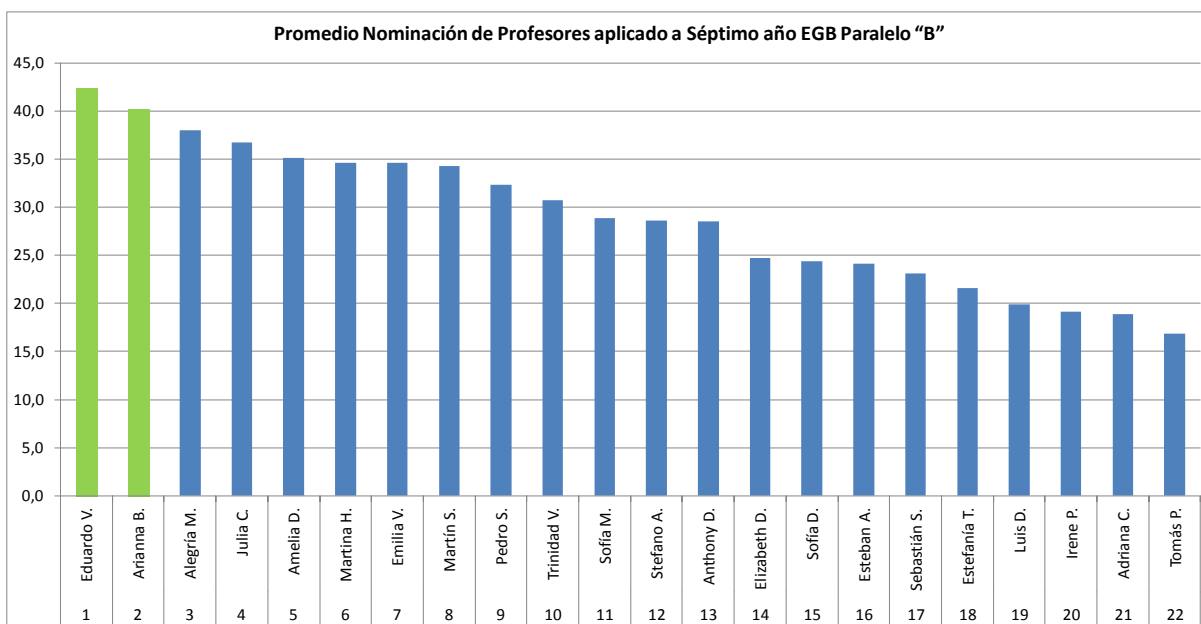
Resultado	1	2	3	4	5
		Arianna L.	Estefanía B.	Carlota M.	Victoria G.
Promedio Nominación de Profesores aplicado a Séptimo año EGB Paralelo "A"	44,7	43,7	43,7	42,4	40,2

Figura 11: Promedio General Nominación de Profesores aplicado a Séptimo año EGB Paralelo "A"
Fuente: Datos obtenidos a la entrevista aplicada a docentes

Análisis e interpretación

Del 100% de los estudiantes (23) evaluados en la primera entrevista a profesores y primer instrumento aplicado al paralelo “A”, únicamente el 21% (5 estudiantes) puntúan sobre el valor necesario para ser considerados como posibles estudiantes con superdotación o altas capacidades.

7mo “B”



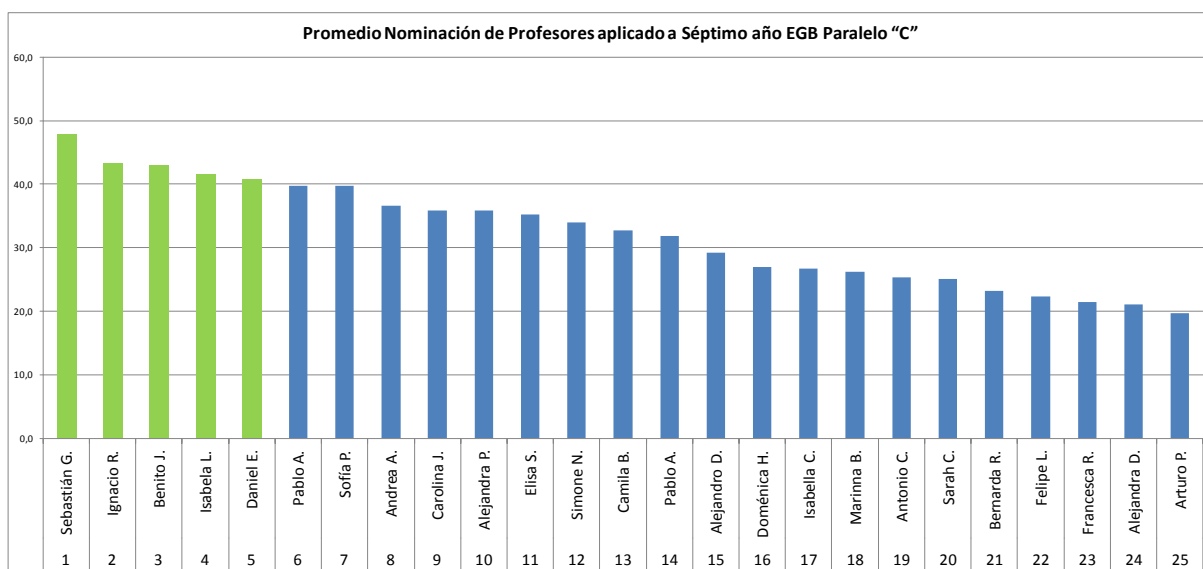
Resultado	1	2
	Eduardo V.	Arianna B.
Promedio Nominación de Profesores aplicado a Séptimo año EGB Paralelo “B”	42,4	40,3

Figura 12: Promedio General Nominación de Profesores aplicado a Séptimo año EGB Paralelo “B”
 Fuente: Datos obtenidos a la entrevista aplicada a Profesores

Análisis e interpretación

Del 100% de los estudiantes (22) evaluados en la segunda entrevista a profesores y primer instrumento aplicado al paralelo “B”, únicamente el 9% (2 estudiantes) puntúan sobre el valor necesario para ser considerados como posible estudiante con superdotación o altas capacidades.

7mo “C”



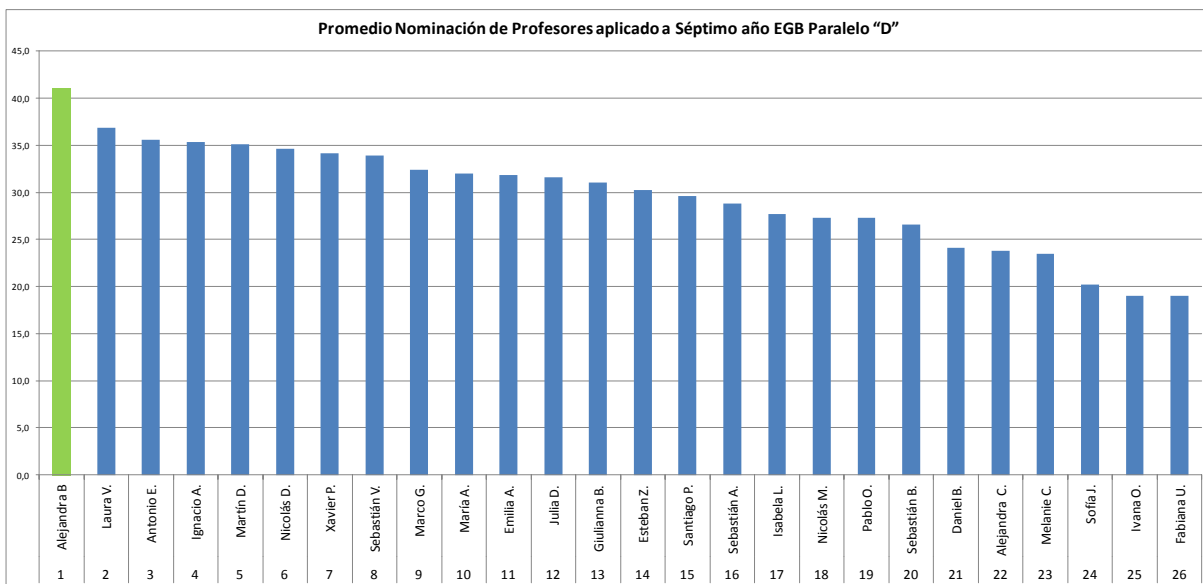
Resultado	1	2	3	4	5
		Sebastián G.	Ignacio R.	Benito J.	Isabela L.
Promedio Nominación de Profesores aplicado a Séptimo año EGB Paralelo “C”	47,8	43,3	42,8	41,5	40,8

Figura 13: Promedio General Nominación de Profesores aplicado a Séptimo año EGB Paralelo “C”
Fuente: Datos obtenidos a la entrevista aplicada a Profesores

Análisis e interpretación

Del 100% de los estudiantes (25) evaluados en la tercera entrevista a profesores y primer instrumento aplicado al paralelo “C”, únicamente el 20% (5 estudiantes) puntúan sobre el valor necesario para ser considerados como posible estudiante con superdotación o altas capacidades.

7mo “D”



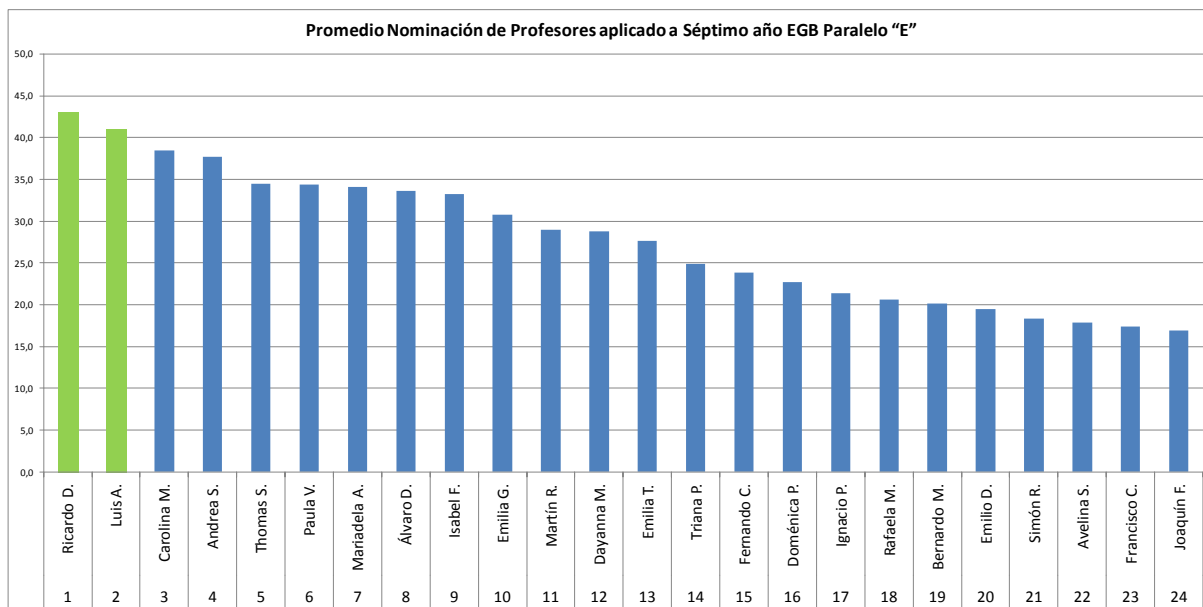
Resultado	1
	Alejandra B
Promedio Nominación de Profesores aplicado a Séptimo año EGB Paralelo “D”	41,0

Figura 14: Promedio General Nominación de Profesores aplicado a Séptimo año EGB Paralelo “D”
 Fuente: Datos obtenidos a la entrevista aplicada a Profesores

Análisis e interpretación

Del 100% de los estudiantes (26) evaluados en la cuarta entrevista a profesores y primer instrumento aplicado al paralelo “D”, únicamente el 4% (1 estudiante) puntúa sobre el valor necesario para ser considerado como posible estudiante con superdotación o altas capacidades.

7mo “E”



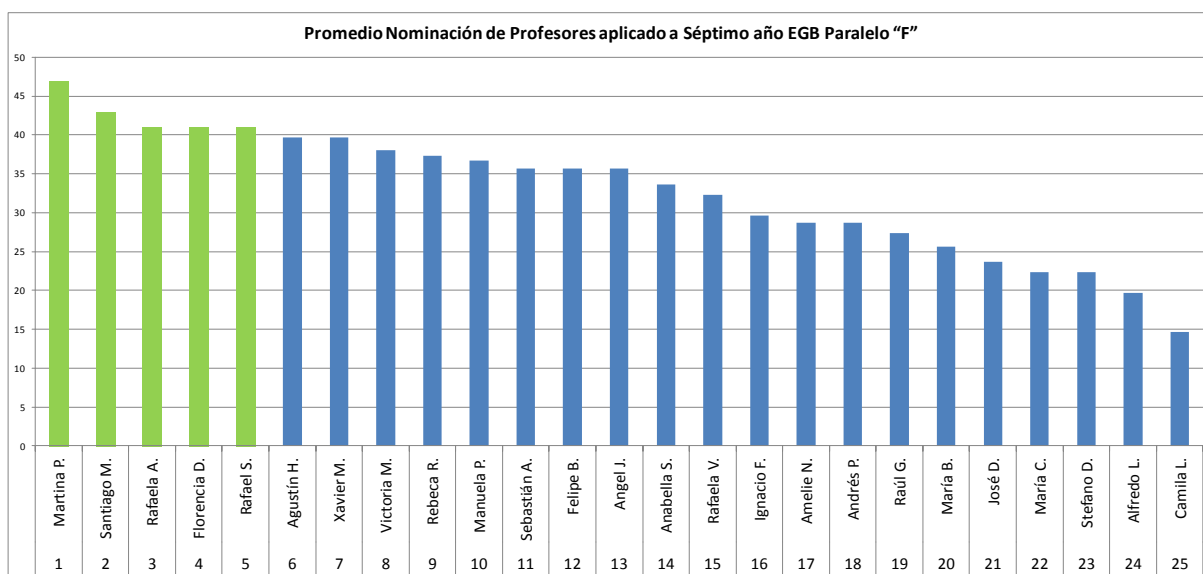
Resultado	1	2
	Promedio Nominación de Profesores aplicado a Séptimo año EGB Paralelo “E”	Ricardo D. 43,0

Figura 15: Promedio General Nominación de Profesores aplicado a Séptimo año EGB Paralelo “E”
Fuente: Datos obtenidos a la entrevista aplicada a Profesores

Análisis e interpretación

Del 100% de los estudiantes (24) evaluados en la quinta entrevista a profesores y primer instrumento aplicado al paralelo “E”, únicamente el 8% (2 estudiantes) puntúa sobre el valor necesario para ser considerados como posible estudiante con superdotación o altas capacidades.

7mo “F”



	1	2	3	4	5
Resultado	Martina P.	Santiago M.	Raífaela A.	Florencia D.	Rafael S.
Promedio Nominación de Profesores aplicado a Séptimo año EGB Paralelo “F”	47	43	41	41	41

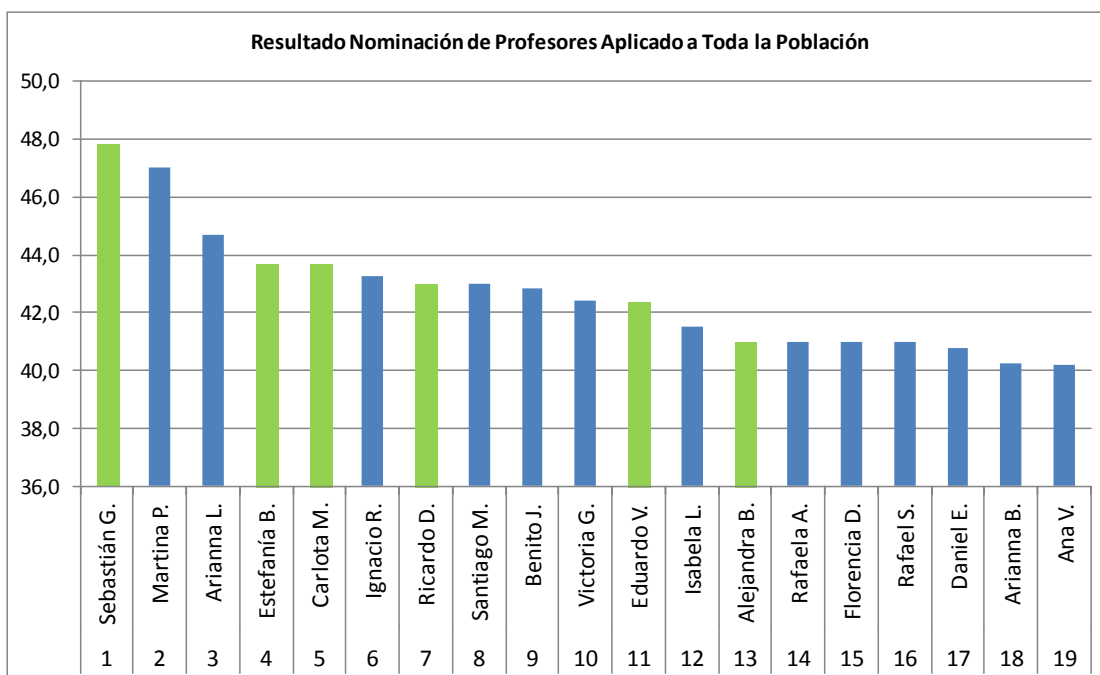
Figura 16: Promedio General Nominación de Profesores aplicado a Séptimo año EGB Paralelo “F”

Fuente: Datos obtenidos a la entrevista aplicada a Profesores

Análisis e interpretación

Del 100% de los estudiantes (25) evaluados en la sexta entrevista a profesores y primer instrumento aplicado al paralelo “F”, únicamente el 20% (5 estudiantes) puntúa sobre el valor necesario para ser considerados como posible estudiante con superdotación o altas capacidades.

Comparación de resultados obtenidos de las entrevistas a docentes con el instrumento de nominación de profesores en la que evaluaron a toda la población de esta investigación



No.	Nombre	Puntaje	Paralelo
1	Sebastián G.	47,8	C
2	Martina P.	47	F
3	Arianna L.	44,7	A
4	Estefanía B.	43,7	A
5	Carlota M.	43,7	A
6	Ignacio R.	43,3	C
7	Ricardo D.	43,0	E
8	Santiago M.	43	F
9	Benito J.	42,8	C
10	Victoria G.	42,4	A
11	Eduardo V.	42,4	B
12	Isabela L.	41,5	C
13	Alejandra B.	41,0	D
14	Rafaela A.	41	F
15	Florencia D.	41	F
16	Rafael S.	41	F
17	Daniel E.	40,8	C
18	Arianna B.	40,3	B
19	Ana V.	40,2	A

Figura 17: Resultado global de la Nominación de Profesores.
Fuente: Datos obtenidos de la entrevista aplicada a Profesores de Séptimo año EGB.

Análisis e interpretación de los puntajes globales obtenidos de las entrevistas a docentes con el instrumento de nominación de profesores en la que evaluaron a toda la población de esta investigación

De los profesores entrevistados con el instrumento de evaluación nominación de profesores, se llevó a cabo un resumen con todos los puntajes y se seleccionó del 100% de los estudiantes (145) evaluados, es decir el total de la población, los puntajes más altos. Para ser seleccionado debía alcanzar un puntaje de mínimo 40 puntos y máximo 50 puntos. De este resultado global, el instrumento utilizado, arrojó que 19 estudiantes alcanzaban los puntos necesarios para ser considerados en el análisis final de identificación de estudiantes con superdotación o con altas capacidades.

Es decir que del 100% de la población evaluada, únicamente un 13% de los estudiantes alcanzó el puntaje necesario para ser considerado en el análisis final de identificación de estudiantes con superdotación o con altas capacidades.

2. Encuesta individual a estudiantes: Autonominación

En etapa se tomó nuevamente a toda la población de la investigación compuesta por un grupo mixto de 145 estudiantes pertenecientes al séptimo año de EGB comprendidos entre las edades de 11 a 12 años.

En el siguiente cuadro se muestra la población con la cual se aplicó la encuesta individual a estudiantes: Autonominación.

Tabla 11: Población entrevistada con el Instrumento: Autonominación a Estudiantes

Año y Paralelo	Sexo		Población
	Masculino	Femenino	
Séptimo Año "A"	11	12	23
Séptimo Año "B"	9	13	22
Séptimo Año "C"	10	15	25
Séptimo Año "D"	12	14	26
Séptimo Año "E"	12	12	24
Séptimo Año "F"	13	12	25
TOTAL	67	78	145

Fuente: Secretaría del colegio, año lectivo 2015-2016

El cuestionario informal utilizado durante la encuesta individual a estudiantes llamada Autonominación es una adaptación de Gómez y Mir (España, 2011), instrumento de evaluación que contempla los siguientes parámetros de evaluación al momento de identificar posibles estudiantes con superdotación o altas capacidades. Este instrumento informal debe ser aplicado bajo la siguiente escala:

Escala para encuesta Autonominación
--

Escribe una puntuación del 1 al 10, siendo uno lo más bajo y 10 lo más alto.
--

Criterios de evaluación

1. ¿Cómo aprendo? Corresponde a los criterios de evaluación para el área de aprendizaje: el cual contempla 10 preguntas, siendo 100 el puntaje bruto más alto.

2. ¿Qué tan creativo soy? Corresponde a los criterios de evaluación para el área de creatividad: el cual contempla 10 preguntas, siendo 100 el puntaje bruto más alto.
3. ¿Cómo es mi motivación? Corresponde a los criterios de evaluación para el área de motivación frente al aprendizaje: el cual contempla 10 preguntas, siendo 100 el puntaje bruto más alto.
4. ¿Cómo me desempeño en las actividades físicas y deportivas? Corresponde a los criterios de evaluación para el área de psicomotricidad: el cual contempla 10 preguntas, siendo 100 el puntaje bruto más alto.
5. ¿Qué pienso de mi mismo? Corresponde a los criterios de evaluación para el área de autoconcepto: el cual contempla 10 preguntas, siendo 100 el puntaje bruto más alto.
6. ¿Cómo me relaciono con los demás? Corresponde a los criterios de evaluación para el área social: el cual contempla 10 preguntas, siendo 100 el puntaje bruto más alto.

Una vez aplicada la encuesta a toda la población, se evalúan las sumatorias totales de todos los criterios del cuestionario y se promedia para las seis áreas consideradas en este instrumento informal, como se observa en la siguiente tabla.

Resultados de la encuesta individual a estudiantes: Autominación

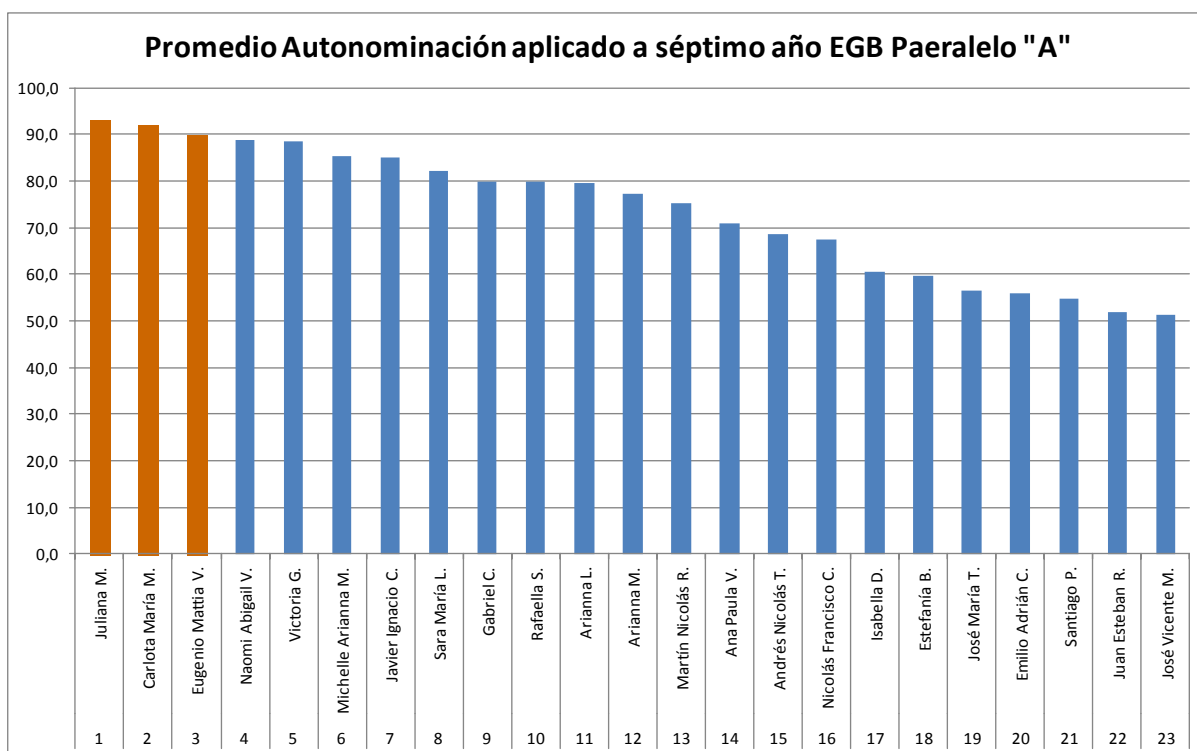
Criterios de Evaluación Instrumento: Autominación	Puntaje Bruto
¿Cómo aprendo?	100
¿Qué tan creativo soy?	100
¿Cómo es mi motivación?	100
¿Cómo me desempeño en las actividades físicas y deportivas?	100
¿Qué pienso de mi mismo?	100
¿Cómo me relaciono con los demás?	100
Total	600
Promedio posible estudiante con Alta Capacidad	90
Promedio posible estudiantes con Superdotación	100

De acuerdo a las encuestas llevadas a cabo con toda la población se puede determinar en base a los resultados, los puntajes más altos de los criterios evaluados de cada estudiante perteneciente a séptimo año EGB.

Esta información es obtenida en torno a la **autoevaluación** que cada estudiante se aplicó y los resultados fueron importantes en la toma de decisiones al momento de determinar si este instrumento de evaluación es o no confiable al momento de identificar posibles estudiantes superdotados o con altas capacidades.

Resultados

7mo “A”



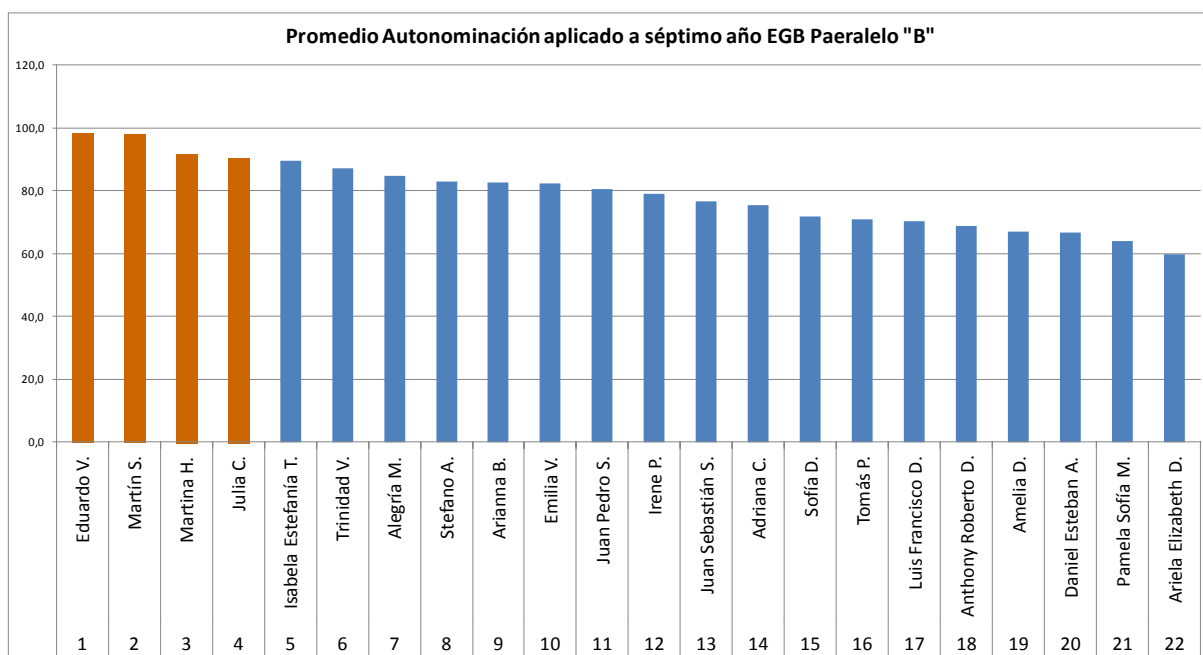
Promedio Autonominación aplicado a séptimo año EGB Paralelo "A"		
1	Juliana M.	93,2
2	Carlota María M.	92,0
3	Eugenio Mattia V.	90,0

Figura 18: Promedio General Nominación de Profesores aplicado a Séptimo año EGB Paralelo “A”
Fuente: Datos obtenidos a la entrevista aplicada a Profesores

Análisis e interpretación

Del 100% de los estudiantes (23) evaluados en la primera encuesta a estudiantes y segundo instrumento aplicado al paralelo “A”, únicamente el 13% (3 estudiantes) puntúa sobre el valor necesario para ser considerados como posibles estudiantes con superdotación o altas capacidades.

7mo "B"



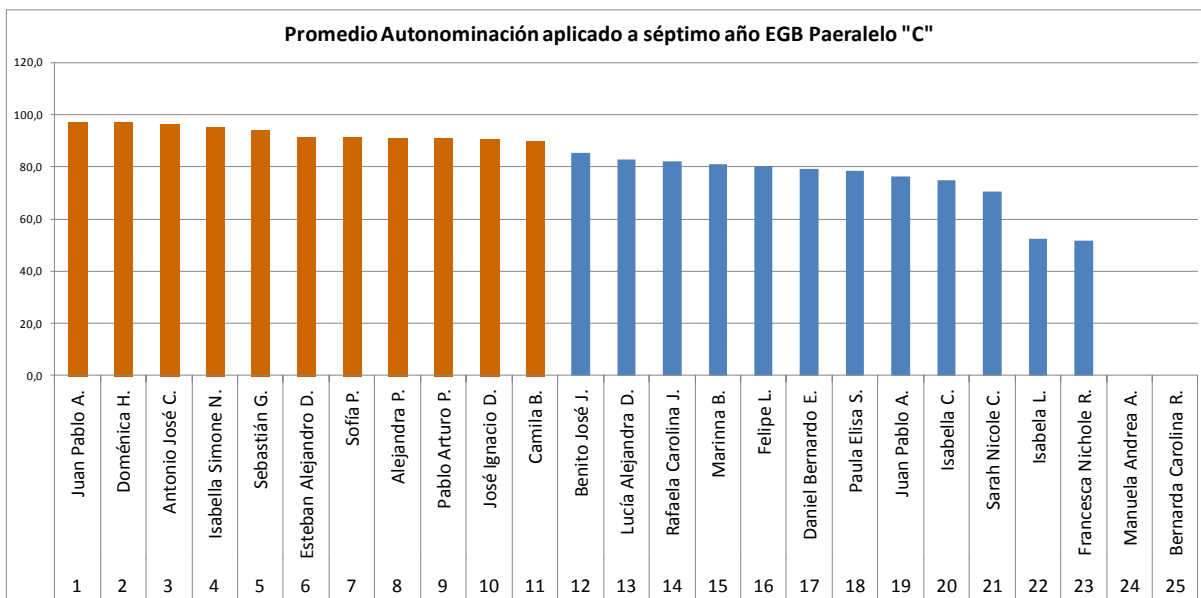
Promedio Autonominación aplicado a séptimo año EGB Paralelo "B"		
1	Eduardo V.	98,3
2	Martín S.	98,0
3	Martina H.	91,7
4	Julia C.	90,5

Figura 19: Promedio General Nominación de Profesores aplicado a Séptimo año EGB Paralelo "B"
Fuente: Datos obtenidos a la entrevista aplicada a Profesores

Análisis e interpretación

Del 100% de los estudiantes (22) evaluados en la segunda encuesta a estudiantes y segundo instrumento aplicado al paralelo "B", únicamente el 18% (4 estudiantes) puntúan sobre el valor necesario para ser considerados como posibles estudiantes con superdotación o altas capacidades.

7mo "C"



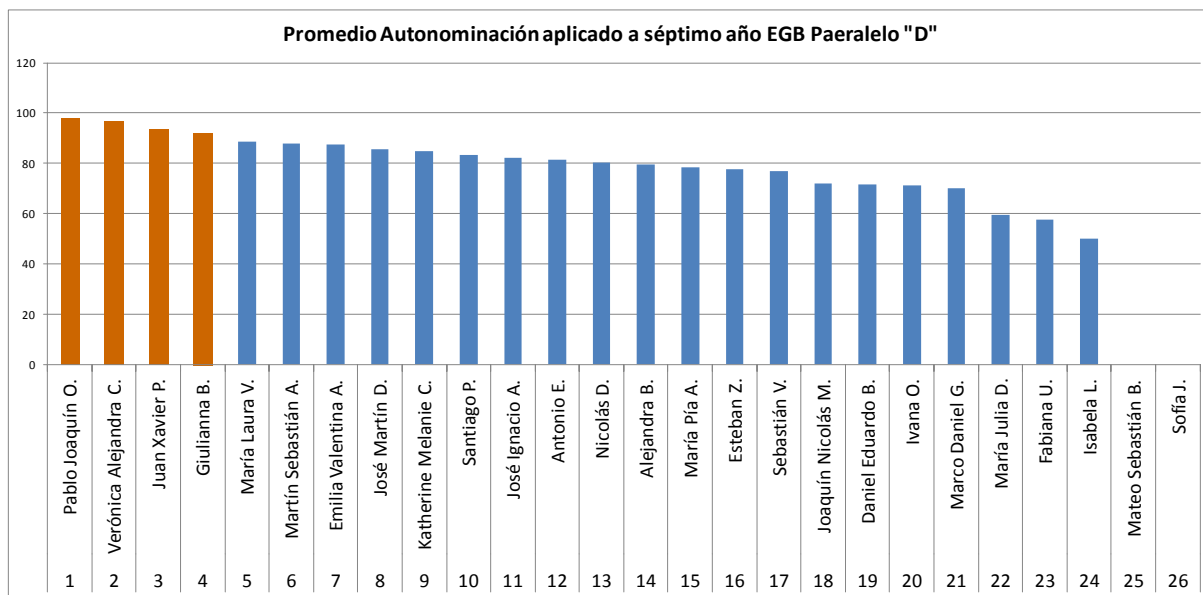
Promedio Autonominación aplicado a séptimo año EGB Paralelo "C"		
1	Juan Pablo A.	97,2
2	Doménica H.	97,2
3	Antonio José C.	96,7
4	Isabella Simone N.	95,2
5	Sebastián G.	94,0
6	Esteban Alejandro D.	91,5
7	Sofía P.	91,3
8	Alejandra P.	91,2
9	Pablo Arturo P.	91,2
10	José Ignacio D.	90,7
11	Camila B.	90,2

Figura 20: Promedio General Nominación de Profesores aplicado a Séptimo año EGB Paralelo "C"
 Fuente: Datos obtenidos a la entrevista aplicada a Profesores

Análisis e interpretación

Del 100% de los estudiantes (25) evaluados en la tercera encuesta a estudiantes y segundo instrumento aplicado al paralelo "C", únicamente el 44% (11 estudiantes) puntúan sobre el valor necesario para ser considerados como posibles estudiantes con superdotación o altas capacidades.

7mo "D"



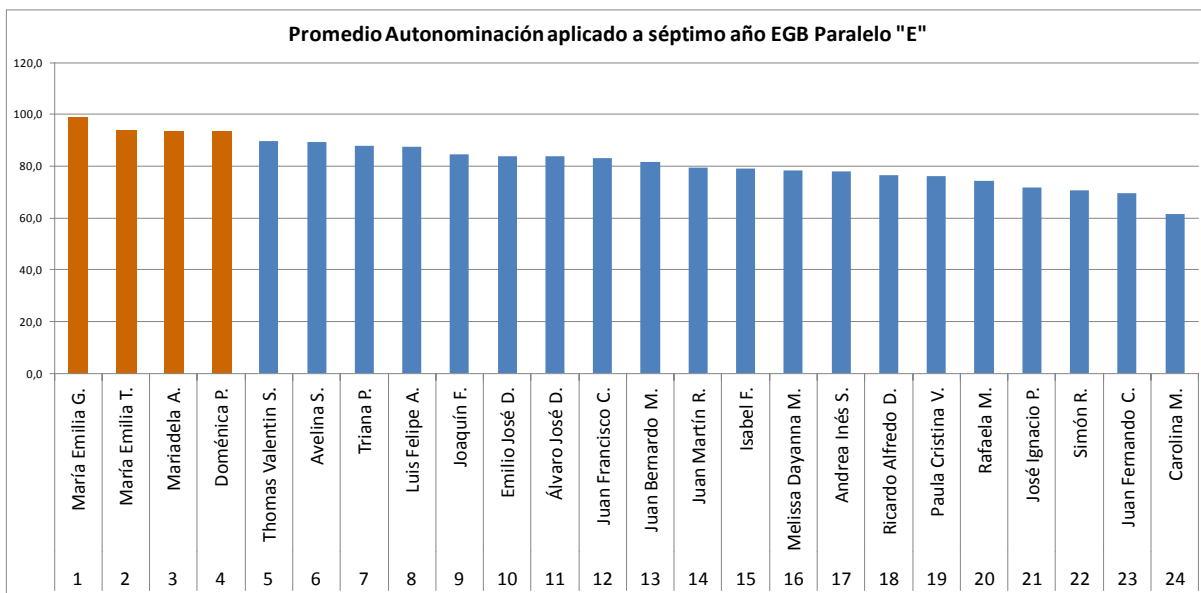
Promedio Autonomiación aplicado a séptimo año EGB Paralelo "D"		
1	Pablo Joaquín O.	97,8
2	Verónica Alejandra C.	96,4
3	Juan Xavier P.	93,6
4	Giulianna B.	92

Figura 21: Promedio General Nominación de Profesores aplicado a Séptimo año EGB Paralelo "D"
 Fuente: Datos obtenidos a la entrevista aplicada a Profesores

Análisis e interpretación

Del 100% de los estudiantes (26) evaluados en la cuarta encuesta a estudiantes y segundo instrumento aplicado al paralelo "D", únicamente el 15% (4 estudiantes) puntúa sobre el valor necesario para ser considerados como posibles estudiantes con superdotación o altas capacidades.

7mo "E"



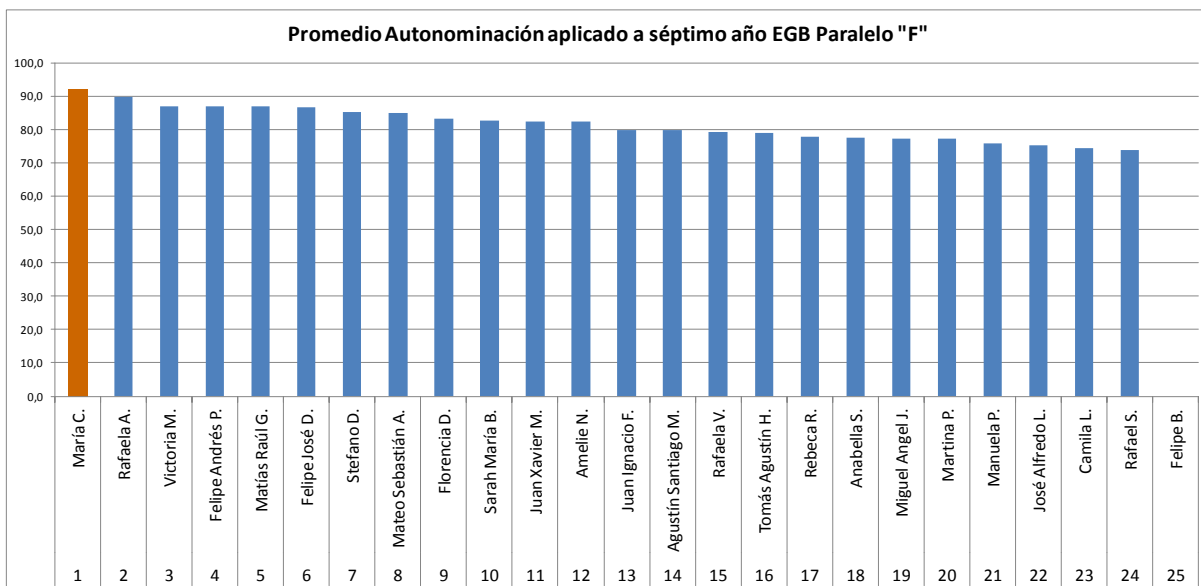
Promedio Autonomiación aplicado a séptimo año EGB Paralelo "E"		
1	María Emilia G.	98,8
2	María Emilia T.	93,7
3	Mariadela A.	93,3
4	Doménica P.	93,3

Figura 22: Promedio General Nominación de Profesores aplicado a Séptimo año EGB Paralelo "E"
 Fuente: Datos obtenidos a la entrevista aplicada a Profesores

Análisis e interpretación

Del 100% de los estudiantes (24) evaluados en la quinta encuesta a estudiantes y segundo instrumento aplicado al paralelo "E", únicamente el 17% (4 estudiantes) puntúan sobre el valor necesario para ser considerados como posibles estudiantes con superdotación o altas capacidades.

7mo “F”



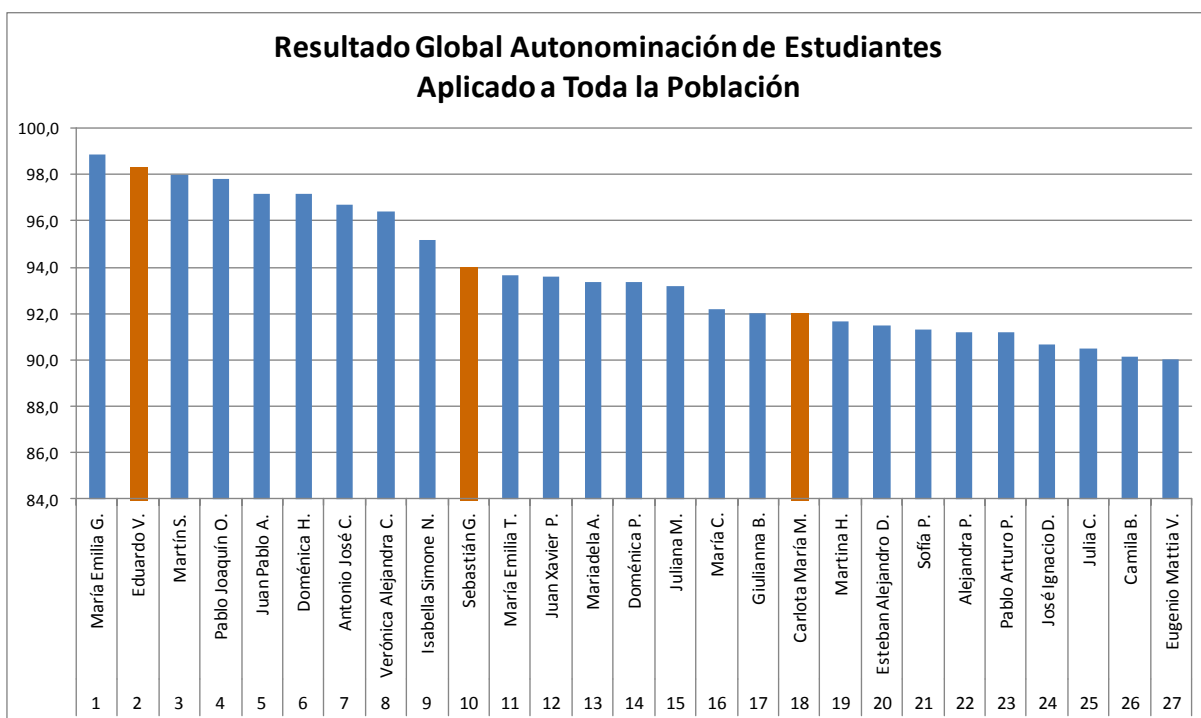
Promedio Autonomiación aplicado a séptimo año EGB Paralelo "F"		
1	María C.	92,2

Figura 23: Promedio General Nominación de Profesores aplicado a Séptimo año EGB Paralelo “F”
 Fuente: Datos obtenidos a la entrevista aplicada a Profesores

Análisis e interpretación

Del 100% de los estudiantes (25) evaluados en la sexta encuesta a estudiantes y segundo instrumento aplicado al paralelo “F”, únicamente el 4% (1 estudiante) puntúa sobre el valor necesario para ser considerado como posible estudiante con superdotación o altas capacidades.

Comparación y análisis de los resultados de la encuesta individual a estudiantes o Autonominación, aplicado a toda la población de esta investigación



No.	Nombre	Puntaje	Paralelo
1	María Emilia G.	98,8	E
2	Eduardo V.	98,3	B
3	Martín S.	98,0	B
4	Pablo Joaquín O.	97,8	D
5	Juan Pablo A.	97,2	C
6	Doménica H.	97,2	C
7	Antonio José C.	96,7	C
8	Verónica Alejandra C.	96,4	D
9	Isabella Simone N.	95,2	C
10	Sebastián G.	94,0	C
11	María Emilia T.	93,7	E
12	Juan Xavier P.	93,6	D
13	Mariadela A.	93,3	E
14	Doménica P.	93,3	E
15	Juliana M.	93,2	A
16	María C.	92,2	F
17	Giuliana B.	92,0	D
18	Carlota María M.	92,0	A
19	Martina H.	91,7	B
20	Esteban Alejandro D.	91,5	C
21	Sofía P.	91,3	C
22	Alejandra P.	91,2	C
23	Pablo Arturo P.	91,2	C
24	José Ignacio D.	90,7	C
25	Julia C.	90,5	B
26	Camila B.	90,2	C
27	Eugenio Mattia V.	90,0	A

Figura 24: Resultado global de la Autonominación de Estudiantes.

Fuente: Datos obtenidos a la encuesta aplicada a los estudiantes de Séptimo año EGB Paralelo.

Análisis e interpretación de los puntajes globales obtenidos de las comparaciones de los resultados de la encuesta individual a estudiantes o Autonomiación, aplicado a toda la población de esta investigación

Al ser este un instrumento informal subjetivo en el que cada niño debía autoevaluarse, se puede determinar en base a los resultados globales obtenidos, que no se observan valoraciones reales del desempeño de cada uno de los estudiantes. Es decir que en los resultados finales aparecen estudiantes que pueden y que no pueden considerarse como posibles superdotados o con altas capacidades. Esto se debe a que el momento que fue aplicado el instrumento dentro del aula de forma grupal, muchos de los estudiantes posiblemente no se autoevaluaron objetivamente al ser observados por otros de sus compañeros y no ponerse en evidencia de sus debilidades. Por lo tanto la mayor parte de niños y niñas, se autoevaluaron muy por encima de sus reales capacidades. Mientras que los niños que si demostraron un alto desempeño en determinadas áreas durante su trayectoria escolar, se autoevaluaron demasiado bajo, tanto es así que en el cuadro de la página anterior que representa los mejores puntajes de los resultados globales, ni siquiera aparecen algunos de los nombre de los niños más destacados.

En todo caso, del 100% de la población evaluada (145 estudiantes), un 19% (27 estudiantes) alcanzó el puntaje necesario para ser considerado en el análisis final de identificación de estudiantes con superdotación o con altas capacidades.

3. Encuesta grupal a estudiantes: Nominación de Compañeros

En etapa se tomó nuevamente a toda la población de la investigación compuesta por un grupo mixto de 145 estudiantes pertenecientes al séptimo año de EGB comprendidos entre las edades de 10 a 11 años.

En el siguiente cuadro se muestra la población con la cual se aplicó la encuesta grupal a estudiantes: Nominación de compañeros.

Tabla 12: Población Entrevistada con el Instrumento: Nominación de Compañeros

Año y Paralelo	Sexo		Población
	Masculino	Femenino	
Séptimo Año "A"	11	12	23
Séptimo Año "B"	9	13	22
Séptimo Año "C"	10	15	25
Séptimo Año "D"	12	14	26
Séptimo Año "E"	12	12	24
Séptimo Año "F"	13	12	25
TOTAL	67	78	145

Fuente: Secretaría del colegio, año lectivo 2015-2016

El cuestionario utilizado durante la encuesta grupal a estudiantes, llamada también nominación de compañeros, es una adaptación de Moya y Miguel (España, 2011).

Este instrumento informal de evaluación está compuesto por un pequeño cuento que lleva al estudiante encuestado a pensar y a responder hipotéticamente a qué compañero nominaría si fuera parte del cuento, sin tomar en cuenta autonominaciones; para lo cual debe responder 9 preguntas abiertas y simplemente escribir uno o dos nombres de compañeros, ya sean de su paralelo o no.

Criterios de evaluación

En las preguntas propuestas por este instrumento se contemplan las siguientes áreas de evaluación de acuerdo a cada pregunta:

1. ¿Quién sería el estudiante más juguetón? Evalúa el área recreativa.
2. ¿Y el que sabe más matemáticas? Evalúa el área de conocimiento de matemáticas.
3. ¿Y el que lee mejor? Evalúa el área de desempeño en lectura.
4. ¿Y el que corre o salta más alto? Evalúa el área de desarrollo físico.
5. ¿Y el más artista que pinta o dibuja? Evalúa el área de desempeño en artes plásticas.
6. ¿Y el que canta o toca un instrumento mejor? Evalúa el área de desempeño musical.
7. ¿Y el que más amigos tiene? Evalúa el área de relaciones sociales. de
8. ¿Y el más bueno o buena, porque ayuda a los demás? Evalúa el área de la empatía.
9. ¿Y al que se le ocurren los mejores juegos e inventa las mejores historias? Evalúa el área de creatividad.

Una vez aplicada la encuesta a toda la población, se llevó a cabo una lista de cotejo, en la cual se determinó que estudiantes tenían la mayor cantidad de nominaciones o votaciones hechas por sus propios compañeros y únicamente se seleccionaron a los niños que tenían un 19% de votaciones.

Resultados

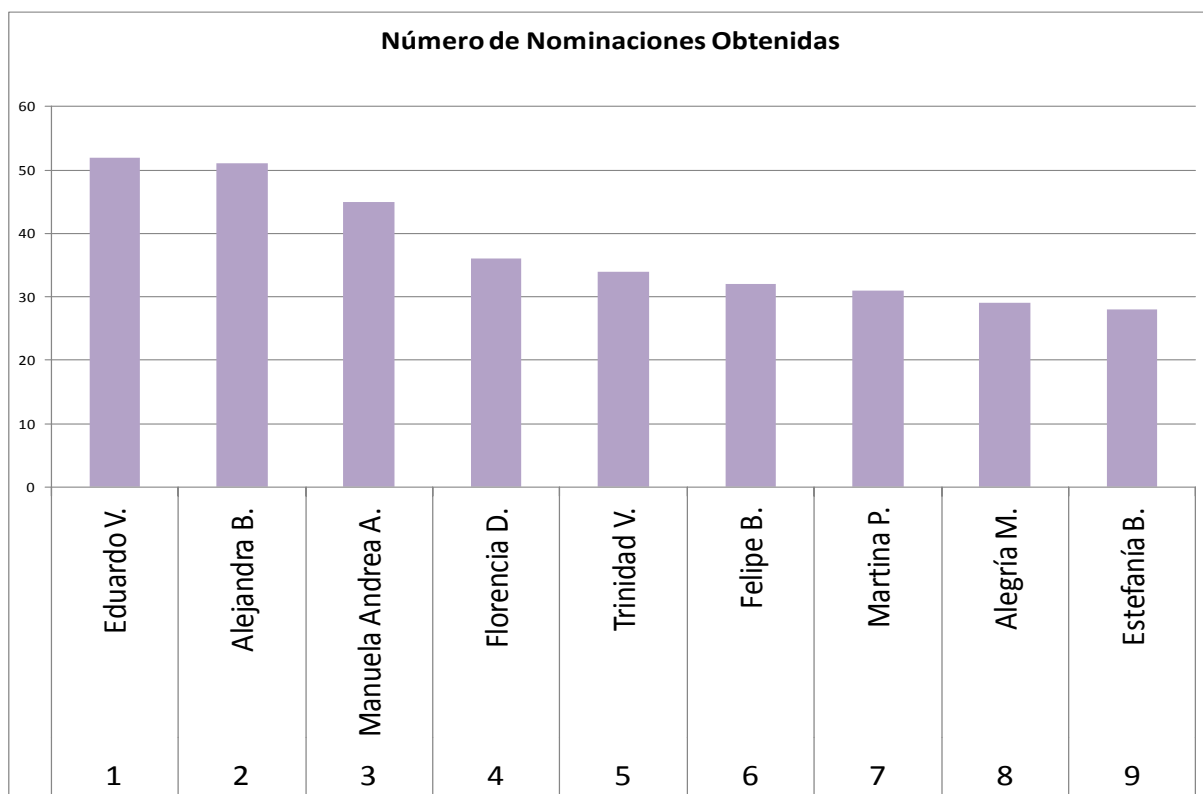
Gracias a las encuestas llevadas a cabo con toda la población se pudo determinar en base a los resultados, que estudiantes tenían la mayor cantidad de nominaciones o votos realizados por sus propios compañeros, sin tomar en cuenta autonominaciones.

Esta información es obtenida en torno a la **nominación de compañeros** que cada estudiante realizó y los resultados fueron importantes en la toma de decisiones al momento de determinar si este instrumento de evaluación es o no confiable al momento de identificar posibles estudiantes superdotados o con altas capacidades.

Cabe resaltar, que los resultados no serán presentados por paralelos, sino de forma general, puesto que los estudiantes encuestados podían nominar a cualquier otro estudiante sea o no

de su paralelo, pero que si debía ser de su propia sección. Esto se debe a que en la institución educativa donde se aplicó la encuesta, tiene como política cada dos años mezclar a los estudiantes por paralelos y al ser este su séptimo año de EGB, conocen bien a otros niños de otros paralelos de su misma sección.

Resultados generales obtenidos en la encuesta grupal a estudiantes: la Nominación de Compañeros



	Nombre	Número de Nominaciones	% de Nominaciones	PARALELO
1	Eduardo V.	52	36%	7mo B
2	Alejandra B.	51	35%	7mo D
3	Manuela Andrea A.	45	31%	7mo C
4	Florencia D.	36	25%	7mo F
5	Trinidad V.	34	23%	7mo B
6	Felipe B.	32	22%	7mo F
7	Martina P.	31	21%	7mo F
8	Alegría M.	29	20%	7mo B
9	Estefanía B.	28	19%	7mo A

Figura 25: Lista de cotejo de los resultados de la encuesta grupal a estudiantes: Nominación de compañeros. Puntajes más altos. Fuente: Datos obtenidos a la encuesta aplicada a estudiantes.

Análisis e interpretación

Al ser este un instrumento informal subjetivo de evaluación en el cual cada estudiante debía nominar a otros, se puede determinar en base a los resultados globales obtenidos, que no se observan nominaciones reales del desempeño de cada uno de los estudiantes. Es decir, que en los resultados finales aparecen estudiantes que pueden y que no pueden considerarse como posibles superdotados o con altas capacidades. Esto se debe a que, en el momento que fue aplicado el instrumento dentro del aula de forma grupal, muchos de los estudiantes posiblemente no respondieron a la encuesta objetivamente, puesto que aún cuando cada niño debía responder de forma individual, podía sentirse observado por otros de sus compañeros y prefirió nominar a compañeros por su popularidad más que por su real desempeño o alta capacidad. Por lo tanto, la mayor parte de niños, nominaron a otros muy por encima de sus reales capacidades. En el cuadro de la página anterior que representa los mejores puntajes de los resultados globales, ni siquiera aparecen algunos de los nombres de los niños más destacados en otros instrumentos más confiables.

En todo caso, del 100% de la población evaluada (145 estudiantes) a los cuales se les aplicó la encuesta grupal: nominación de compañeros, resultó un 6% de la población (9 estudiantes) con mayor cantidad de nominaciones. Los resultados de las nominaciones de estos estudiantes se encuentran muy por encima del resto, por lo tanto se les puede considerar con el puntaje necesario para ser contemplados como posibles estudiantes con altas capacidades.

4. Evaluaciones de desempeño: Promedios académicos y de desarrollo Comportamental.

En etapa se tomó nuevamente a toda la población de la investigación compuesta por un grupo mixto de 145 estudiantes pertenecientes al séptimo año de EGB comprendidos entre las edades de 11 a 12 años.

En el siguiente cuadro se muestra la población con la cual se aplicó la encuesta grupal a estudiantes: Nominación de compañeros.

Tabla 13: Promedios Académicos y de Desarrollo Comportamental de la Población desde Segundo a Séptimo año de EGB.

Año y Paralelo	Sexo		Población
	Masculino	Femenino	
Séptimo Año "A"	11	12	23
Séptimo Año "B"	9	13	22
Séptimo Año "C"	10	15	25
Séptimo Año "D"	12	14	26
Séptimo Año "E"	12	12	24
Séptimo Año "F"	13	12	25
TOTAL	67	78	145

Fuente: Secretaría del colegio, año lectivo 2015-2016

Los datos utilizados en este instrumento de evaluación, fueron los promedios académicos y de desarrollo comportamental de la población de segundo a séptimo año de EGB, es decir promedios individuales desde el año escolar 2010 al 2016.

Criterios de evaluación

Según Acuerdo Ministerial de Educación del Ecuador Art. 193 (2013 vigente hasta la fecha) establece los parámetros de evaluación del desempeño escolar de cada estudiante en el cual evalúa con un puntaje cuantitativo de 10 y, para que un estudiante apruebe el año escolar debe tener un promedio general mínimo de 7 puntos sobre 10. Por lo tanto, la

institución educativa donde se llevó a cabo la investigación, aplica dicha escala de puntajes que se observa en la siguiente tabla.

Tabla 14: Escala de Calificaciones del Rendimiento Académico Estudiantil

Escala Cualitativa	Escala Cuantitativa
Supera los aprendizajes requeridos	10
Domina los aprendizajes requeridos	9
Alcanza los aprendizajes requeridos	7-8
Está próximo a alcanzar los aprendizajes requeridos	5-6
No alcanza los aprendizajes requeridos	≤ 4

Fuente: Instructivo para la Aplicación de la Evaluación Estudiantil, Ministerio de Educación (2013).

Para el análisis de este instrumento de evaluación se tomaron en cuenta únicamente los estudiantes que puntuaban por encima de 9 puntos sobre 10, es decir en la escala establecida por el Ministerio de Educación del Ecuador (2013) son los estudiantes que dominan o superan los aprendizajes requeridos para su nivel para ser tomados en cuenta dentro del grupo de análisis para la determinación de la muestra.

Resultados

Tabla 15: Resultados de Desempeño de la Población de Segundo a Séptimo año de EGB

AÑO ESCOLAR: 2010-2016							
Resultados Globales de Evaluaciones Informales de Desempeño: Promedios Académicos y Desarrollo Comportamental de la Población de 2do a 7to año de EGB							
No.	Nombre	Promedio Académico	Promedio de Desarrollo Comportamental	No.	Nombre	Promedio Académico	Promedio de Desarrollo Comportamental
1	Carlota María M.	9,70	9,57	23	Andrea Inés S.	9,38	9,21
2	Alejandra B.	9,68	9,39	24	Paula Cristina V.	9,37	9,18
3	Sebastián G.	9,63	9,38	25	Luis Felipe A.	9,37	9,27
4	Martina P.	9,59	9,30	26	Juliana M.	9,35	7,82
5	Florencia D.	9,58	9,20	27	Pamela Sofía M.	9,35	9,50
6	Victoria G.	9,56	9,42	28	Juan Xavier P.	9,33	8,42
7	Ana Paula V.	9,50	9,36	29	Isabela L.	9,33	9,56
8	Isabella Simone N.	9,50	9,56	30	Rafaela V.	9,32	9,33
9	Amelia D.	9,50	9,22	31	Andrés Nicolás T.	9,32	8,67
10	Estefanía B.	9,50	9,23	32	Sebastián V.	9,31	9,38
11	Rafaela A.	9,50	9,51	33	Felipe José D.	9,29	8,63
12	Sofía P.	9,49	9,56	34	José Ignacio D.	9,29	9,29
13	Isabel F.	9,49	9,57	35	Paula Elisa S.	9,25	8,77
14	María Laura V.	9,48	9,30	36	Tomas Agustín H.	9,25	8,98
15	Ricardo D.	9,47	9,35	37	Emilia V.	9,25	9,21
16	Rafaella S.	9,46	9,60	38	Nicolás Francisco C.	9,24	8,75
17	Trinidad V.	9,44	9,28	39	Martin A.	9,20	8,65
18	Rafaela Carolina J.	9,44	9,08	40	Felipe B.	9,20	8,44
19	Arianna B.	9,43	9,20	41	Rebeca R.	9,19	9,38
20	Eduardo V.	9,42	8,45	42	Manuela Andrea P.	9,17	9,03
21	Juan Pablo A.	9,40	8,61	43	Juan Ignacio F.	9,14	8,71
22	Arianna L.	9,38	9,46	44	Juan Pedro S.	9,12	8,96

Fuente: Secretaría del colegio, años lectivos 2010-2011-2012-2013-2014-2015-2016.

Análisis e interpretación

Del 100% de la población (145 estudiantes) de los cuales se tomó los promedios generales con los cuales aprobaron cada año de EGB desde 2do a 7mo año, resultó un 30% de la población (44 estudiantes) con un puntaje de 9 sobre 10. Los promedios totales anuales de estos estudiantes se encuentran por encima del resto, por lo tanto se les considera con el

puntaje necesario para ser contemplados como posibles estudiantes con altas capacidades en el análisis final.

Aplicación de los instrumentos formales a la población correspondiente a la PRIMERA ETAPA de identificación de estudiantes con superdotación o altas capacidades:

5. Prueba SER Estudiante APRENDA 2015 -2016

El Instituto Nacional de evaluación Educativa del Ecuador (INEVAL), promueve la evaluación integral del Sistema Nacional de Educación, por lo que conjuntamente con el Ministerio de Educación lleva a cabo distintos procesos con el objetivo de identificar el nivel de aprendizaje acorde al grado de instrucción de los estudiantes del Ecuador por medio de la prueba SER Estudiante. Esta prueba sirve para medir el aprovechamiento del estudiante mediante una comparación de su desempeño con los estudiantes de su mismo grado. Los resultados aparecen en bandas de percentiles que representan los rangos entre los que estaría la verdadera puntuación del estudiante. Por ejemplo, un estudiante cuya banda de percentil es de 70, significa que se desempeñó tan bien o mejor que el 70% de los estudiantes de esa materia en su mismo grado.

Criterios de evaluación

La población objetivo a la cual se aplica la prueba a nivel nacional son los niños y niñas de 4to, 7mo y 10mo año de EGB con una prueba elaborada de acuerdo a cada nivel. Por lo tanto hay tres instrumentos para cada uno de los grados.

Los resultados de estas pruebas son complementados con información de encuestas de factores asociados que permiten su contextualización.

Las áreas que evalúa esta prueba se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 16: Áreas de Evaluación de la Prueba SER Estudiante APRENDA para Séptimo Año de EGB 2015-2016

Matemática	Lengua y Literatura	Ciencias Naturales	Estudios Sociales
Relaciones y Funciones	Comprensión de Textos	Ecosistema	Construcción Histórica de la sociedad ecuatoriana
Números	Elementos de la Lengua	Elementos Naturales para la Vida	Sociedad y Espacio Físico
Geometría		Materia y Energía	Convivencia Social y Desarrollo Humano
Unidades de Medida		Seres Vivos	
Estadística y Probabilidad			

Fuente: Instituto Nacional de Evaluación Educativa INEVAL (2016)

Los puntajes que se manejan en esta prueba son de acuerdo a las subpruebas aplicadas por cada institución. Tal es el caso que en la institución educativa que se aplicó la prueba SER Estudiante APRENDA únicamente se aplicaron dos de las cuatro subpruebas. Es decir únicamente las subpruebas que evalúan el área de matemáticas y el área de lengua y literatura. Por lo tanto, para efectos del análisis de resultados se deberá tomar en cuenta los estudiantes que cumplan con los siguientes puntajes en sus promedios globales:

	Puntaje Global Bruto	Puntaje en porcentaje
Puntaje máximo posible	212 puntos	100%
Puntaje obtenido necesario para ser considerado dentro la muestra	159 puntos	75%

Resultados

Tabla 17: Resultados de la Prueba SER Estudiante APRENDA para 7mo Año EGB

Resultados de la Prueba SER Estudiante APRENDA 2015-2016 para Séptimo Año de EGB			
	Resultados	Puntajes brutos más altos	Puntaje representado en porcentaje
1	Sebastián G.	197	93%
2	Martina P.	194	92%
3	Isabela L.	192	91%
4	Ricardo D.	191	90%
5	Paula Cristina V.	191	90%
6	Rafaella S.	190	90%
7	Paula Elisa S.	190	90%
8	Felipe D.	190	90%
9	Rafaela A.	189	89%
10	Florencia D.	189	89%
11	Miguel Ángel J.	189	89%
12	Estefanía B.	188	89%
13	Juliana M.	187	88%
14	Arianna B.	187	88%
15	Carolina M.	187	88%
16	Alejandra P.	187	88%
17	Daniel Eduardo B.	186	88%
18	José Ignacio D.	186	88%
19	María Laura V.	185	87%
20	Alejandra B.	184	87%
21	Victoria G.	183	86%
22	Ana Paula V.	183	86%
23	Daniel E.	183	86%
24	María Pía A.	182	86%
26	Eduardo V.	181	85%
27	Carlota M.	161	76%

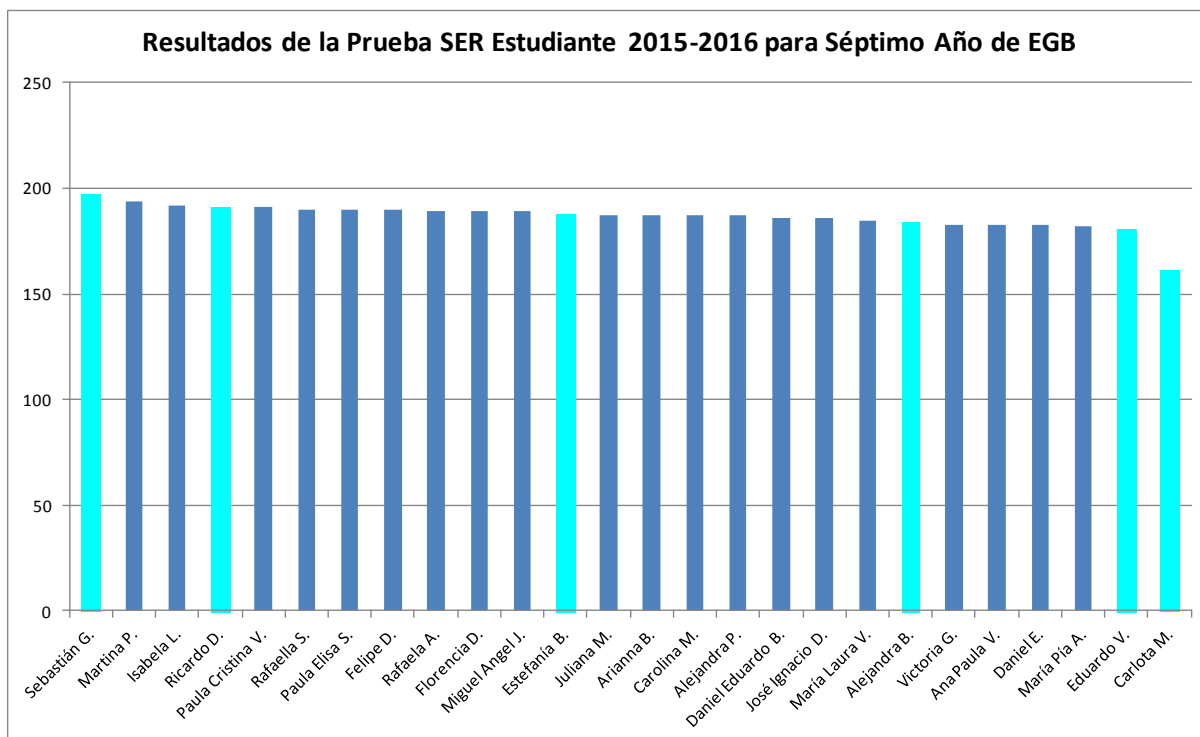


Figura 26: Resultados de la Prueba SER para Séptimo Año de EGB
 Fuente: Datos obtenidos a la prueba aplicada a estudiantes .

Análisis e interpretación

Para el análisis de los resultados de esta evaluación se tomaron en cuenta únicamente los estudiantes que puntuaban por encima de 160 puntos sobre 200.

Del 100% de la población (145 estudiantes) que se les aplicó la prueba SER Estudiante APRENDA 2015-2016, resultó que un 19% de la población (27 estudiantes) contó con un puntaje total mayor a 159 sobre 212, es decir obtuvieron el 75% de respuestas correctas sobre el 100%. Los puntajes de estos estudiantes se encuentran muy por encima del resto de la población evaluada. Por lo tanto, se les considera con el puntaje necesario para ser tomados en cuenta en el análisis final como posibles estudiantes con superdotación o con altas capacidades.

6. Test Estandarizado Measure of Academic Progress (MAP) Test

Measure of Academic Progress (MAP) es una evaluación estandarizada americana creada por la Northwest Evaluation Association (NWEA) en Estados Unidos de América, evaluación que es aplicada en instituciones educativas internacionales y en la institución educativa donde se llevó a cabo esta investigación.

MAP Test es una evaluación personalizada que se adapta al nivel de aprendizaje de cada estudiante que la toma, puesto que mide con precisión, el progreso y crecimiento de cada estudiante. Los resultados de esta evaluación brindan importante información sobre lo que cada estudiante conoce y está listo para aprender.

Criterios de evaluación y especificaciones técnicas

La población objetivo a la cual se aplica esta prueba va desde los 2 a los 12 años de edad, es decir hasta séptimo año de EGB y es una evaluación intermedia adaptativa a la computadora, puesto que se la toma en línea.

MAP test es una evaluación que se aplica de acuerdo a la necesidad de idioma de cada institución, en el caso de la institución donde se llevó a cabo esta investigación, la prueba es aplicada en idioma inglés de 3er a 7mo año de EGB y en idioma español, únicamente en 3er año de EGB. Al ser la institución donde se llevó a cabo la investigación, una institución bilingüe, debe ser desarrollada completamente en inglés por los estudiantes de 4to a 7mo año de EGB.

Esta prueba puede ser aplicada durante las cuatro estaciones del año: otoño, invierno, primavera y verano. Sin embargo en la institución educativa que se aplicó la investigación, los estudiantes la toman anualmente en dos temporadas: noviembre (otoño) y mayo (primavera).

La estructura de la prueba proporciona una medida a los estudiantes que se desempeñan en su nivel, por encima de su nivel o por debajo de su nivel de grado. Las áreas que evalúa son las que se especifican en la siguiente tabla:

Tabla 18: Áreas de Evaluación de MAP Test para Séptimo Año de EGB

ÁREA	TRADUCCIÓN
Reading	Lectura
Language usage	Uso de la Lengua
Mathematics (includes Spanish-language version of MAP Mathematics)	Matemáticas (incluye la versión en español de MAP Matemáticas)

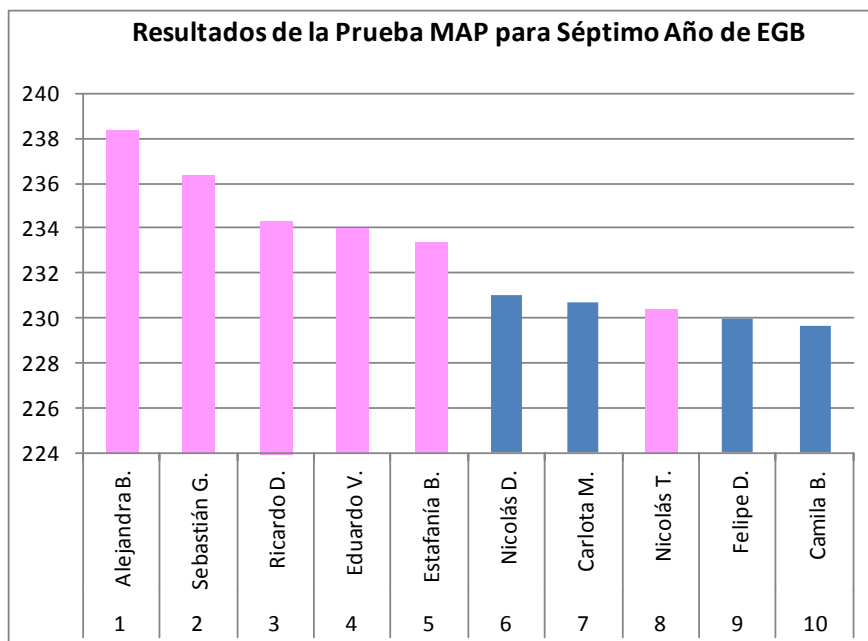
Fuente: Resource Northwest Evaluation Association NWEA (2016)

Tabla 19: Puntajes MAP Test para Séptimo Año de EGB

Niveles de desempeño para Séptimo Año EGB en MAP Test			
ÁREAS DE MATEMÁTICAS Y LENGUAJE EN INGLÉS	Esperado	Sobre lo Esperado	Alto
TOTAL	220	230	≤ 240

Fuente: Resource Northwest Evaluation Association NWEA (2016)

Resultados



Resultados de la Prueba MAP para Séptimo Año de EGB					
NOMBRE		MATEMÁT.	LECTURA	USO DE LA LENGUA	PROMEDIO TOTAL
1	Alejandra B.	245	236	234	238
2	Sebastián G.	234	247	228	236
3	Ricardo D.	238	234	231	234
4	Eduardo V.	241	234	227	234
5	Estafanía B.	239	228	233	233
6	Nicolás D.	233	228	232	231
7	Carlota M.	232	230	230	231
8	Nicolás T.	232	228	231	230
9	Felipe D.	231	228	231	230
10	Camila B.	230	229	230	230

Figura 27: Resultados de MAP Test para Séptimo Año de EGB
Fuente: Datos obtenidos a la prueba aplicada a estudiantes.

Análisis e interpretación

Para el análisis de los resultados de esta evaluación se tomaron en cuenta únicamente los estudiantes que puntuaban por encima de 230 puntos sobre ≤ 240 como se muestra en la tabla 15.

Del 100% de la población (145 estudiantes) los cuales tomaron MAP Test, resultó que únicamente un 7% de la población (10 estudiantes) contó con un puntaje total mayor a 230 puntos sobre 240 y el 0% de la población (0 estudiantes) contó con el puntaje más alto de ≤ 240 .

Los puntajes de estos estudiantes se encuentran muy por encima del resto de la población evaluada, por lo tanto se les considera con el puntaje necesario para ser tomados en cuenta al momento de la selección de la muestra como posibles estudiantes con superdotación o con altas capacidades.

Análisis de los resultados de todos los instrumentos aplicados durante la PRIMERA ETAPA de evaluación para de la selección de la muestra e identificación de estudiantes superdotados o con altas capacidades

Instrumentos de evaluación subjetivos y objetivos aplicados en la PRIMERA ETAPA:

1. Entrevista individual a docentes: Nominación de profesores
2. Encuesta individual a estudiantes: Autonomiación
3. Encuesta grupal a estudiantes: Nominación de compañeros
4. Evaluaciones informales de desempeño: Promedios académicos de la población de 2do a 7mo año de EGB.
5. Prueba estandarizada SER Estudiante APRENDA 2015 - 2016
6. Test Estandarizado Measure of Academic Progress (MAP) Test 2015-2016

A.3. Resultados de los seis instrumentos aplicados a la población

Una vez aplicados los seis instrumentos de evaluaciones informales y formales a toda la población de esta investigación, propuestos en la PRIMERA ETAPA de identificación de estudiantes con superdotación o altas capacidades podemos hacer el análisis de los resultados y así identificar la muestra.

Partiendo de la investigación llevada a cabo por Pérez, Domínguez y Díaz (España, 1998), que determina la fiabilidad y eficacias de los resultados de los diferentes sistemas de evaluación para una adecuada identificación de estudiantes con altas capacidades, se puede concluir lo siguiente y así determinar la muestra de esta investigación.

1. De los resultados de la entrevista individual a docentes, llamada NOMINACIÓN DE PROFESORES, con una fiabilidad y eficacia del 70%, determinó que del 100% de la población, únicamente el 13% destacaron en este instrumento de evaluación de los cuales el 4% de ellos aparecen con una alta frecuencia en otros instrumentos de evaluación fiables, resultados que se observan en la siguiente figura.

Resultados del 4% de la población que representa la muestra en el instrumento de evaluación nominación de profesores

Nominación de Profesores		
Nombre	Puntaje	%
Alejandra B.	41,0	82
Carlota María M.	43,7	87
Eduardo V.	42,4	85
Estefanía B.	43,7	87
Ricardo D.	43,0	86
Sebastián G.	47,8	96

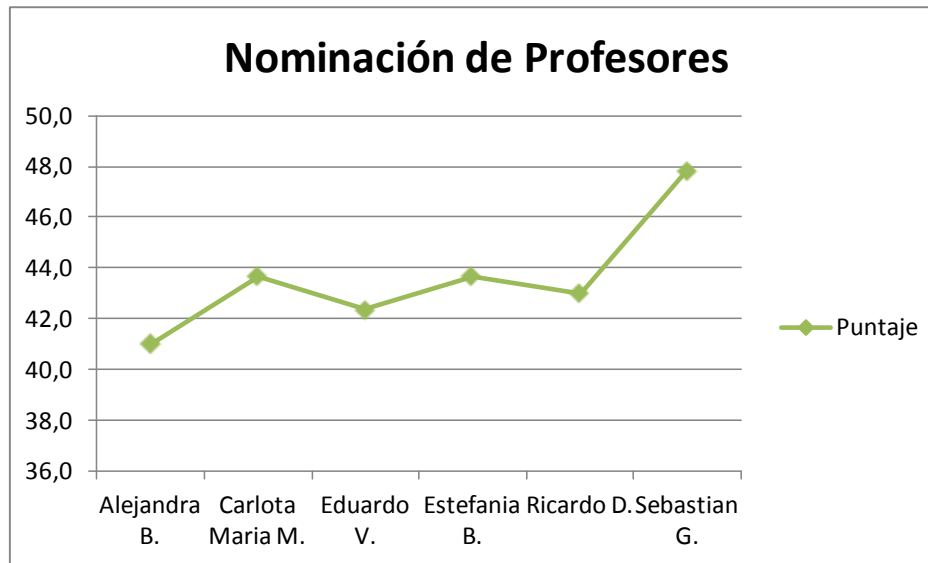


Figura 28: Resultados del 4% de la población que representa la muestra en el instrumento: Nominación de Profesores.

Fuente: Datos obtenidos de los resultados del instrumento evaluación nominación de profesores.

2. De los resultados de la encuesta individual a estudiantes, llamada autonominación, con una fiabilidad y eficacia del 60%, determinó que del 100% de la población, únicamente el 19% destacaron en este instrumento de evaluación de los cuales el 2% de ellos aparecen con una alta frecuencia en otros instrumentos de evaluación con mayor fiabilidad.

Resultados del 4% de la población que representa la muestra en el instrumento de evaluación autonominación de estudiantes

Autonominación de Estudiantes		
Nombre	Puntaje	%
Alejandra B.	79,6	80
Carlota María M.	92,0	92
Eduardo V.	98,3	98
Estefanía B.	59,7	60
Ricardo D.	76,7	77
Sebastián G.	94,0	94

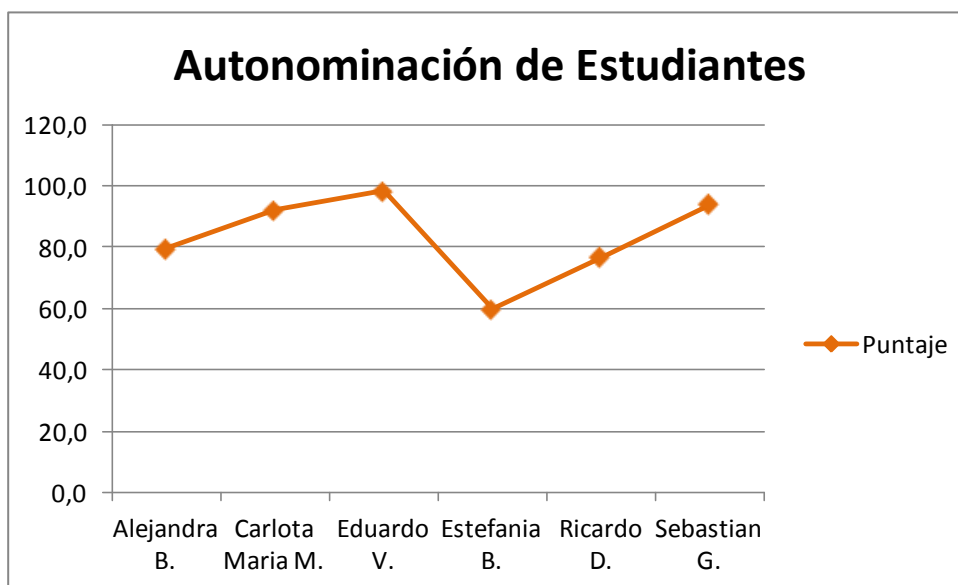


Figura 29: Resultados del 4% de la población que representa la muestra en el instrumento: Autonominación de Estudiantes. Fuente: Datos obtenidos de los resultados del instrumento evaluación autonominación de estudiantes

- De los resultados de la encuesta grupal a estudiantes, llamada nominación de compañeros, con una fiabilidad y eficacia del 50%, determinó que del 100% de la población, únicamente el 6% destacaron en este instrumento de evaluación de los cuales el 2% de ellos aparecen con una alta frecuencia en otros instrumentos de evaluación con mayor fiabilidad.

Resultados del 4% de la población que representa la muestra en el instrumento de evaluación nominación de compañeros

Nombre	Nominación De Compañeros	
	Puntaje	%
Alejandra B.	51	35
Carlota María M.	15	10
Eduardo V.	52	36
Estefanía B.	28	19
Ricardo D.	25	17
Sebastián G.	22	15

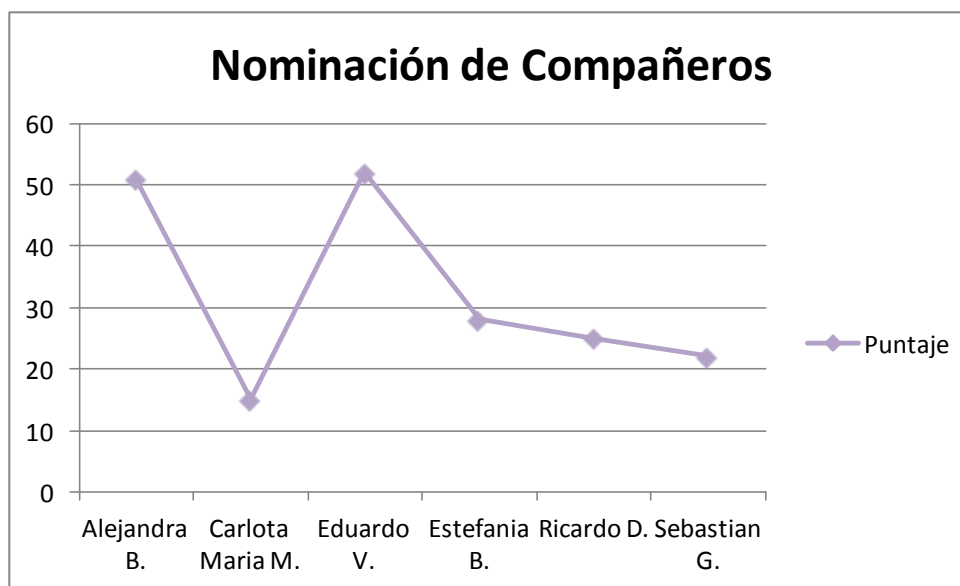


Figura 30: Resultados del 4% de la población que representa la muestra en el instrumento: Nominación de Compañeros. Fuente: Datos obtenidos de los resultados del instrumento evaluación nominación de compañeros.

- De los resultados de las evaluaciones informales de desempeño o promedios académicos de 2do a 7mo año de EGB con una fiabilidad y eficacia del 78%, determinó que del 100% de la población, el 30% destacaron en este instrumento de evaluación de los cuales el 4% de ellos aparecen con una alta frecuencia en otros instrumentos de evaluación con igual o mayor fiabilidad.

Resultados del 4% de la población que representa la muestra en evaluaciones informales de desempeño o promedios académicos de 2do a 7mo año de EGB

Nombre	Promedio Académico de 2do a 7mo	Promedio de Desarrollo Comportamental
Carlota María M.	9,70	9,57
Sebastián G.	9,63	9,38
Alejandra B.	9,61	9,46
Estefanía B.	9,50	9,23
Ricardo D.	9,47	9,35
Eduardo V.	9,42	8,45

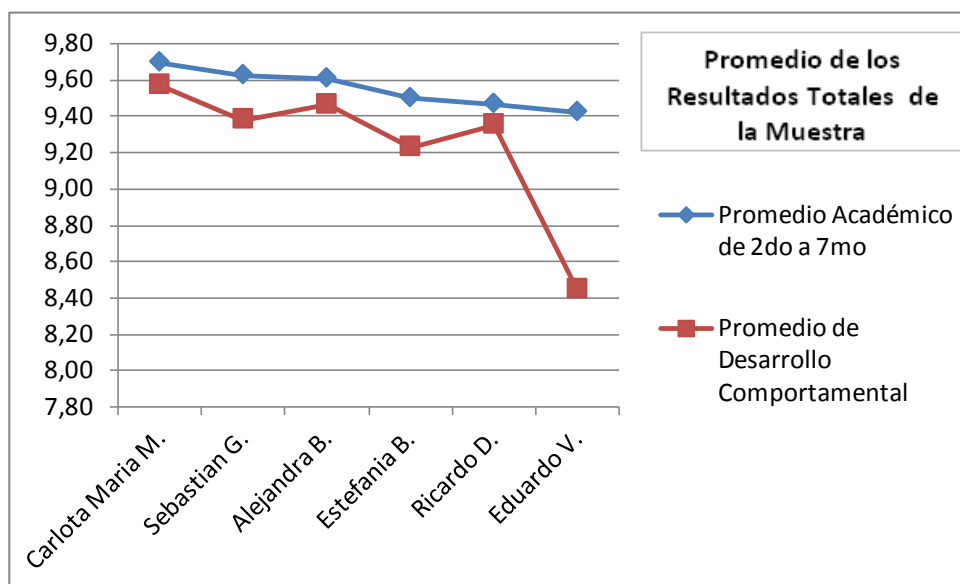


Figura 31: Resultados del 4% de la población que representa la muestra en las evaluaciones de desempeño o promedios académicos de 2do a 7mo año de EGB.

Fuente: Datos obtenidos de los resultados en evaluaciones informales de desempeño o promedios académicos de 2do a 7mo año de EGB.

- De los resultados de las prueba estandarizadas SER Estudiante APRENDA 2015 – 2016 con una fiabilidad y eficacia del 78%, determinó que del 100% de la población, el 19% destacaron en este instrumento de evaluación de los cuales el 4% de ellos aparecen con una alta frecuencia en otros instrumentos de evaluación con igual o mayor fiabilidad.

Resultados del 4% de la población que representa la muestra en el instrumento de evaluación SER Estudiantes APRENDA

Nombre	Prueba SER Estudiantes APRENDA	
	Puntaje	%
Alejandra B.	184	87
Carlota María M.	161	76
Eduardo V.	181	85
Estefanía B.	188	89
Ricardo D.	191	90
Sebastián G.	197	93

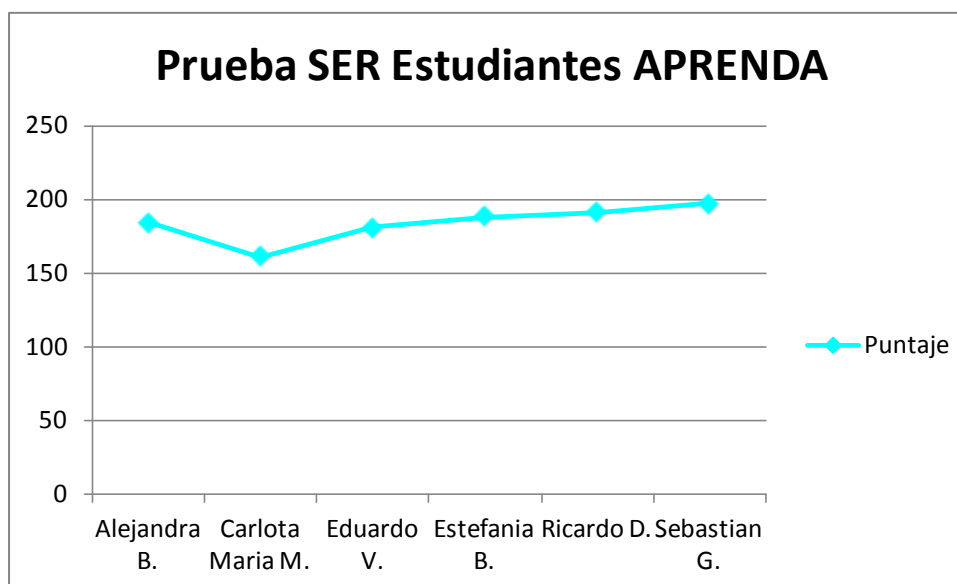


Figura 32: Resultados del 4% de la población que representa la muestra en la prueba SER Estudiante APRENDA 2015-2016. Fuente: Datos obtenidos de los resultados la prueba SER Estudiante APRENDA 2015-2016.

- De los resultados del Test estandarizado Measure of Academic Progress: MAP Test 2015-2016 con una fiabilidad y eficacia del 78%, se determinó que del 100% de la

población, únicamente el 7% destacaron en este instrumento de evaluación de los cuales el 4% de ellos aparecen con una alta frecuencia en otros instrumentos de evaluación con igual o mayor fiabilidad.

Resultados del 4% de la población que representa la muestra en el instrumento de evaluación MAP TEST

Prueba MAP TEST para Séptimo Año de EGB		
Nombre	Puntaje	%
Alejandra B.	238	99
Carlota María M.	231	96
Eduardo V.	234	98
Estefanía B.	233	97
Ricardo D.	234	98
Sebastián G.	236	98

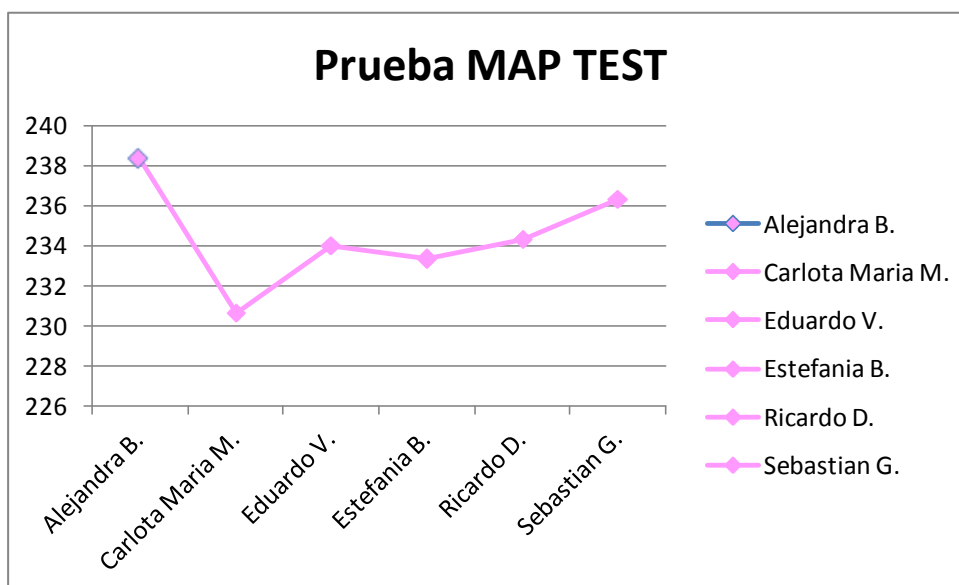


Figura 33: Resultados del 4% de la población que representa la muestra en el instrumento: MAP TEST.
Fuente: Datos obtenidos de los resultados del instrumento de evaluación MAP TEST.

Por lo tanto, después de llevar a cabo un análisis detallado y profundo de cada uno de los instrumentos de evaluación formales e informales aplicados a la población de esta investigación durante la PRIMERA ETAPA de identificación de estudiantes con

superdotación o altas capacidades, se determina la muestra, la misma que representa el subconjunto de individuos de la población correspondiente al 4%. (Anexo 8)

Determinación y descripción de la Muestra

La muestra con la que se determinó llevar a cabo esta investigación es un grupo de 6 estudiantes comprendidos en las edades de 11 a 12 años de edad, que asisten de forma regular a la institución educativa elegida para llevar a cabo la investigación y que proceden de un grupo sociocultural y económico alto. Es decir es el 4% de la población.

Resultados individuales y generales de la muestra (Anexo 8)

Tabla 20: Descripción de la Muestra

Nombre	Año y Paralelo	Sexo		Edad	Población
		Masculino	Femenino		
Carlota M.	Séptimo Año "A"	–	1	12años	1
Estefanía B.	Séptimo Año "A"	–	1	12 años	1
Eduardo V.	Séptimo Año "B"	1	–	12años	1
Sebastián G.	Séptimo Año "C"	1	–	12años	1
Alejandra B.	Séptimo Año "D"	–	1	12años	1
Ricardo D.	Séptimo Año "E"	1	–	12años	1
	TOTAL	3	3	–	6

B.1. APLICACIÓN DE LA ETAPA 2: Evaluación de los estudiantes: Muestra de Séptimo Año de EGB
Año Escolar 2015-2016

En esta etapa se tomó únicamente la muestra, es decir el 4% de la población (6 estudiantes), que posterior al análisis de los resultados de la PRIMERA ETAPA pueden ser considerados como individuos con superdotación o con altas capacidades.

Aplicación de instrumentos de evaluación a la muestra, siendo estos uno subjetivo o informal y otro objetivo o formal:

Evaluación subjetiva o informal de la muestra:

1. Encuesta individual a padres de familia: Nominación de padres

Evaluación formal de la muestra:

2. Test estandarizado de inteligencia BADyG r E3

Aplicación de la Evaluación Informal a la Muestra:

1. Encuesta Individual a Padres de Familia: Nominación de Padres de familia

Para la aplicación del primer instrumento de evaluación contemplado en la segunda etapa se aplicó la encuesta informal individual a padres de familia o también llamada nominación de padres de familia de los estudiantes de la muestra.

En el siguiente cuadro se muestra la población con la cual se aplicó la encuesta informal individual a padres de familia o también llamada nominación de padres de familia.

Tabla 21: Población Entrevistada con el Instrumento: Nominación de Padres de Familia

Padres de Familia : 1 representante por estudiante			
Estudiantes		Papá	Mamá
1	Alejandra B.		x
2	Estafanía B.		x
3	Ricardo D.		x
4	Sebastián G.		x
5	Carlota M.	x	
6	Eduardo V.		x
Total		1	5
Total de padres encuestados 6			

El cuestionario utilizado durante la encuesta informal individual de padres de familia o nominación de padres es una adaptación de Moya y Miguel (España, 2011), instrumento de evaluación que contempla los siguientes parámetros de evaluación al momento de identificar posibles estudiantes con superdotación o altas capacidades. Este instrumento informal debe ser aplicado bajo la siguiente escala:

Escala para encuesta de Nominación de Padres de Familia
Escribe una puntuación del 1 al 10, siendo uno lo más bajo y 10 lo más alto.

Criterios de evaluación y puntajes

1. **APRENDIZAJE:** Corresponde a los criterios de evaluación para el área de aprendizaje, el cual contempla 10 preguntas, siendo 100 el puntaje bruto más alto.
2. **CREATIVIDAD:** Corresponde a los criterios de evaluación para el área de creatividad, el cual contempla 10 preguntas, siendo 100 el puntaje bruto más alto.
3. **MOTIVACIÓN:** Corresponde a los criterios de evaluación para el área de motivación frente al aprendizaje, el cual contempla 10 preguntas, siendo 100 el puntaje bruto más alto.

4. **DEPORTE:** Corresponde a los criterios de evaluación para el área de psicomotricidad y desempeño físico, el cual contempla 10 preguntas, siendo 100 el puntaje bruto más alto.

5. **PERSONALIDAD:** Corresponde a los criterios de evaluación para el área social y de personalidad, el cual contempla 10 preguntas, siendo 100 el puntaje bruto más alto.

Una vez aplicada la encuesta a los padres de familia, se evalúan las sumatorias totales de todos los criterios del cuestionario y se promedia para las cinco áreas consideradas en este instrumento informal, como se observa en la siguiente tabla.

Tabla 22: Áreas que Evalúa el Instrumento: Nominación de Padres de Familia

Áreas de Evaluación Instrumento: Nominación de Padres de Familia	Puntaje Bruto
APRENDIZAJE	100
CREATIVIDAD	100
MOTIVACIÓN	100
DEPORTE	100
PERSONALIDAD	100
Total	500
Promedio posible estudiante con Alta Capacidad	90
Promedio posible estudiantes con Superdotación	100

Resultados

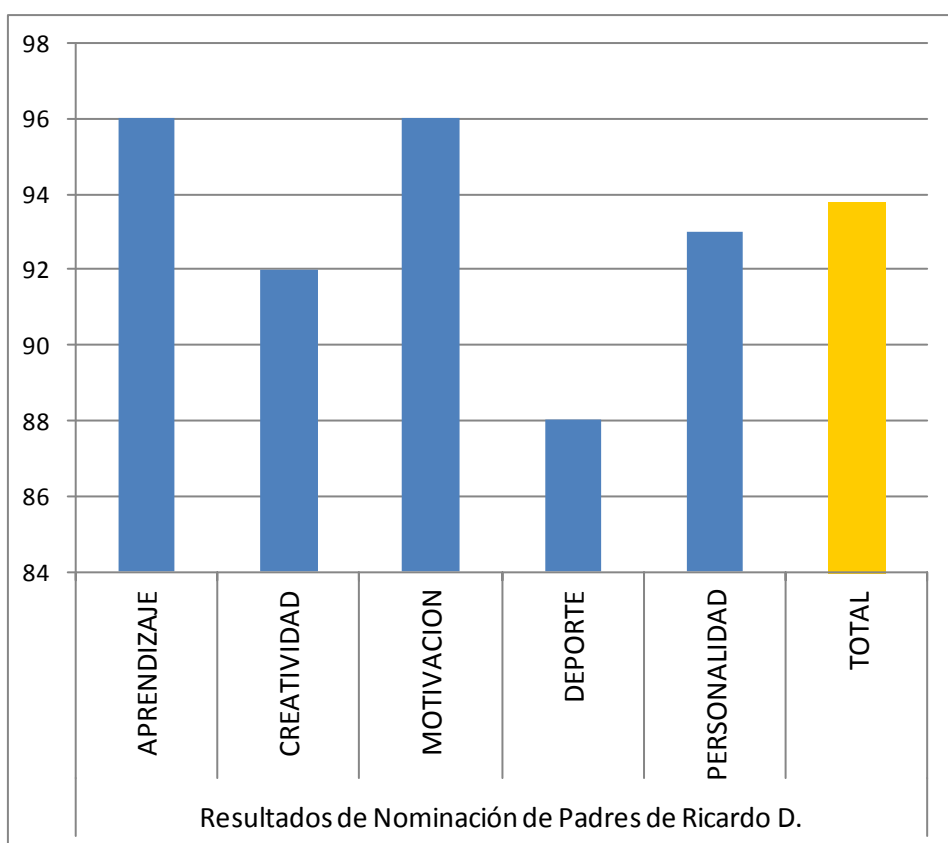
Gracias a las encuestas llevadas a cabo con los padres de familia representantes de los estudiantes correspondientes a la muestra de esta investigación, se puede determinar en

base a los resultados, cuáles fueron los puntajes más altos de los criterios evaluados en cada área del instrumento.

Esta información es obtenida en torno a las observaciones y conocimientos de los padres sobre sus hijos y los resultados fueron importantes en la toma de decisiones al momento de identificar posibles estudiantes superdotados o con altas capacidades.

Resultados individuales por cada estudiante

Resultados de Ricardo D.



Resultados de Nominación de Padres de Ricardo D.					
APRENDIZAJE	CREATIVIDAD	MOTIVACION	DEPORTE	PERSONALIDAD	TOTAL
96	92	96	88	93	93,8

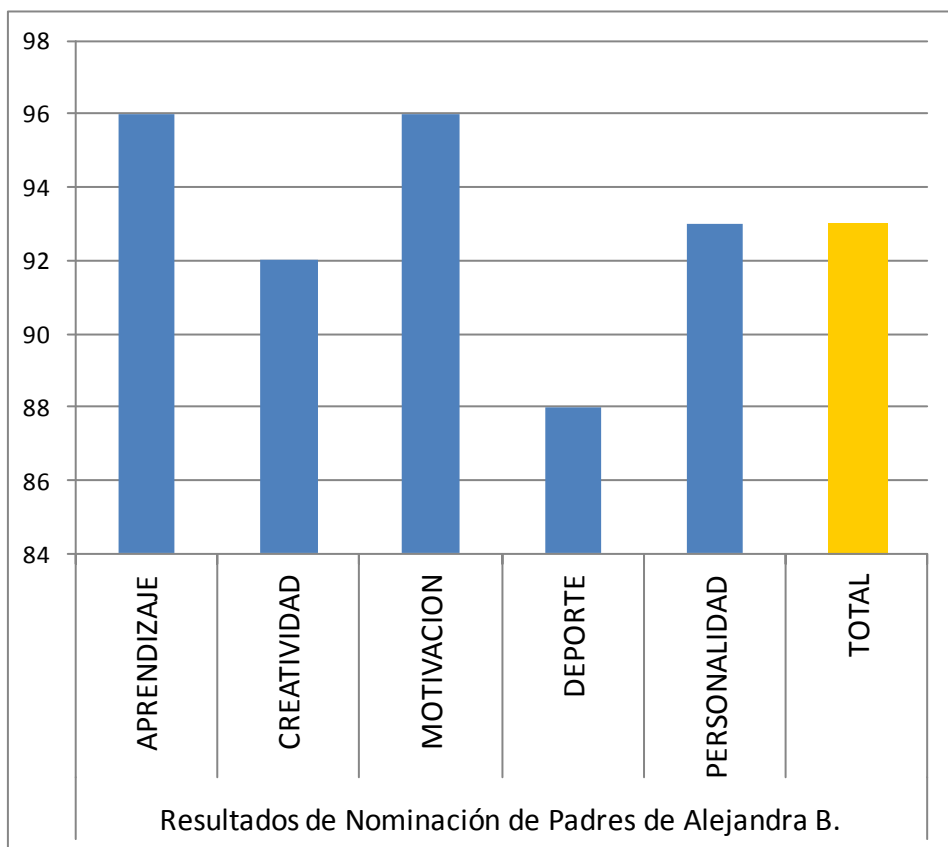
Figura 34: Promedio General de Nominación de Padres aplicado a Ricardo D.
Fuente: Datos obtenidos de la entrevista aplicada a padres de familia de Ricardo D.

Análisis e interpretación

De las cinco áreas que evalúa la encuesta aplicada a los padres de Ricardo D, obtiene un resultado total de 93,8 sobre 100 puntos. Lo cual demuestra según los parámetros de este instrumento de evaluación, que Ricardo D. se encuentra con un puntaje levemente superior al promedio necesario para ser considerado un estudiante con altas capacidades y un puntaje inferior para ser considerado un estudiante con superdotación.

Sin embargo, al ser este un instrumento de evaluación informal en el que cada padre de familia debía evaluar a su representado, se puede determinar sobre la base de los resultados que no es una evaluación objetiva del sujeto, pero se considera el puntaje válido para el análisis final al momento de determinar si Ricardo D. es un niño con altas capacidades o con superdotación.

Resultados de Alejandra B.



Resultados de Nominación de Padres de Alejandra B.					
APRENDIZAJE	CREATIVIDAD	MOTIVACION	DEPORTE	PERSONALIDAD	TOTAL
96	92	96	88	93	93

Figura 35: Promedio General de Nominación de Padres aplicado a Alejandra B.
Fuente: Datos obtenidos de la entrevista aplicada a padres de familia de Alejandra B.

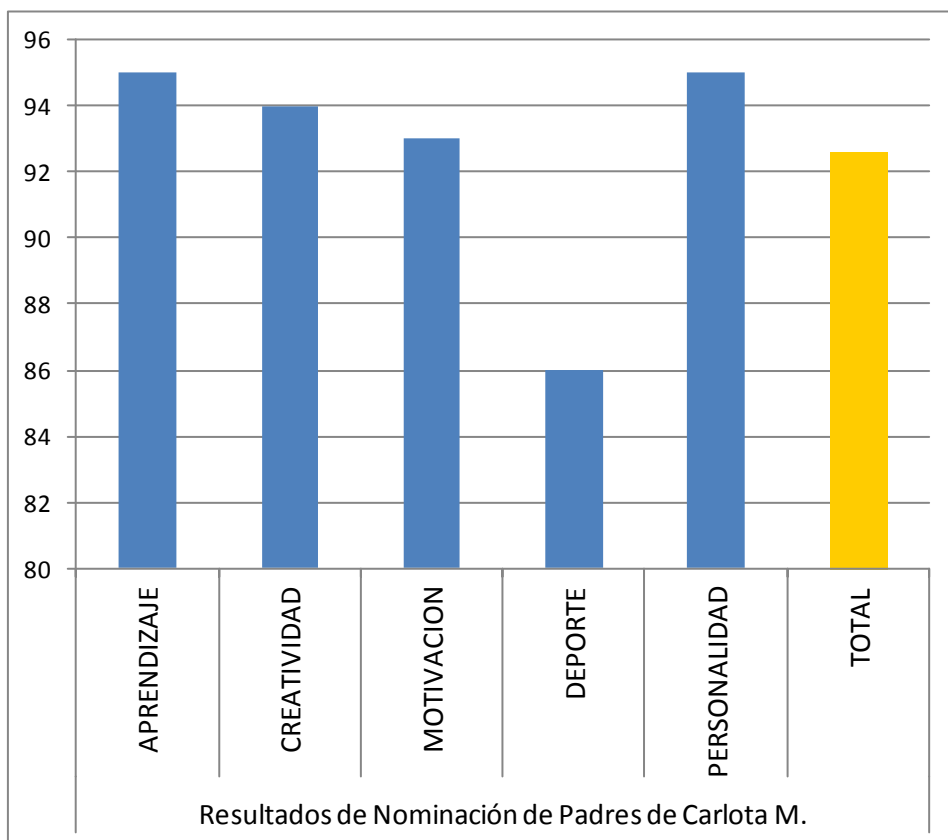
Análisis e interpretación

De las cinco áreas que evalúa la encuesta aplicada a los padres de Alejandra B, obtiene un resultado total de 93 sobre 100 puntos. Lo cual demuestra según los parámetros de este instrumento de evaluación, que Alejandra se encuentra con un puntaje levemente superior al promedio necesario para ser considerada una estudiante con altas capacidades y un puntaje inferior para ser considerada una estudiante con superdotación.

Sin embargo, al ser este un instrumento de evaluación informal en el que cada padre de familia debía evaluar a su representado, se puede determinar sobre la base de los resultados

que no es una evaluación objetiva del sujeto, pero se considera el puntaje válido para el análisis final al momento de determinar si Alejandra B. es un niña con altas capacidades o con superdotación.

Resultados de Carlota M.



Resultados de Nominación de Padres de Carlota M.					
APRENDIZAJE	CREATIVIDAD	MOTIVACION	DEPORTE	PERSONALIDAD	TOTAL
95	94	93	86	95	92,6

Figura 36: Promedio General de Nominación de Padres aplicado a Carlota M.
Fuente: Datos obtenidos de la entrevista aplicada a padres de familia de Carlota M.

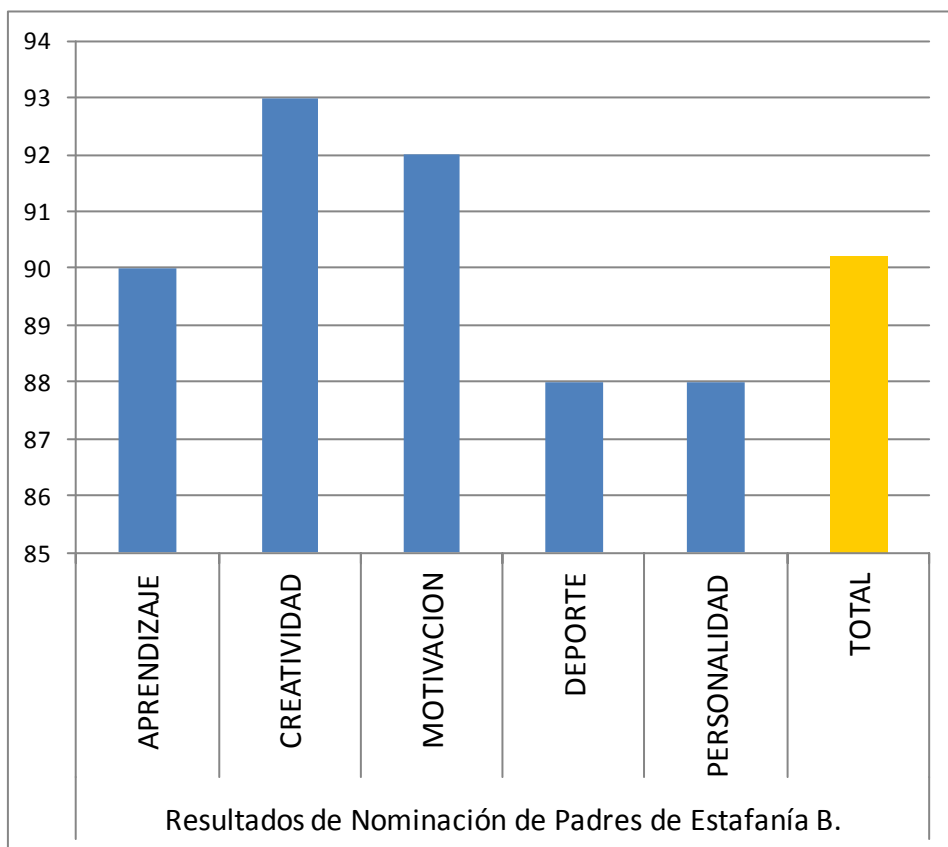
Análisis e interpretación

De las cinco áreas que evalúa la encuesta aplicada a los padres de Carlota M, obtiene un resultado total de 92,6 sobre 100 puntos. Lo cual demuestra según los parámetros de este instrumento de evaluación, que Carlota se encuentra con un puntaje levemente superior al promedio necesario para ser considerada una estudiante con altas capacidades y un puntaje inferior para ser considerada una estudiante con superdotación.

Sin embargo, al ser este un instrumento de evaluación informal en el que cada padre de familia debía evaluar a su representado, se puede determinar sobre la base de los resultados

que no es una evaluación objetiva del sujeto, pero se considera el puntaje válido para el análisis final al momento de determinar si Carlota M. es un niña con altas capacidades o con superdotación.

Resultados de Estefanía B.



Resultados de Nominación de Padres de Estefanía B.					
APRENDIZAJE	CREATIVIDAD	MOTIVACION	DEPORTE	PERSONALIDAD	TOTAL
90	93	92	88	88	90,2

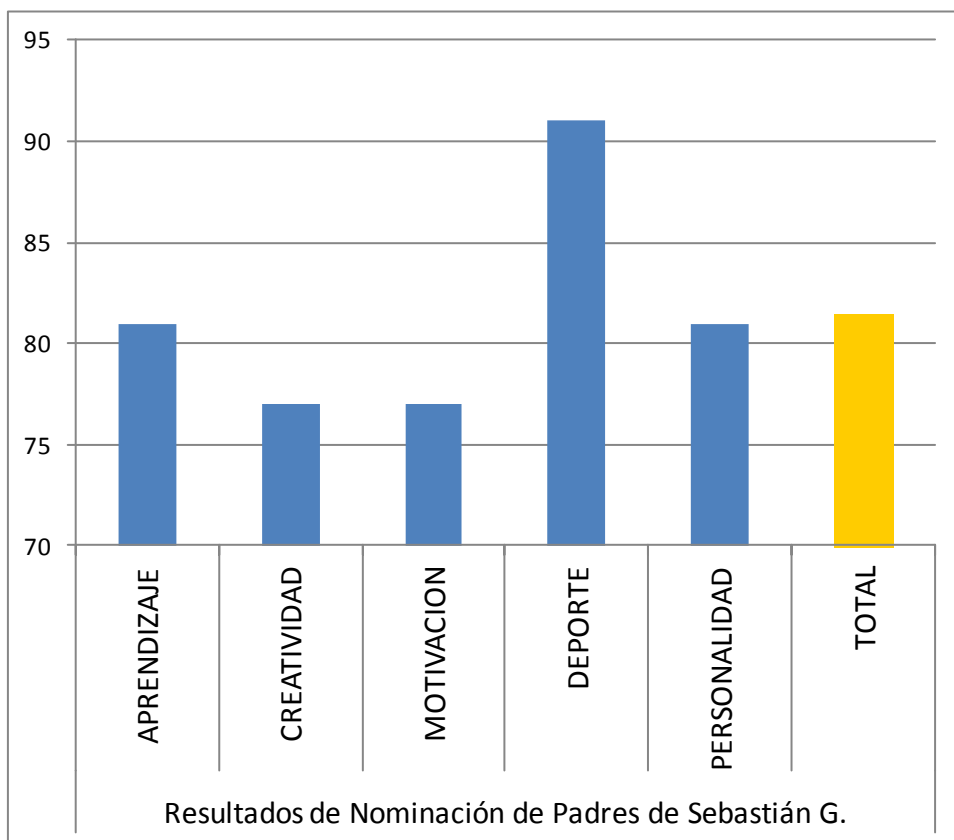
Figura 37: Promedio General de Nominación de Padres aplicado a Estefanía B.
 Fuente: Datos obtenidos de la entrevista aplicada a padres de familia de Estefanía B.

Análisis e interpretación

De las cinco áreas que evalúa la encuesta aplicada a los padres de Estefanía B, obtiene un resultado total de 90,2 sobre 100 puntos. Lo cual demuestra según los parámetros de este instrumento de evaluación, que Estefanía se encuentra con un puntaje levemente superior al promedio necesario para ser considerada una estudiante con altas capacidades y un puntaje inferior para ser considerada una estudiante con superdotación.

Sin embargo, al ser este un instrumento de evaluación informal en el que cada padre de familia debía evaluar a su representado, se puede determinar sobre la base de los resultados que no es una evaluación objetiva del sujeto, pero se considera el puntaje válido para el análisis final al momento de determinar si Estefanía B. es un niña con altas capacidades o con superdotación.

Resultados de Sebastián G.



Resultados de Nominación de Padres de Sebastián G.					
APRENDIZAJE	CREATIVIDAD	MOTIVACION	DEPORTE	PERSONALIDAD	TOTAL
81	77	77	91	81	81,4

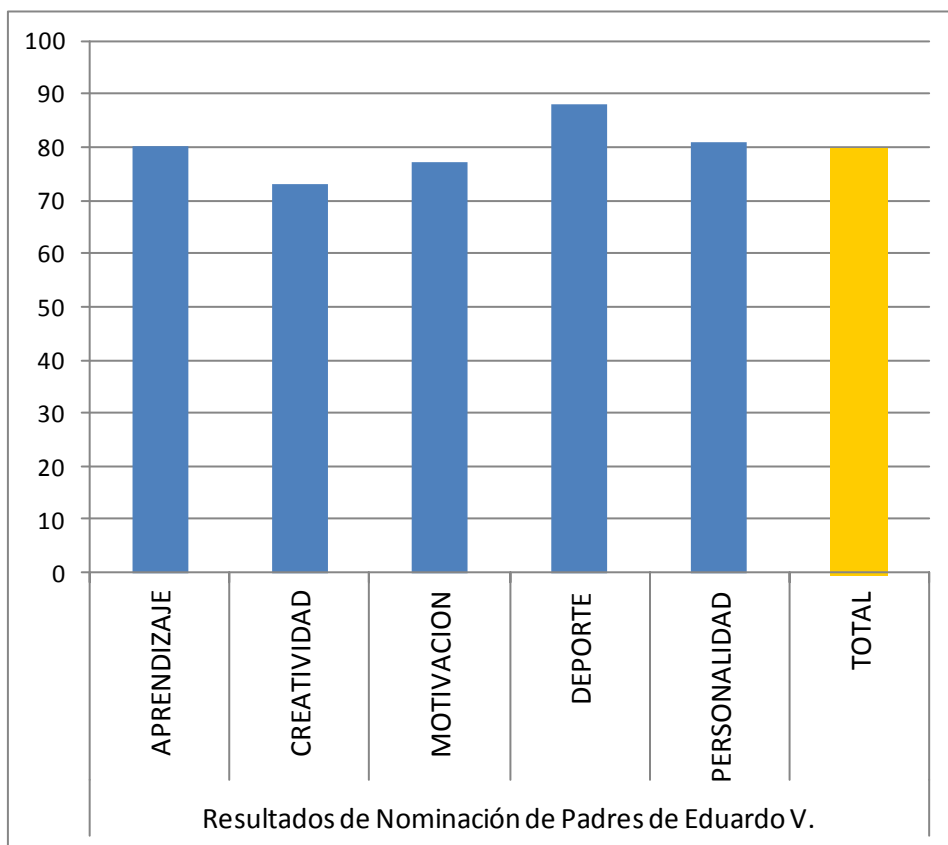
Figura 38: Promedio General de Nominación de Padres aplicado a Sebastián G.
 Fuente: Datos obtenidos de la entrevista aplicada a padres de familia de Sebastián G.

Análisis e interpretación

De las cinco áreas que evalúa la encuesta aplicada a los padres de Sebastián G, obtiene un resultado total de 81,4 sobre 100 puntos. Lo cual demuestra según los parámetros de este instrumento de evaluación, que Sebastián no obtiene el puntaje necesario para ser considerado un estudiante con altas capacidades o con superdotación, puesto que se encuentra por debajo de 90 puntos.

Sin embargo, al ser este un instrumento de evaluación informal en el que cada padre de familia debía evaluar a su representado, se puede determinar sobre la base de los resultados que no es una evaluación objetiva del sujeto, pero se considera el puntaje válido para el análisis final al momento de determinar si Sebastián D. es un niño con altas capacidades o con superdotación.

Resultados de Eduardo V.



Resultados de Nominación de Padres de Eduardo V.					
APRENDIZAJE	CREATIVIDAD	MOTIVACION	DEPORTE	PERSONALIDAD	TOTAL
80	73	77	88	81	79,8

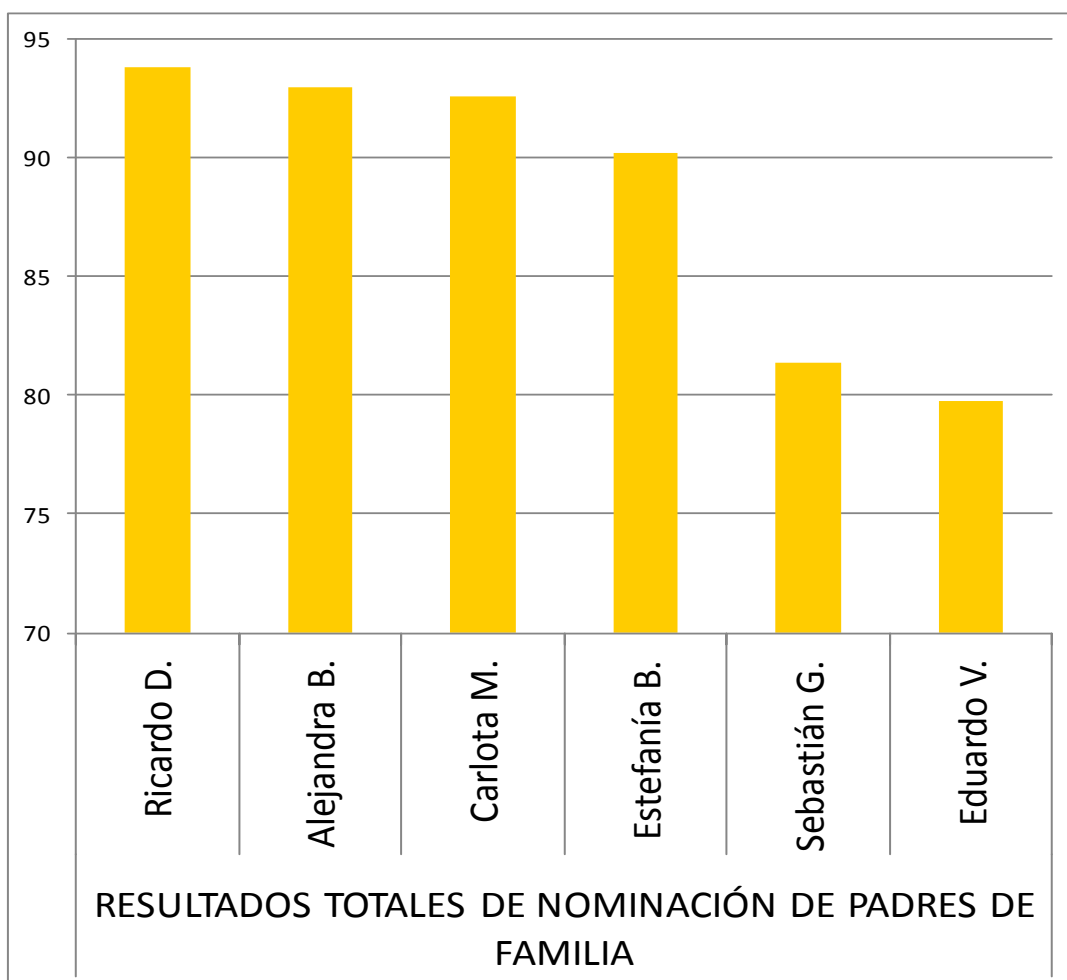
Figura 39: Promedio General de Nominación de Padres aplicado a Eduardo V.
 Fuente: Datos obtenidos de la entrevista aplicada a padres de familia de Eduardo V.

Análisis e interpretación

De las cinco áreas que evalúa la encuesta aplicada a los padres de Eduardo V, obtiene un resultado total de 79,8 sobre 100 puntos. Lo cual demuestra según los parámetros de este instrumento de evaluación, que Eduardo no obtiene el puntaje necesario para ser considerado un estudiante con altas capacidades o con superdotación, puesto que se encuentra por debajo de 90 puntos.

Sin embargo, al ser este un instrumento de evaluación informal en el que cada padre de familia debía evaluar a su representado, se puede determinar sobre la base de los resultados que no es una evaluación objetiva del sujeto, pero se considera el puntaje válido para el análisis final al momento de determinar si Eduardo V. es un niño con altas capacidades o con superdotación.

Comparación de resultados individuales de la muestra con la aplicación de la encuesta informal individual a padres de familia o nominación de padres



RESULTADOS TOTALES DE NOMINACIÓN DE PADRES DE FAMILIA	
NOMBRE	TOTAL
Ricardo D.	93,8
Alejandra B.	93
Carlota M.	92,6
Estefanía B.	90,2
Sebastián G.	81,4
Eduardo V.	79,8

Figura 40: Resultados comparativos de la Nominación de Padres de Familia aplicado a la muestra.
Fuente: Datos obtenidos a la entrevista aplicada a padres de familia de los estudiantes de la muestra.

Análisis e interpretación

Del 100% de la muestra (6 estudiantes) evaluados con el instrumento nominación de padres de familia aplicado en la SEGUNDA ETAPA de identificación de estudiantes con altas capacidades o superdotación, el 67% de la muestra (4 estudiantes) puntúa sobre el valor necesario para ser considerados estudiantes con superdotación o altas capacidades.

Aplicación de la evaluación formal a la muestra:

2. Test Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales renovado E3 (BADyG r E3)

Este es un test formal utilizado para medir inteligencia general y aptitudes específicas, elaborado por Carlos Yuste, David Yuste, Rosario Martínez y José Luis Galve en 1988 y su última renovación fue realizada el 2014. La aplicación de esta batería para la identificación de estudiantes con superdotación o altas capacidades en esta investigación, está fundamentada en la base teórica de los estudios llevados a cabo por Castelló en 1998, en la que propone un protocolo de identificación de estudiantes talentosos y uno de los instrumentos utilizados en dicha investigación por Castelló, utiliza la Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales (Yuste, 1989, edición 2004). Estudio mencionado en el capítulo anterior.

Criterios de evaluación y especificaciones técnicas

Este instrumento de evaluación utilizado en la SEGUNDA ETAPA de la identificación de estudiantes con superdotación o altas capacidades es un test que pretende medir aptitudes básicas, aptitudes generales e inteligencia general y CI, las mismas que se detallan a continuación en la siguiente tabla.

Estas aptitudes generales e inteligencia se evalúan a partir de seis pruebas básicas y tres pruebas complementarias, las cuales se detallan en la siguiente tabla.

Tabla 23: Áreas que Evalúa el Test BADyG r E3

BLOQUE	APTITUD QUE EVALÚA	DESCRIPCIÓN
1	Analogías Verbales	Prueba básica para obtener otras puntuaciones globales. Establecer relaciones analógicas y comprensión de conceptos.
2	Series Numéricas	Prueba básica para obtener otras puntuaciones globales. Relacionar series lógicas para identificar una ley de repetición en series numéricas.
3	Matrices Lógicas	Prueba básica para obtener otras puntuaciones globales. Relacionar figuras geométricas en series y analogías gráficas.
4	Completar Oraciones	Prueba básica para obtener otras puntuaciones globales. Comprensión de conceptos en el contexto.
5	Encajar Figuras	Prueba básica para obtener otras puntuaciones globales. Capacidad de encajar figuras que se deben girar mentalmente tomando en cuenta tamaño, color, posición, forma y distancia en una superficie.
6	Problemas Numéricos	Prueba básica para obtener otras puntuaciones globales. Solución de problemas numéricos y cálculo.
7	Memoria de Relato Oral	Prueba complementaria. Memoria Auditiva. Retener auditivamente significados escuchados.
8	Memoria Visual Ortográfica	Prueba complementaria. Discriminación visual ortográfica de palabras.
9	Discriminación de Diferencias	Prueba complementaria. Discriminación visual de dibujos.

Fuente: Manual Técnico BADyG r E3, Yuste (2004)

Adicionalmente, con la aplicación de las seis pruebas básicas, se puede obtener las siguientes puntuaciones globales:

Tabla 24: Puntuaciones Globales que Evalúa el Test BADyG r E3

PUNTUACIONES GLOBALES ADICIONALES QUE MIDE BADyG		DESCRIPCIÓN
1	Inteligencia General: Para obtener esta puntuación global, se deben administrar las seis pruebas básicas.	Capacidad general actual para establecer relaciones entre conceptos abstractos, utilizando variedad de contenidos mentales.
2	Razonamiento Lógico: Para obtener esta puntuación global es indispensable administrar tres pruebas de aptitud: Analogías Verbales, Series Numéricas y Matrices Lógicas.	Capacidad de comprender reglas inductivas y analogías y analogías en variedad de contenidos de información.
3	Rapidez: Para obtener esta puntuación es indispensable administrar las seis pruebas de aptitud básicas.	Contabiliza el número de respuestas emitidas en el conjunto de las seis pruebas de la batería básica. No presupone en ningún caso acierto o equivocación.
4	Eficacia: Para obtener esta puntuación es indispensable administrar las seis pruebas de aptitud básicas.	Evalúa el porcentaje de aciertos en las respuestas emitidas en las seis pruebas básicas.

Fuente: Manual Técnico BADyG r E3, Yuste (2004)

Una vez aplicado el test, se revisan las respuestas de cada boque y se lleva a cabo con las normas de corrección y plantillas la revisión de los resultados, con los resultados se obtiene el perfil individual para el cual se debe usar la tipificación y baremos de la prueba en percentiles. El percentil es la puntuación más utilizada y de fácil interpretación, al representar el porcentaje de sujetos que quedan por debajo de una puntuación directa determinada dentro de una muestra, evitando cualquier posible sesgo en función de la edad, sexo, nivel socioeconómico y circunstancias geográficas o culturales diferenciadoras.

Las escalas del test para la interpretación de los resultados se observan en la siguiente tabla.

Tabla 25: Escalas de Resultados del Test BADyG r E3

ESCALAS DE RESULTADOS	PERCENTILES
MUY BAJO	1 a 6
BAJO	7 a 15
MEDIO BAJO	16 a 30
MEDIO	31 a 70
MEDIO ALTO	71 a 85
ALTO	85 a 94
MUY ALTO	95 a 100

Fuente: Manual Técnico BA Dy Gr E3, Yuste (2004)

Para obtener una puntuación tipificada de CI se debe utilizarla la tabla de puntuaciones típicas equivalentes a las ofrecidas por el test en percentiles, para transformar la puntuación de Inteligencia General IG, en Cociente Intelectual CI.

Resultados

Gracias a la aplicación de este test llevado a cabo con la muestra de esta investigación, se pudo determinar en base a los resultados, cuáles fueron los puntajes más altos de los criterios evaluados en cada área del bloque del test, en cada puntuación global y en la puntuación del CI. Esta información se obtuvo en torno a las habilidades innatas y conocimientos adquiridos de los estudiantes que representan la muestra y que tomaron el test. Resultados que fueron importantes en la toma de decisiones al momento de identificar posibles estudiantes superdotados o con altas capacidades.

Resultados por cada estudiante del Test BADyG r E3

Resultados de Alejandra B.

NOMBRE	ALEJANDRA B.		
RESULTADOS			
APTITUD	PUNTAJE BRUTO	PERCENTIL	PORCENTAJE DEL PUNTAJE BRUTO
Razonamiento Lógico	96	99	100
Relaciones Analógicas	32	99	100
Series Numéricas	32	99	100
Matrices Lógicas	32	99	100
Problemas Numéricos	31	99	97
Memoria Visual	31	89	97
Memoria Auditiva	30	99	94
Completar Oraciones	30	98	94
Atención	28	89	88
Encajar Figuras	19	66	59
INTELIGENCIA G.	176	99	92
PROMEDIO	49	94	93

CI	136	Superdotación Moderada
-----------	-----	------------------------

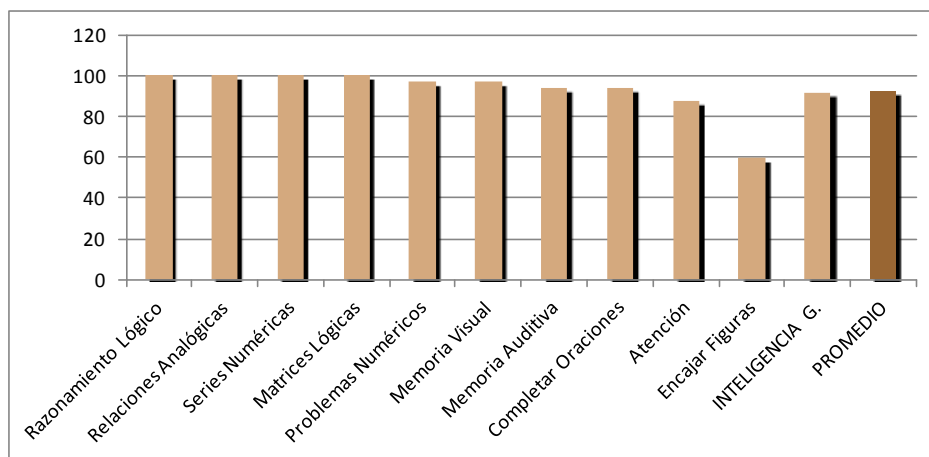


Figura 41: Resultados del Test BADyG r E3 aplicado a Alejandra B.
Fuente: Resultados del Test BADyG r E3 aplicado a Alejandra B.

Análisis e interpretación

De las diez aptitudes generales que evalúa el test estandarizado formal BADyG r E3 aplicado a Alejandra B, obtiene un resultado total en su promedio de aptitudes de 94 en puntaje transformado a percentiles. Lo cual demuestra según los parámetros de este instrumento de evaluación, que Alejandra se encuentra en una escala de desempeño alto. Mientras que posee un puntaje de 136 de CI lo cual según la tipificación de CI establecida en el segundo capítulo de esta investigación, tabla 4 y figura 8; Alejandra B. es una estudiante con superdotación moderada.

Resultados de Carlota M.

NOMBRE:	CARLOTA M.		
RESULTADOS			
APTITUD	PUNTAJE BRUTO	PERCENTIL	PORCENTAJE DEL PUNTAJE BRUTO
Razonamiento Lógico	72	89	75
Memoria Visual	29	77	91
Series Numéricas	28	92	88
Matrices Lógicas	25	92	78
Atención	21	54	66
Encajar Figuras	19	66	59
Relaciones Analógicas	19	62	59
Memoria Auditiva	19	62	59
Completar Oraciones	17	34	53
Problemas Numéricos	14	30	44
INTELIGENCIA G.	163	98	85
PROMEDIO	39	69	69

CI	130	Superdotación Moderada
-----------	-----	------------------------

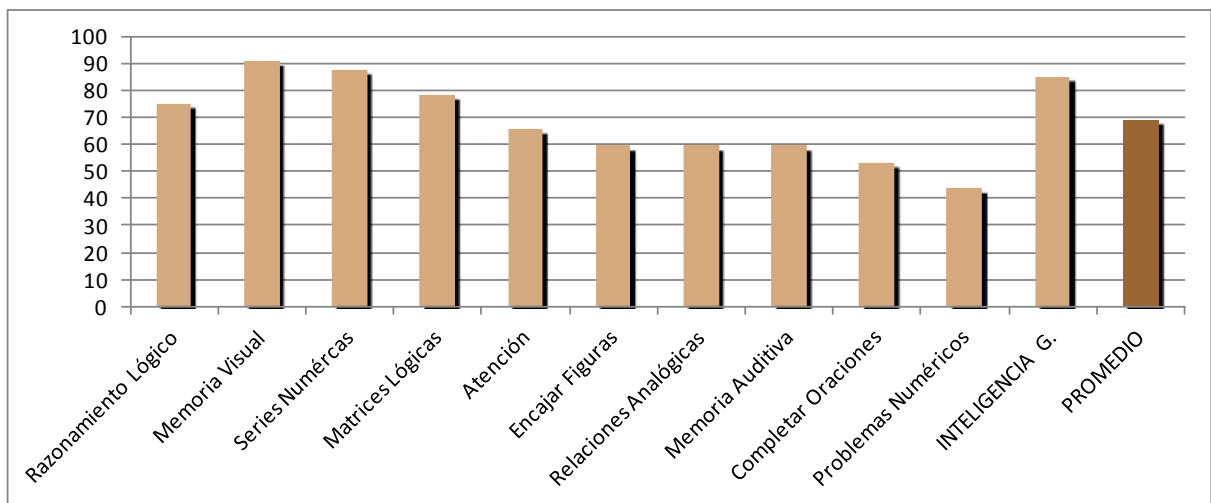


Figura 42: Resultados del Test BADyGr E3 aplicado a Carlota M.
 Fuente: Resultados del Test BADyGr E3 aplicado a Carlota M.

Análisis e interpretación

De las diez aptitudes generales que evalúa el test estandarizado formal BADyG r E3 aplicado a Carlota M, obtiene un resultado total en su promedio de aptitudes de 69 en puntaje transformado a percentiles. Lo cual demuestra según los parámetros de este instrumento de evaluación, que Carlota se encuentra en una escala de desempeño medio. Mientras que posee un puntaje de 130 de CI lo cual según la tipificación de CI establecida en el segundo capítulo de esta investigación, tabla 4 y figura 8; Carlota M. es una estudiante con superdotación moderada.

Resultados de Estefanía B.

NOMBRE:		ESTEFANÍA B.	
RESULTADOS			
APTITUD	PUNTAJE BRUTO	PERCENTIL	PORCENTAJE DEL PUNTAJE BRUTO
Razonamiento Lógico	74	92	77
Memoria Visual	32	99	100
Matrices Lógicas	29	99	91
Atención	29	91	91
Completar Oraciones	26	82	81
Series Numéricas	25	85	78
Memoria Auditiva	25	85	78
Problemas Numéricos	23	89	72
Relaciones Analógicas	20	66	63
Encajar Figuras	15	38	47
INTELIGENCIA G.	138	87	72
PROMEDIO	40	83	77

CI	118	Inteligencia Brillante o Alta Capacidad (No alcanza la superdotación intelectual)
-----------	-----	---

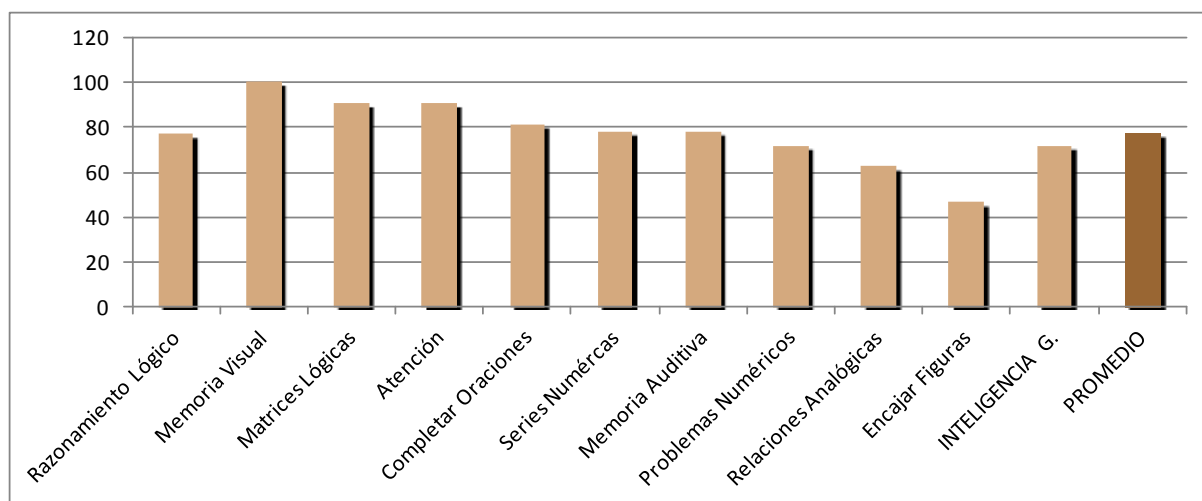


Figura 43: Resultados del Test BADyGr E3 aplicado a Estefanía B.
Fuente: Resultados del Test BADyGr E3 aplicado a Estefanía B.

Análisis e interpretación

De las diez aptitudes generales que evalúa el test estandarizado formal BADyG r E3 aplicado a Estefanía B, obtiene un resultado total en su promedio de aptitudes de 83 en puntaje transformado a percentiles. Lo cual demuestra según los parámetros de este instrumento de evaluación, que Estefanía se encuentra en una escala de desempeño medio alto. Mientras que posee un puntaje de 118 de CI lo cual, según la tipificación de CI establecida en el segundo capítulo de esta investigación, tabla 4 y figura 8; Estefanía B. es una estudiante con Inteligencia Brillante o Alta Capacidad (No alcanza la superdotación intelectual).

Resultados de Eduardo V.

NOMBRE:		EDUARDO V.	
RESULTADOS			
APTITUD	PUNTAJE BRUTO	PERCENTIL	PORCENTAJE DEL PUNTAJE BRUTO
Razonamiento Lógico	71	87	74
Memoria Visual	30	82	94
Atención	29	91	91
Series Numéricas	28	92	88
Problemas Numéricos	28	98	88
Memoria Auditiva	25	85	78
Relaciones Analógicas	24	87	75
Completar Oraciones	22	62	69
Matrices Lógicas	19	54	59
Encajar Figuras	18	59	56
INTELIGENCIA G.	139	87	72
PROMEDIO	39	80	77

CI	118	Inteligencia Brillante o Alta Capacidad (No alcanza la superdotación intelectual)
-----------	-----	--

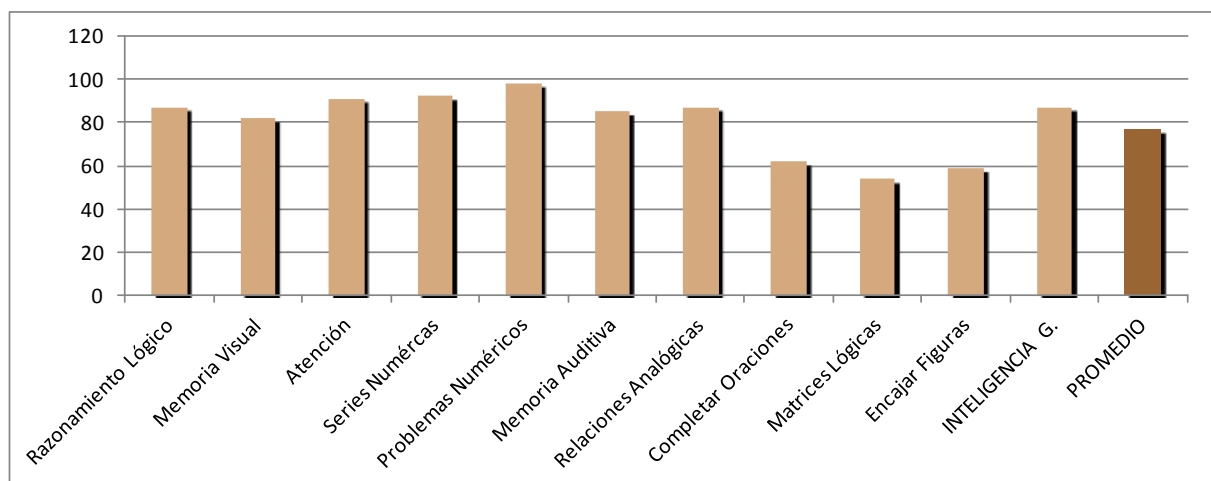


Figura 44: Resultados del Test BADyGr E3 aplicado a Eduardo V.
Fuente: Resultados del Test BADyGr E3 aplicado a Eduardo V.

Análisis e interpretación

De las diez aptitudes generales que evalúa el test estandarizado formal BADyG r E3 aplicado a Eduardo V, obtiene un resultado total en su promedio de aptitudes de 80 en puntaje transformado a percentiles. Lo cual demuestra según los parámetros de este instrumento de evaluación, que Eduardo se encuentra en una escala de desempeño medio alto. Mientras que posee un puntaje de 118 de CI lo cual, según la tipificación de CI establecida en el segundo capítulo de esta investigación, tabla 4 y figura 8; Eduardo V. es un estudiante con Inteligencia Brillante o Alta Capacidad (No alcanza la superdotación intelectual).

Resultados de Sebastián G.

NOMBRE:	SEBASTIÁN G.		
RESULTADOS			
APTITUD	PUNTAJE BRUTO	PERCENTIL	PORCENTAJE DEL PUNTAJE BRUTO
Razonamiento Lógico	66	77	69
Memoria Visual	32	99	100
Atención	31	96	97
Series Numéricas	24	82	75
Matrices Lógicas	24	89	75
Memoria Auditiva	23	77	72
Encajar Figuras	19	66	59
Relaciones Analógicas	18	54	56
Completar Oraciones	18	38	56
Problemas Numéricos	17	54	53
INTELIGENCIA G.	120	66	63
PROMEDIO	36	73	70

CI	106	Inteligencia dentro de la media
-----------	-----	---------------------------------

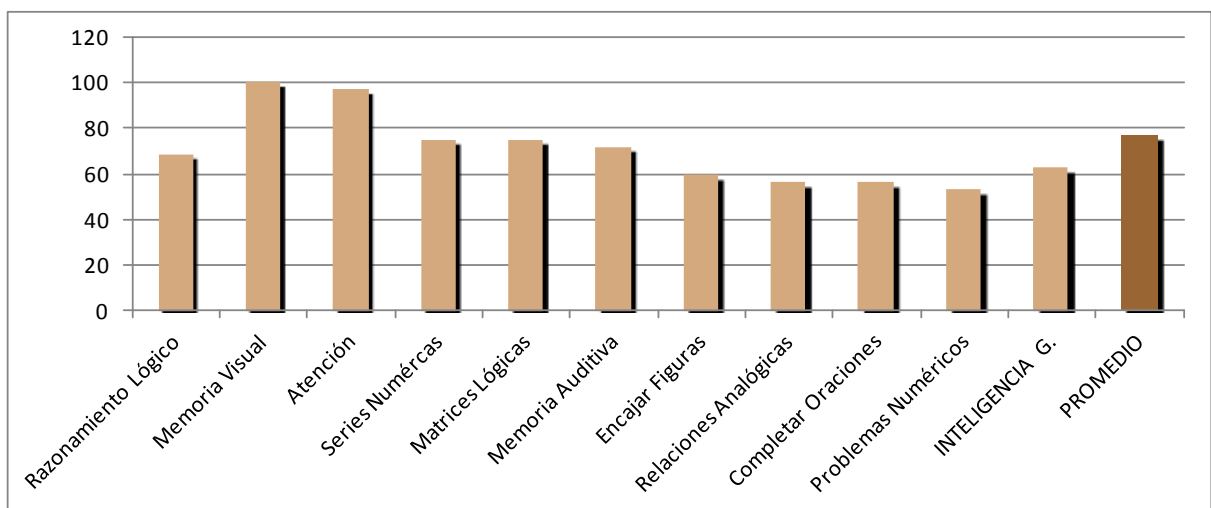


Figura 45: Resultados del Test BADyGr E3 aplicado a Sebastián G.
 Fuente: Resultados del Test BADyGr E3 aplicado a Sebastián G.

Análisis e interpretación

De las diez aptitudes generales que evalúa el test estandarizado formal BADyG r E3 aplicado a Sebastián G, obtiene un resultado total en su promedio de aptitudes de 73 en puntaje transformado a percentiles. Lo cual demuestra según los parámetros de este instrumento de evaluación, que Sebastián se encuentra en una escala de desempeño medio alto. Mientras que posee un puntaje de 106 de CI lo cual, según la tipificación de CI establecida en el segundo capítulo de esta investigación, tabla 4 y figura 8; Sebastián G. es un estudiante con Inteligencia dentro de la media (No alcanza la alta capacidad o la superdotación intelectual).

Resultados de Ricardo D.

NOMBRE:	RICARDO D.		
RESULTADOS			
APTITUD	PUNTAJE BRUTO	PERCENTIL	PORCENTAJE DEL PUNTAJE BRUTO
Razonamiento Lógico	83	97	86
Memoria Visual	32	89	100
Problemas Numéricos	31	82	97
Atención	30	99	94
Relaciones Analógicas	28	98	88
Series Numéricas	28	98	88
Matrices Lógicas	27	92	84
Completar Oraciones	26	98	81
Memoria Auditiva	26	41	81
Encajar Figuras	16	99	50
INTELIGENCIA G.	156	92	81
PROMEDIO	44	90	85

CI	127	Inteligencia Brillante o Alta Capacidad (No alcanza la superdotación intelectual)
-----------	-----	---

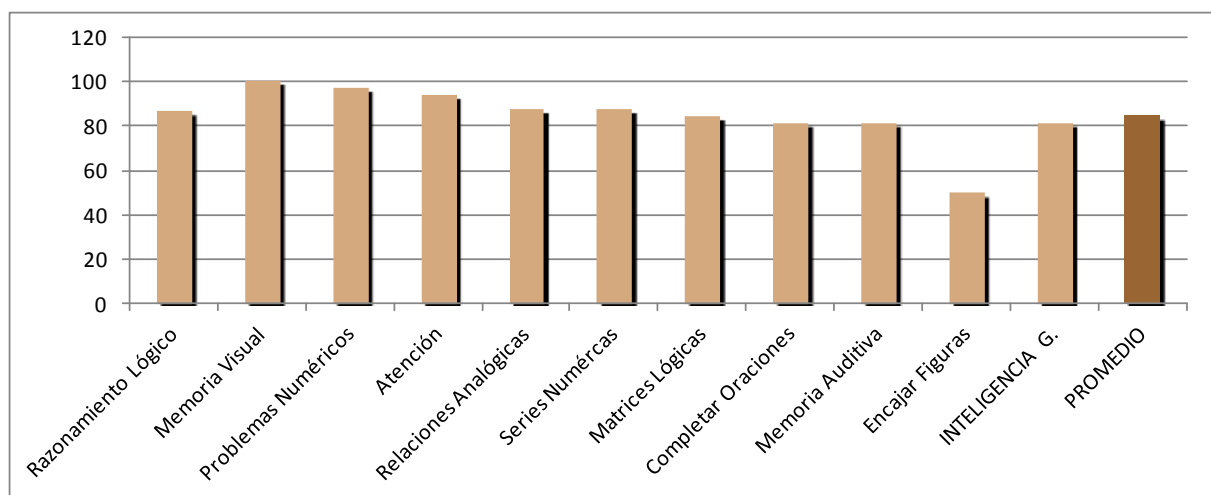


Figura 46: Resultados del Test BADyGr E3 aplicado a Ricardo D.
Fuente: Resultados del Test BADyGr E3 aplicado a Ricardo D.

Análisis e interpretación

De las diez aptitudes generales que evalúa el test estandarizado formal BADyG r E3 aplicado a Ricardo D, obtiene un resultado total en su promedio de aptitudes de 90 en puntaje transformado a percentiles. Lo cual demuestra según los parámetros de este instrumento de evaluación, que Ricardo se encuentra en una escala de desempeño alto. Mientras que posee un puntaje de 127 de CI lo cual, según la tipificación de CI establecida en el segundo capítulo de esta investigación, tabla 4 y figura 8; Ricardo D. es un estudiante con Inteligencia Brillante o Alta Capacidad (No alcanza la superdotación intelectual).

Análisis de los resultados de todos los instrumentos aplicados durante la SEGUNDA ETAPA de evaluación para de la detección de estudiantes con superdotación o con altas capacidades

Instrumentos de evaluaciones subjetivo y objetivo aplicados en la SEGUNDA ETAPA:

1. Encuesta informal e individual a padres de familia o nominación de padres
2. Test Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales BADyG r E3

Resultados de los dos instrumentos aplicados a la muestra

Una vez aplicados los dos instrumentos de evaluaciones informal y formal a la muestra de esta investigación, propuestos en la SEGUNDA ETAPA de identificación de estudiantes con superdotación o altas capacidades podemos hacer el análisis de los resultados y así determinar si es o no posible la identificación.

Partiendo de la investigación llevada a cabo por Pérez, Domínguez y Díaz (España, 1998), que determina la fiabilidad y eficacias de los resultados de los diferentes sistemas de evaluación para una adecuada identificación de estudiantes con altas capacidades, se puede concluir los siguiente antes de identificar estudiantes con superdotación o con altas capacidades.

1. De los resultados de la encuesta informal e individual a padres de familia o nominación de padres, con una fiabilidad y eficacia del 60%, se determinó que del 100% de la muestra, el 33% no alcanza el puntaje necesario para ser considerado como un estudiante con altas capacidades. El 67% alcanza el puntaje necesario para ser considerado un estudiante con altas capacidades, mientras que el 0% corresponde al resultado de estudiantes con superdotación.

Resultados del 4% de la población que representa la muestra en el instrumento de evaluación nominación de padres de familia

NOMBRE	PORCENTAJE RESULTADOS TOTALES DE NOMINACIÓN DE PADRES DE FAMILIA
Alejandra B.	93%
Ricardo D.	94%
Estefanía B.	90%
Carlota M.	93%
Eduardo V.	80%
Sebastián G.	81%

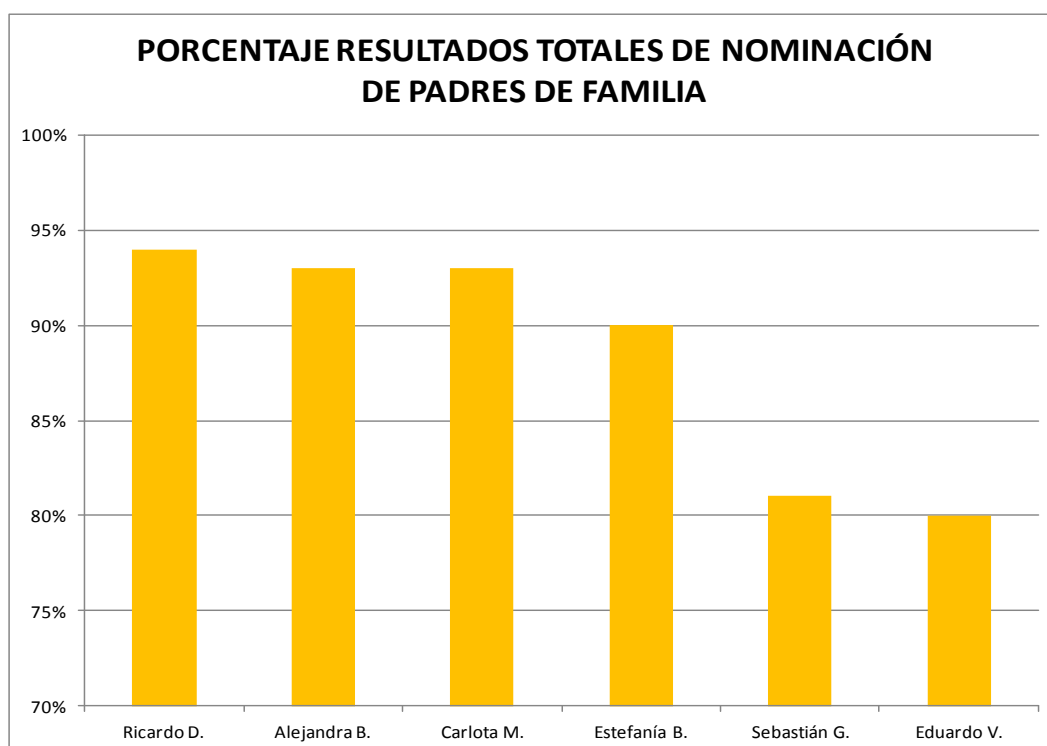


Figura 47: Resultados del 4% de la población que representa la muestra en el instrumento: Nominación de Padres de Familia. Fuente: Datos obtenidos de los resultados del instrumento evaluación nominación de padres de familia.

- De los resultados del instrumento de evaluación Test BADyG r E3 de aptitudes generales y globales, con una fiabilidad y eficacia del 90%, determinó que del 100% de la muestra de esta investigación, el 33% (2 estudiantes) obtuvo un

resultado suficiente para ser considerado en la tipificación de CI con Superdotación Moderada, el 50% (3 estudiantes) obtuvo un resultado suficiente para ser considerado en la tipificación de CI con Inteligencia Brillante o Alta Capacidad (No alcanza la superdotación intelectual), mientras que 16% (1 estudiante) obtuvo un resultado suficiente para ser considerado en la tipificación de CI con Inteligencia dentro de la media.

Resultados del 4% de la población que representa la muestra en el instrumento de evaluación Test BADyG r E3

NOMBRE	PROMEDIO EN PORCENTAJE APTITUDES	CI	Tipificación de CI
Alejandra B.	93	136	Superdotación Moderada
Carlota M.	69	130	Superdotación Moderada
Ricardo D.	85	127	Inteligencia Brillante o Alta Capacidad (No alcanza la superdotación intelectual)
Estefanía B.	77	118	Inteligencia Brillante o Alta Capacidad (No alcanza la superdotación intelectual)
Eduardo V.	77	118	Inteligencia Brillante o Alta Capacidad (No alcanza la superdotación intelectual)
Sebastián G.	70	106	Inteligencia dentro de la media

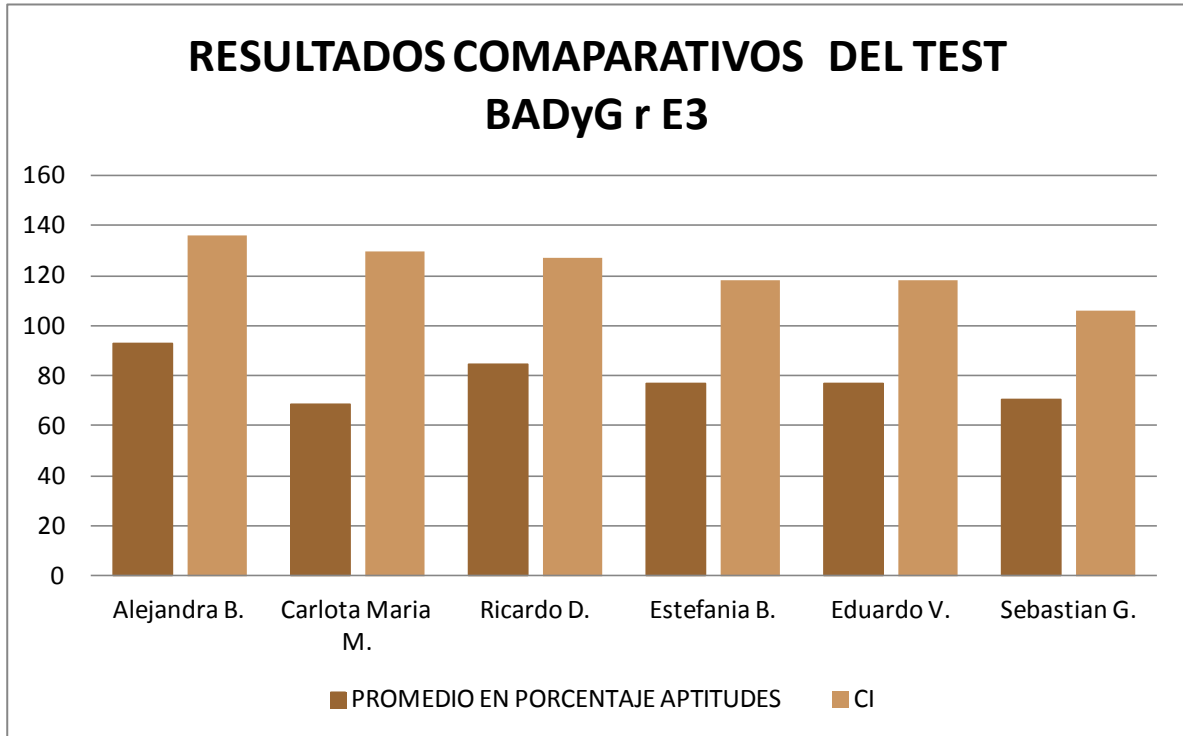


Figura 48: Resultados del 4% de la población que representa la muestra en el instrumento: Test BADyG r E3.
Fuente: Datos obtenidos de los resultados del instrumento de evaluación Test BADyG r E3.

3.4. Diseño del programa de atención primaria para niños y niñas con altas capacidades de séptimo año de EGB en un plantel educativo de la ciudad de Quito

3.4.1. Estructura del Programa de Atención Primaria

I. Fundamentación teórica

Gracias a las investigaciones realizadas por reconocidos autores, ahora es posible llevar a cabo programas de identificación de altas capacidades y programas de enriquecimiento dentro de las instituciones educativas. No obstante, la falta de conocimiento sigue siendo una barrera al momento de ponerlo en práctica.

Otro reto, es tener la certeza de si se está o no llevando a cabo correctamente los programas de atención a estudiantes con altas capacidades, que se ajuste a las necesidades de todos los estudiantes y que se evidencia una adecuada acción por parte de los docentes y para ello, es indispensable aspectos como un apropiado trabajo en equipo, trabajo colaborativo, flexibilidad de pensamiento, tiempo y espacio, adecuada comunicación y una correcta retroalimentación de todos los procesos, antes, durante y después, con el objetivo de alcanzar éxito en todo el programa.

La educación inclusiva hace referencia a la atención adecuada en función a las necesidades individuales de los estudiantes, por lo tanto las instituciones educativas están llamadas a dar un servicio de atención primaria, integral, integrador y diferenciador.

En este contexto la propuesta que se plantea a continuación pretende alcanzar todos estos retos a los cuales las instituciones se enfrentan día a día.

De atención primaria, puesto que intenta detectar y dar respuesta tempranamente a las necesidades individuales de los estudiantes.

Integral, por lo que es necesario integrar todos los factores que rodean al individuo, desde sus funciones intelectuales y de conocimiento, hasta sus campos emocionales y afectivos.

Integrador, ya que una misma institución educativa, debe brindar solución a todas las diferencias educativas en un marco inclusivo.

Finalmente, diferenciador, puesto que parte indispensable del papel educador es atender a todas estas necesidades individuales, tomando en cuenta los diferentes ritmos, intereses y especialmente capacidades de aprendizaje.

II. Identificación de estudiantes con altas capacidades o superdotación

La identificación de estudiantes con altas capacidades se debe hacer lo más tempranamente posible, con el fin de aprovechar el potencial de desarrollo cognitivo de los estudiantes y poder brindar una atención primaria a partir de las capacidades e intereses individuales.

Para lograr determinar las estrategias de intervención, es necesario llevar a cabo el proceso de identificación de acuerdo a la información que puedan brindar las personas que se encuentran directamente relacionadas en la formación y educación de los niños y niñas. Siendo así, los docentes, padres de familia, estudiantes y el mismo niño o niña.

Mientras más información se posea acerca para la detección del alumnado con superdotación o con altas capacidades, mayor será la posibilidad de identificar casos reales y descartar falsos positivos. Es así que lo ideal sería aplicar procedimientos de detección formales masivamente a todas las poblaciones, puesto que son instrumentos formales estandarizados que poseen una mayor fiabilidad y confianza en los resultados, sin embargo al ser estos instrumentos formales muy extensos en la aplicación y para muchas instituciones implican costos muy altos; en esta propuesta se plantean instrumentos con bajos costos y de mayor accesibilidad.

A continuación se plantean los pasos a seguir en el proceso de screening e identificación por etapas, así como los instrumentos de evaluación que se pueden usar para este fin:

PRIMERA ETAPA: SCREENING

La etapa de screening, que significa hacer un sondeo de los posibles estudiantes con altas capacidades o con superdotación, se puede llevar a cabo con la aplicación de los instrumentos de evaluación que se plantean a continuación. Estos instrumentos pueden ser usados para detectar superdotación o altas capacidades a estudiantes de 7mo año de EGB.

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

1. Entrevista individual a docentes con un instrumento de evaluación informal llamado: Nominación de profesores.
2. Encuesta grupal a estudiantes con un instrumento de evaluación informal llamado: Autonominación de estudiantes.
3. Encuesta grupal a estudiantes con un instrumento de evaluación informal llamado: Nominación de compañeros.
4. Evaluaciones informales de desempeño y análisis de la documentación académica de la población que se aplicará en screening y recopilando todos los años de escolaridad en la institución o instituciones educativas formales por las que haya pasado.
5. Recopilación de resultados de evaluaciones formales y estandarizadas de rendimiento que se apliquen a todos los estudiantes de la institución de acuerdo a su año, grado o área; ya sea por orden ministerial como por ejemplo las pruebas SER Estudiantes Aprende en el Ecuador, o evaluaciones internacionales que se aplican según los acuerdos específicos que contrate una institución educativa en particular, como por ejemplo MAP Test.

SEGUNDA ETAPA: IDENTIFICACIÓN

La etapa de identificación, se realiza una vez que se completó el screening. En la que se lleva a cabo un cribaje más profundo, en el cual se realiza una evaluación individual psicopedagógica, con la cual se determinará si el estudiante posee o no características de superdotación o altas capacidades. Estos instrumentos pueden ser usados para detectar superdotación o altas capacidades a estudiantes de 7mo año de EGB.

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

1. Encuesta individual a padres de familia con un instrumento de evaluación informal llamado: Nominación de padres.
2. Evaluación formal y estandarizada: aplicación de un Test de inteligencia individual como por ejemplo el Test de Escala de Inteligencia Wechsler para niños (últimas ediciones WISC IV o WISC V) o aplicación de un Test de inteligencia colectivo, como por ejemplo la Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales BADyG r E3.

PROCESOS DE ANÁLISIS DE RESULTADOS DE LA IDENTIFICACIÓN DE SUPERDOTACIÓN O ALTAS CAPACIDADES Y PLAN DE ACCIÓN

1. Datos y antecedentes personales del estudiante
2. Análisis y vaciado de los resultados de los instrumentos de evaluación formales e informales utilizados
3. Conclusiones a partir de los resultados
4. Plan de acción anual del programa de enriquecimiento individual del estudiante

1. Datos y antecedentes personales del estudiante

FOTO	<p><u>FICHA PERSONAL DEL ESTUDIANTE</u></p>						
<p>Fecha de Inicio</p>							
<p>I. Datos Personales del Alumno/a:</p> <p>Apellidos y Nombres del Alumno/a:</p> <p>Fecha de nacimiento: Año: Mes: Día: Años cumplidos:</p> <p>Nacionalidad:</p>							
<p>II. Datos de los Padres de Familia:</p> <p>Apellidos y Nombres del Padre:</p> <p>Dirección Domiciliaria:</p> <p>Teléfono(s) del domicilio:.....</p> <p>Lugar de trabajo: Ocupación:</p> <p>Hora que llega del trabajo a casa</p> <p>Teléfono(s) directo(s) de la oficina o celular:</p> <p>Email:</p> <p>Apellidos y Nombres de la Madre:</p> <p>Dirección Domiciliaria:</p> <p>Teléfono(s) del domicilio:</p> <p>Lugar de trabajo: Ocupación:</p> <p>Hora que llega del trabajo a casa</p> <p>Teléfono(s) directo(s) de la oficina o celular:</p> <p>Email:</p> <p>Nombres del Representante Legal:</p> <p>Con quien pasa el/la alumno/a hasta que lleguen papá o mamá a casa?</p> <p>Donde? Teléfono:</p>							
<p>EN CASO DE NO ENCONTRAR A PAPA O MAMA A LOS TELEFONOS SEÑALADOS COMUNICARSE CON:</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 33%;">NOMBRE</th> <th style="width: 33%;">RELACION</th> <th style="width: 33%;">TELEFONO(S)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="height: 20px;"> </td> <td> </td> <td> </td> </tr> </tbody> </table>		NOMBRE	RELACION	TELEFONO(S)			
NOMBRE	RELACION	TELEFONO(S)					

III.- Historia Personal (Marcar con una X)

a.- Factores Prenatales:

¿Su embarazo fue planificado? SI () NO ()

¿Tuvo algún trastorno o enfermedad durante el embarazo? SI () NO ()

Si su respuesta fue si, especifique cuál(es)?

.....

b.- Factores Perinatales: (Parto)

Su parto fue: Normal ()

Cesárea: Planificada () Emergencia () Otros ()

Tiempo de gestación: 40 semanas () 38-39 () Prematuro () Semanas

¿Tuvo complicaciones en el parto? SI () NO ()

Si su respuesta fue si, especifique cuál(es)?

.....

Estado del niño/a al nacer:

Peso: Talla:

¿Tuvo alguna dificultad al momento o luego del nacimiento? SI () NO ()

En el caso de responder afirmativamente, cuál(es) ?

.....

¿Tuvo alguna intervención quirúrgica o tratamiento? SI () NO ()

En el caso de responder afirmativamente, cuál(es) ?

.....

c.- Desarrollo Postnatal (Guiarse por las edades en desarrollo que se detalla entre paréntesis)

A qué edad su niño o niña

Sostuvo la cabeza: (2 – 4 meses)

Se sentó sólo: (6 – 9 meses)

Gateó: (8 – 12 meses)

Caminó: (12 – 14 meses)

Comenzó a hablar: (12 – 15 meses)

Dejó el pañal: (24 – 36 meses)

Durmió toda la noche

¿Tuvo alguna dificultad en las pautas de desarrollo antes mencionadas? SI () NO ()

En el caso de responder afirmativamente, cuál(es) ?

.....

Su niño se expresa:

Con pequeñas frases ()

Señalando las cosas que quiere ()

Con monosílabos ()

Con frases completas ()

Pronunciando correctamente ()

Tartamudea ()

Pronuncia incorrectamente ()

Si no pronuncia correctamente, ¿en qué sonidos presenta dificultad?

Su niño/a:

Come solo/a () Se viste solo/a ()
 Duerme solo/a () Se baña solo/a ()

En alguna de estas actividades antes mencionadas tiene dificultad? SI () NO ()
 En el caso de una respuesta afirmativa, ¿explique por qué?

Las características que más se acercan a la forma de ser de su hijo/hija son:
 (Marcar con una X)

Alegre ()	Triste ()	Cariñoso/a ()	Reservado/a ()
Tímido/a ()	Sociable ()	Independiente ()	Sumiso ()
Dependiente ()	Controlado ()	Impulsivo ()	Líder ()
Dominante ()	Caprichoso ()	Tranquilo ()	Inquieto ()

IV. Datos Familiares: (Marcar con una X)

El niño(a) vive con:

Papá y mamá () Solo con el papá () Solo con la mamá () Otro(s) ()

Padres:

Viven ambos () Solo vive el padre () Solo vive la madre () Ninguno vive ()

Tamaño de la familia:

Número de hijos:

Nombre.....Edad.....
 Nombre.....Edad.....
 Nombre.....Edad.....

¿Qué lugar ocupa entre los hermanos?

¿Tiene medios hermano(as) Si () No ()

NOMBRE	EDAD

¿Cómo es la **relación** del estudiante con sus hermanos:

Excelente () Muy Buena () Buena () Regular ()

¿Por qué?

¿Qué actividades comparten?

¿Cómo es la **relación** del estudiante con su madre?

Excelente () Muy Buena () Buena () Regular ()

¿Por qué?

¿Qué actividades comparten?

¿Cómo es la **relación** del estudiante con su padre?
 Excelente () Muy Buena () Buena () Regular ()
 ¿Por qué?
 ¿Qué actividades comparten?

¿Con quién pasa el niño o niña cuando no está en el colegio?

¿Enumere juegos y actividades favoritas de su hijo/a?

¿Cuando su niño o niña se comportan inadecuadamente, cómo lo corrigen?
 Papá:
 Mamá:
 Otros:

V. Antecedentes Preescolares: (Marcar con una X)

A qué edad ingresó su niño/a a un centro infantil?
 Escriba los diferentes niveles donde ha estudiado su hijo o hija.

INSTITUCIÓN	DESDE QUE EDAD?	HASTA QUE EDAD?	CIUDAD

VI. Datos importantes:

¿Cómo fue la adaptación e integración grupal del estudiante en la institución educativa actual?
 Excelente () Buena () Insuficiente ()

¿Por qué?

El rendimiento académico que su hijo ha tenido ha sido:
 Excelente () Buena () Insuficiente ()

¿Por qué?

¿Qué áreas ha presentado mayor facilidad de aprendizaje?

¿Cuáles sus áreas de fortaleza?

¿Ha presentado alguna dificultad en alguna materia? SI () NO ()
 Si su respuesta fue si, especifique cuál(es) y por qué?

Tiene alguna dificultad de aprendizaje? SI () NO ()

En el caso de responder afirmativamente, de qué tipo?

.....

.....

¿Recibió alguna vez algún tipo de ayuda profesional particular? SI () NO ()

¿De qué tipo?

Periodo de tiempo.....

Nombre del profesional Teléfono

VII. Expectativas de la Terapia Psicopedagógica que solicita

- En concreto, qué **necesidades educativas** de su hijo o hija esperan ser atendidas por el profesional

.....

.....

.....

.....

- ¿Desearía recibir información específica sobre algún tema?
-

VIII. Información médica

Antecedentes Personales: (Marcar con una X)

¿Durante el nacimiento se presentó? Asfixia () Convulsiones () Otros ()

Especifique:

EPATITIS () OTRAS () ¿Cuál/es?

¿Su hijo o hija se ha sometido o ha presentado?: (Marcar con una X)

- Cirugías: SI () NO () ¿De qué tipo?

..... ¿A qué edad?

- Fracturas: SI () NO () ¿De qué tipo?

..... ¿A qué edad?

- Alergias: SI () NO () ¿De qué tipo?

..... ¿A qué edad?

- Convulsiones: SI () NO () ¿De qué tipo?

..... ¿A qué edad?

¿Su hijo o hija utiliza medicina?

CLÍNICA () HOMEOPÁTICA () OTRA () ¿Cuál?

¿Tiene alergia a algún medicamento? SI () NO () ¿A cuál/es?

.....

¿Tiene alergia a algún alimento? SI () NO () ¿A cuál/es?

.....

¿Requiere de algún medicamento permanente? SI () NO () Especifique.....

¿Qué medicamento? ¿Para qué?

¿Tiene alguna deficiencia sensorial o funcional que requiera llevar aparatos correctivos? (Vista, oído, movimientos, lenguaje, etc.) SI () NO () En caso de responder afirmativamente favor especificar qué tipo y razones.....

Favor comente algún/os datos/s que considere de importancia.....

.....

.....

Esta información ha sido llenada por:

PADRE Y MADRE () PADRE () MADRE () OTROS () Relación?

Nombre..... Fecha.....

.....

Firma

Fuente: Elaborado por el autor (2010).

2. Análisis y vaciado de los resultados de los instrumentos de evaluación formales e informales utilizados

Registro para Resumen de Resultados Primera Etapa

NÓMINA	Resultados de los Instrumentos de Evaluación						OBSERVACIONES
	Nominación de Profesores	Autonomización de Estudiantes	Nominación de Compañeros	Evaluación Nacional (Estandarizada por Entidad Pública)	Evaluación Internacional Contratada como Medición de Progreso Académico (MAP Test)		
1.							
2.							
3.							
4.							
5.							
6.							
7.							
8.							
9.							
10.							
11.							
12.							
13.							
14.							
15.							
16.							
17.							
18.							
19.							
20.							

3. Registro para Resumen de Resultados Segunda Etapa

NÓMINA	Resultados de los Instrumentos de Evaluación		
	Nominación de Padres	Test de Inteligencia BADyG r E3 o WISC	OBSERVACIONES
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			
7.			
8.			
9.			
10.			

NÓMINA	REGISTRO DE CONCLUSIONES		
	ÁREAS DE INTERÉS	ÁREAS DE FORTALEZA	ÁREAS DE DEBILIDAD
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			
7.			
8.			
9.			
10.			

4. Plan de acción anual del programa de enriquecimiento individual del estudiante

PLAN DE ACCIÓN ANUAL DEL PROGRAMA DE ENRIQUECIMIENTO INDIVIDUAL DEL ESTUDIANTE					
INFORMACIÓN DEL ESTUDIANTE					
NOMBRE:	FECHA DE NACIMIENTO:				
GRADO:	PARALELO:				
FECHA DE INICIO:	FECHA DE REVISIÓN:				
INFORMACIÓN IMPORTANTE A CONSIDERAR					
ÁREAS DE FORTALEZA:			ÁREAS DE DEBILIDAD:		
NIVEL ACTUAL DE DESEMPEÑO	OBJETIVOS	MODIFICACIONES Y ACOMODACIONES	TIEMPO	METODOLOGÍA	RESPONSABLES

III. Programa de enriquecimiento

Países como Estados Unidos, España, Nueva Zelanda, Finlandia, entre otros, han ido desarrollando durante muchos años programas de intervención y de enriquecimiento; así como también han logrado establecer legislaciones y decretos que regulan la educación de estudiantes con superdotación, de tal forma que han implementado dentro de su respuesta educativa modalidades tales como la flexibilización o aceleración, modalidades que permiten a cada institución educativa de acuerdo a cada caso, regular las condiciones para flexibilizar o adelantar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para estudiantes superdotados y autoriza a cada institución determinarlo o no.

Ecuador, al no contar con una legislación específica que decrete la permisividad a las instituciones educativas para implementar la flexibilización o aceleración de los estudiantes con superdotación intelectual, la propuesta de esta investigación llega únicamente hasta la implementación de programas de enriquecimiento.

Una vez llevado a cabo las etapas de screening y de identificación, es posible concebir un programa de enriquecimiento con la aplicación de estrategias de intervención y de integración.

Para brindar una respuesta educativa atendiendo las necesidades individuales de cada estudiante identificado con superdotación o con altas capacidades, es necesario hacer un análisis profundo de cada uno de los estudiantes que trabajarán conjuntamente con la institución, docentes y padres de familia en el programa de enriquecimiento. En este análisis previo a la determinación de objetivos individuales y de aplicación de estrategias de intervención e integración, es importante conocer cuáles son habilidades, debilidades, potencialidades y dificultades del estudiante y así mejorar la respuesta educativa que se le brindará dentro y fuera de la institución.

Este análisis individual de toda la documentación del estudiante, así como de las entrevistas realizadas con los actores de la formación y educación del estudiante, debe realizarlo el departamento de orientación de cada institución y en el caso de la institución educativa donde se llevó a cabo esta investigación, es responsabilidad del psicopedagogo o psicopedagoga que se encuentra en el área de Programa de Apoyo y que atiende necesidades especiales de cada estudiante de acuerdo al año o grado.

Existen distintas formas de implementar programas de enriquecimiento en las instituciones educativas, de tal forma que se logre adaptar a las necesidades específicas de cada estudiante, así como a su realidad familiar y social.

Esta propuesta de atención primaria se basará en los programas de enriquecimiento propuestos por determinados autores.

Descripción del Programa

En el diseño y la implementación del programa las evaluaciones para la educación de dotados y talentosos, los educadores deben considerar:

1. El uso de un enfoque de equipo que es incluido de las partes interesadas desde dentro de la escuela de la comunidad, así como de los profesionales ajenos a la escuela que pueden tener conocimientos especializados.
2. Cuidadosamente coincidir los fines de evaluación con los métodos de recolección de datos.
3. El desarrollo de la confianza y aclarar las funciones de todos los que participan en el proceso de evaluación.
4. Empleo de los resultados de la evaluación del programa; esto requiere la recopilación de información práctica llevando a cabo preguntas de la práctica impulsada. Lo académico, social, cultural, emocional, creativo, y los resultados intelectuales también contribuyen a una la eficacia general del programa, y, de manera similar, la eficacia se encuentra en una parte determinada por los resultados evidenciados para los estudiantes. La efectiva aplicación de un programa se determina mediante la medición de la eficacia de la gestión y objetivos.

Mientras que los objetivos del programa deben determinar los resultados para los estudiantes (Gallagher, 1998). Por lo tanto, las disposiciones deben basarse en medidas de

entrada (es decir, recursos), los procesos (es decir, la identificación y programas diferenciados), y salidas (es decir, los resultados del estudiante) (Taylor, 2000).

#1: ENRIQUECIMIENTO RELEVANTE

Stanley (1976), desde su perspectiva de desarrollo del talento, propone el enriquecimiento relevante. Este programa se plantea a partir de las aptitudes de cada estudiante.

Objetivos del Enriquecimiento Relevante

- Trabajar los temas de 7mo año de EGB con mayor profundidad, el estudiante debe trabajar con materiales más avanzados, sin embargo no es un avance vertical sino horizontal y siempre debe estar relacionado con las aptitudes especiales que posee el estudiante.

Requerimientos para aplicar el Enriquecimiento Relevante

- Dominio de conocimientos: Para llevar a cabo este enriquecimiento relevante dentro del aula regular, es necesario que el docente domine los temas del currículum con mayor profundidad y lo pueda transmitir de forma fluida a su estudiante.
- Planificación previa: El docente debe llevar a cabo una planificación previa del enriquecimiento relevante que aplicará, es decir determinar las áreas que profundizará. ¿Deberá responder al qué? ¿cuándo? y ¿cómo lo hará? Para lograrlo, a continuación se propone el siguiente formato, el cual se puede modificar de acuerdo a la necesidad individual del estudiante.

PLANIFICACIÓN DE ENRIQUECIMIENTO RELEVANTE					
Nombre del estudiante: _____			Grado: _____		
Docente responsable: _____					
Programación: Diaria <input type="checkbox"/> Semanal <input type="checkbox"/> Mensual <input type="checkbox"/>					
Fecha(s) de aplicación: _____					
Áreas de fortaleza: _____ Área de enriquecimiento: _____					
No.	Fecha	Objetivo	Actividad	Materiales	Evaluación
1					
2					

- Evaluación: siempre al final de cada sesión o de cada actividad que se lleva a cabo en el programa de enriquecimiento relevante, es necesario hacer una evaluación de dichas actividades como dando un cierre a cada actividad. Así el maestro(a) podrá saber qué tan enriquecedora fue la actividad y si hubo un desarrollo metacognitivo significativo. De esta forma el estudiante también podrá tener conciencia de sus aprendizajes y de su propio desempeño. Para llevar a cabo una evaluación que permita mejorar cada tanto al estudiante como al maestro; se propone la siguiente reflexión que hará el estudiante al final de cada actividad.

Formato para la reflexión diaria que hará el estudiante al final de cada actividad:

Nombre: _____ **Grado:** _____

¿Cómo me sentí hoy frente al trabajo que realicé?

N°	FECHA	ÁREA/TEMA/ACTIVIDAD	¿CÓMO ME FUE?
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
11			
12			
13			
14			
15			
16			
17			
18			
19			
20			
21			
22			

#2: ENRIQUECIMIENTO DE RENZULLI

Renzulli (1977-2000) propone tres niveles en su modelo de enriquecimiento. Tomando lo que más se ajusta a la realidad de la institución, podemos destacar lo más importante de sus planteamientos, que se basan en teoría triárquica y de los tres anillos. Adicionalmente, contempla las estructuras escolares, componentes de servicio y organizacionales.

Objetivos del Enriquecimiento de Renzulli

- Tomar en cuenta los intereses de los estudiantes y se propone nuevos temas a estudiar que no estaban contemplados en el currículo ordinario.
- Lograr que los estudiantes se impliquen progresivamente en actividades de conocimiento que les resulte novedosos e interesantes.
- Diseñar e implementar actividades que desarrollen habilidades de tipo cognitivo, creativo y personal.
- El desarrollo cognitivo enfocado en actividades de análisis, síntesis y evaluación.
- El desarrollo creativo y afectivo con actividades sociales, de liderazgo y de impulso positivo del autoconcepto del estudiante.
- Realizar proyectos de investigación de forma individual o grupal donde el estudiante utilice sus propios intereses.
- Resolver problemas reales centrados en los intereses y aptitudes del estudiante, ofreciéndole oportunidades de profundizar en el conocimiento y en la búsqueda de soluciones novedosas.

Requerimientos para aplicar el Enriquecimiento de Renzulli

Renzulli una Taxonomía de la manifestación conductual de la superdotación, la cual representa un resumen de los conceptos más importantes de su modelo de los tres anillos y de otras teorías expuestas en esta investigación. Adicionalmente, es importante resaltar que deben estar presentes todos los rasgos en cualquier situación para que se determine una conducta de la superdotación. Es por esta razón que la concepción de los tres anillos de Renzulli enfatiza la interacción entre los tres anillos y no la presencia de uno solo.

En el diseño de esta propuesta se sigue el uso de la taxonomía de Renzulli para el diseño individual del programa de enriquecimiento estudiantil que se observa en la siguiente figura.

3.5. Propuesta del Programa de Atención Primaria para niños y niñas con Altas Capacidades de Séptimo Año de EGB en un plantel educativo de la ciudad de Quito

Gracias a la propuesta de aplicación de este Programa Atención Primaria para niños y niñas con Altas Capacidades de Séptimo Año de Educación General Básica, en un plantel educativo de la ciudad de Quito, se facilitará la captación de este tipo de estudiantes permitiendo mejorar la condición de los mismos en la institución, lo cual llevará a potenciar a la institución como una de las primeras entidades educativas en la ciudad de Quito en impulsar el desarrollo de las de estos infantes.

La propuesta de implementación del Programa Atención Primaria para niños y niñas con Altas Capacidades de Séptimo Año de Educación General Básica en un plantel educativo de la ciudad de Quito, se deberá realizar de forma permanente, haciendo siempre un seguimiento y acompañamiento al desempeño del estudiante, para lograr su valoración, observar sus progresos y superar las dificultades que se puedan presentar en el proceso.

Al ser éste programa individualizado ya que concibe las necesidades específicas de cada estudiante, se constituye en una verdadera ventaja competitiva en la ciudad de Quito, al ser la primera institución que considera las potencialidades de este grupo de estudiantes que requieren de una educación especial. La aplicación por lo tanto debe ser flexible, adecuando la malla curricular a las necesidades y exigencias de cada caso que sea detectado en función de las evaluaciones y las herramientas que para el caso existen en el ámbito internacional nacional.

Adicionalmente no este programa no requiere de una evaluación sumativa con la cual se determinará una nota, pues al contrario de acuerdo a su evaluación formativa continua se realizarán ajustes o conciliaciones dentro del programa individual.

La propuesta de aplicación de este programa permitirá que el estudiante identificado con superdotación o alta capacidad, continúe su desarrollo educativo sin separarse de sus pares o de su nivel de grado, puesto que no contempla anticipar o adelantar su escolaridad.

Gracias a la aplicación de esta propuesta, será posible el enriquecimiento de las capacidades, así como potenciar las debilidades que también se puedan genera en este tipo de estudiantes identificados con superdotación o altas capacidades.

Adicionalmente, al aplicar el programa, la institución educativa deberá tomar en cuenta que será necesario llevar a cabo un trabajo con todo el equipo de profesionales y padres de familia del estudiante, logrando un verdadero acompañamiento y superación de las limitaciones que los programas de educación formal establecen y que se constituyen una camisa de fuerza.

La propuesta por lo tanto exige al profesorado un perfeccionamiento y formación continua, lo cual beneficiará a todos los estudiantes sean o no sean parte del programa de enriquecimiento; motiva al estudiante a ser perseverante y cumplir sus propias metas y apoya a las familias que no saben a quine recurrir. Finalmente constituye una ventaja en su aplicación al reflejar costos bajos, permitiendo el acceso a la educación de estos niños y niñas en cualquier momento del año escolar.

CAPÍTULO IV

4. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

4.1. CONCLUSIONES

Al considerar los resultados de la muestra de la investigación y hacer un análisis comparativo tomando en cuenta la población de esta investigación, se pudo concluir lo siguiente:

- Ecuador no posee una normativa nacional que considere la existencia de un Programa Atención Primaria para niños y niñas con Altas Capacidades en la Educación General Básica, ya que el Ministerio de Educación y Ministerio de Inclusión no tiene una clara definición de como brindar un tratamiento adecuado a este tipo de estudiantes.
- Existen pocos estudios que abordan de manera frontal el tema de las altas capacidades y la superdotación en el país, los mismos que no conciben de forma clara la problemática de como brindar ayuda y asistencia profesional a este grupo de estudiantes que se encuentran dispersos en todos los niveles de la educación formal.
- Ecuador ha dado grandes saltos en educación, sin embargo aún se encuentra muy atrás en el desarrollo e implementación de nuevos y actuales estudios para asumir ésta problemática de las altas capacidades y la superdotación, ya que las evaluaciones realizadas mediante investigaciones relacionadas al tema no brindan soluciones a la población infantil.
- En relación al primer objetivo específico planteado en este trabajo de investigación, se puede concluir que de acuerdo a una adecuada caracterización de la atención primaria en niños y niñas de Séptimo Año de Educación General Básica en un plantel educativo de la ciudad de Quito, es posible brindar una mejor atención primaria o temprana, puesto que es necesario que todos los agentes que trabajarán

en desarrollar los programas de atención, deberán tener pleno conocimiento de las características, tipificaciones y necesidades de los estudiantes con superdotación o altas capacidades.

- Los resultados obtenidos del presente trabajo determinan que si es viable la atención primaria en niños y niñas de Séptimo Año de Educación General Básica en un plantel educativo de la ciudad de Quito gracias al diseño del programa de identificación de estudiantes con superdotación y altas capacidades, ratificando el segundo objetivo específico planteado en la tesis.
- La fiabilidad de los resultados de los diferentes sistemas de evaluación para una adecuada identificación de estudiantes con altas capacidades, confirma la validez y eficacia de los instrumentos de evaluación utilizados en este trabajo de grado.
- Los resultados de la entrevista individual a docentes, llamada NOMINACIÓN DE PROFESORES, con una fiabilidad y eficacia del 70%, establece que del 100% de la población, únicamente el 13% destacaron en este instrumento de evaluación de los cuales el 4% de ellos aparecen con una alta frecuencia en otros instrumentos de evaluación fiables.
- La encuesta individual a estudiantes, llamada AUTONOMINACIÓN, con una fiabilidad y eficacia del 60%, se determina que del 100% de la población, únicamente el 19% destacaron en este instrumento de evaluación de los cuales el 2% de ellos aparecen con una alta frecuencia en otros instrumentos de evaluación con mayor fiabilidad.
- La encuesta grupal a estudiantes, llamada NOMINACIÓN DE COMPAÑEROS, arrojó una fiabilidad y eficacia del 50%, estableciendo que del 100% de la población, únicamente el 6% destacaron en este instrumento de evaluación de los cuales el 2% de ellos aparecen con una alta frecuencia en otros instrumentos de evaluación con mayor fiabilidad.

- Los resultados de las evaluaciones de desempeño o PROMEDIOS ACADÉMICOS de 2do a 7mo año de Educación General Básica con una fiabilidad y eficacia del 78%, se concluyó que del 100% de la población, el 30% destacaron en este instrumento de evaluación de los cuales el 4% de ellos también aparecieron con una alta frecuencia en otros instrumentos de evaluación con igual o mayor fiabilidad. Por lo tanto, se logró comprobar su alta fiabilidad, lo cual demuestra que aún cuando son promedio basados en instrumentos informales, son promedios que pueden ser usados en futuros programas de identificación de estudiantes con superdotación o altas capacidades.
- Las PRUEBAS ESTANDARIZADAS SER ESTUDIANTE APRENDA 2015 – 2016 con una fiabilidad y eficacia del 78%, determinó que del 100% de la población, el 19% destacaron en este instrumento de evaluación de los cuales el 4% de ellos aparecen con una alta frecuencia en otros instrumentos de evaluación con igual o mayor fiabilidad. Por lo tanto, se logró comprobar su alta fiabilidad, lo cual demuestra que al ser un instrumento formal y estandarizado, pueden ser usado en futuros programas de identificación de estudiantes con superdotación o altas capacidades.
- De los resultados del TEST ESTANDARIZADO MEASURE OF ACADEMIC PROGRESS: MAP TEST 2015-2016 con una fiabilidad y eficacia del 78%, determinó que del 100% de la población, únicamente el 7% destacaron en este instrumento de evaluación de los cuales el 4% de ellos aparecen con una alta frecuencia en otros instrumentos de evaluación con igual o mayor fiabilidad. Por lo tanto, se logró comprobar su alta confiabilidad, lo cual demuestra que al ser un instrumento formal y estandarizado, pueden ser usado en futuros programas de identificación de estudiantes con superdotación o altas capacidades.
- Después de llevar a cabo un análisis detallado y profundo de cada uno de los instrumentos de evaluación formales e informales aplicados a la población (145 individuos) de esta investigación durante la PRIMERA ETAPA de identificación de estudiantes con superdotación o altas capacidades, fue posible determinar la

muestra, la misma que representó el subconjunto de individuos de la población correspondiente al 4% correspondiente a seis individuos.

- La Identificación de la muestra de esta investigación y la aplicación de pruebas y cuestionarios específicos grupales e individuales permitieron establecer un perfil individual y a partir de los resultados se determinó qué estudiantes podían ser identificados con superdotación o altas capacidades.
- De los resultados de la encuesta informal e individual a padres de familia, llamada NOMINACIÓN DE PADRES, con una fiabilidad y eficacia del 60%, se determinó que del 100% de la muestra, el 33% no alcanza el puntaje necesario para ser considerado como un estudiante con altas capacidades. El 67% alcanza el puntaje necesario para ser considerado un estudiante con altas capacidades, mientras que el 0% corresponde al resultado de estudiantes con superdotación. Por lo tanto, se evidencia que, en este caso los padres de familia encuestados evaluaron a sus hijos e hijas de forma objetiva aún cuando es un instrumento informal subjetivo.
- En los resultados se pudo comprobar las reales capacidades de cada estudiante. En consecuencia, se logró demostrar la fiabilidad de este instrumento de evaluación, lo cual indica que al ser un instrumento informal subjetivo para padres de familia, es apto para ser usado en futuros programas de identificación de estudiantes con superdotación o altas capacidades. Adicionalmente, fue muy interesante descubrir en los resultados de este instrumento; cómo los padres de familia perciben, consideran y observan a sus propios hijos e hijas.
- De los resultados del instrumento de evaluación TEST BADyG r E3 de INTELIGENCIA Y APTITUDES GENERALES Y GLOBALES, con una fiabilidad y eficacia del 90%, determinó que del 100% de la muestra de esta investigación, el 33% (2 estudiantes) obtuvo un resultado suficiente para ser considerado en la tipificación de CI con Superdotación Moderada, el 50% (3 estudiantes) obtuvo un resultado suficiente para ser considerado en la tipificación de CI con Inteligencia Brillante o Alta Capacidad (No alcanza la superdotación

intelectual), mientras que 16% (1 estudiante) obtuvo un resultado suficiente para ser considerado en la tipificación de CI con Inteligencia dentro de la media.

- De toda la población estudiada (145 estudiantes), resultó que del 100% de la población inicial de esta investigación, únicamente el 1.3% (2 estudiantes) pudieron ser identificadas con superdotación moderada. Lo cual coincide con la base teórica de esta investigación, (capítulo dos, págs. 49 y 50) que sostiene que la frecuencia con la cual se puede identificar individuos con superdotación intelectual moderada es del 2.1% es decir que representa una frecuencia de un individuo cada cincuenta personas. Lo que quiere decir que si la población inicial de esta investigación fue de 145 individuos, se encontrará únicamente una frecuencia de 2 individuos con la tipificación de superdotación intelectual moderada. Dato estadístico que se logró comprobar en esta investigación.
- Del 100% de la población inicial de esta investigación (145 estudiantes), únicamente el 2% (3 estudiantes) pudieron ser identificadas con Inteligencia Brillante o Alta Capacidad, la cual no alcanza la superdotación intelectual. No obstante, esta conclusión no coincide con la base teórica de esta investigación, (capítulo dos, págs. 49 y 50) que sostiene que la frecuencia con la cual se puede identificar individuos con Inteligencia Brillante o Alta Capacidad es del 16% es decir que, representa una frecuencia de un individuo cada seis personas. Lo que quiere decir que si la población inicial de esta investigación fue de 145 individuos, se encontraría una frecuencia de 24 individuos con la tipificación de Inteligencia Brillante o Alta Capacidad. Dato estadístico que no fue posible comprobar en esta investigación.
- De los 145 estudiantes investigados, únicamente el 0.68% (1 estudiantes) fue identificado con Inteligencia dentro de la media, la cual no alcanza la superdotación intelectual ni la inteligencia brillante o alta capacidad. No obstante, esta conclusión no fue posible comprobar, de acuerdo a la base teórica de esta investigación, (capítulo dos, págs. 49 y 50) que sostiene que la frecuencia con la cual se puede identificar individuos con Inteligencia dentro de la Media es del 50% de la población, puesto que por motivo de tiempo, el instrumento de evaluación formal que se utilizó para medir la inteligencia, fue aplicado únicamente a la muestra. Es

decir que, los niños y niñas con Inteligencia dentro de la media representan una frecuencia de 50 individuos por cada cien personas. Lo que quiere decir que si la población inicial de esta investigación fue de 145 individuos, se encontraría una frecuencia de 73 individuos aproximadamente con la tipificación de Inteligencia dentro de la media. Dato estadístico que no fue posible comprobar en esta investigación.

- No obstante, del resultado obtenido en la evaluación a la muestra, se puede claramente concluir que, aún cuando el único individuo identificado con Inteligencia dentro de la media, no alcanza en este momento la superdotación de acuerdo a su resultado de CI, no significa que no pueda ser considerado un potencial estudiante con capacidad brillante, puesto que se demostró, gracias a los otros instrumentos de evaluación que si existen otros factores que lo tipifiquen.
- Es necesaria la utilización de distintos instrumentos de evaluación al momento de identificar estudiantes con altas capacidades o superdotación para así evaluar todo el contexto que le rodea al estudiante y no únicamente un factor. De este modo, se logró comprobar la fiabilidad y eficacia de seis de los ocho instrumentos de evaluación utilizados, tales como: NOMINACIÓN DE PROFESORES, PROMEDIOS ACADÉMICOS, PRUEBAS ESTANDARIZASAS QUE MIDEN EL PROGRESO ACADÉMICO, NOMINCACIÓN DE PADRES DE FAMILIA Y TEST ESTANDARIZADO DE INTELIGENCIA BADyG r E3.
- La aplicación de los instrumentos de evaluación desarrollados, validan la condición del ejercicio de la academia de manera eficiente y eficaz logrando acoplar las tendencias educativas y así armar las mallas o los procesos curriculares en función de las exigencias de niños y niñas identificados formalmente con superdotación o altas capacidades.
- Existe carencia de un programa de identificación e intervención primaria para Séptimo Año de Educación General Básica que atienda a estudiantes con altas capacidades en la institución educativa en donde se llevó a cabo esta investigación, causando que los docentes y las autoridades académicas desconozcan los niveles de

capacidad de inteligencia que se encuentran latentes en sus estudiantes, así como atemoriza a los docentes a realizar programas de intervención por la falta de conocimiento.

- Si es posible mejorar la atención primaria a niños y niñas con altas capacidades de Séptimo Año de Educación General Básica, llevado a cabo en un plantel educativo de la ciudad de Quito, conclusión que corresponde al objetivo general del presente trabajo de investigación.
- Finalmente, los objetivos previstos en esta investigación, se lograron cumplir a cabalidad en relación a las fases de exploración y fundamentación teórica. No obstante, la propuesta del programa de atención primaria se delimitó a la identificación formal, profesional de estudiantes con altas capacidades y a la propuesta de actividades de enriquecimiento dentro de la institución educativa; tomando en cuenta la extensión de la investigación y más importante aún, considerando que, para proponer un adecuado programa educativo para estudiantes con superdotación o altas capacidades es necesario partir de una identificación idónea.

4.2. RECOMENDACIONES

- Potenciar la educación del Ecuador en todas las instituciones educativas a nivel nacional, involucrando a todas las entidades gubernamentales, para que propongan una normativa más clara y real de acuerdo a las necesidades individuales de los estudiantes.
- Establecer programas específicos de identificación y desarrollo, con los cuales se capacite a todo el personal de las instituciones y se norme el uso de determinados instrumentos de evaluación para que todas las instituciones educativas sin exclusión logren la implementación de distintos métodos e instrumentos y a su vez todos los niños y niñas del Ecuador se beneficien de ello.
- Aplicar instrumentos estandarizados, formales o informales, que permitan la medición idónea en futuros programas de identificación de estudiantes con superdotación o altas capacidades en las diferentes instituciones de educación formal.
- Desarrollar la medición periódica de las tareas académicas o pedagógicas en una institución educativa de enseñanza básica, media o superior con la aplicación de sistemas existentes en el mercado y otros establecidos como test y encuestas informales como evidencias científicas que permiten la valoración de las condiciones de los niveles de capacidad que tienen los diferentes niños y niñas, en la educación general básica y los demás niveles de la educación.
- Desarrollar a nivel nacional, programas de enriquecimiento para estudiantes con altas capacidades y superdotación, con los cuales se capacite a todo el personal de las instituciones y se norme el uso de determinados instrumentos de evaluación para que todas las entidades educativas sin exclusión implementen distintos métodos e instrumentos y a su vez todos los niños y niñas del Ecuador se beneficien de ello.

- Aplicar en la institución educativa de Quito en donde se llevó a cabo este trabajo de investigación, el programa de identificación primaria de niños y niñas de todos los años de educación general básica, tomando como base el diseño del programa de identificación de estudiantes con superdotación y altas capacidades planteado en este trabajo de investigación.
- Emplear todos los instrumentos de evaluación que fueron aplicados en este trabajo de investigación y que fueron corroborados como idóneos para un proceso de identificación profundo de estudiantes con superdotación o altas capacidades de forma fiable y eficaz y que la institución educativa vea viable su aplicación.
- Recurrir al uso de distintos instrumentos de evaluación para la identificación de estudiantes con altas capacidades o superdotación, evaluando de forma objetiva y profunda todo el contexto que le rodea al estudiante y no únicamente un factor.
- Brindar un sistema adecuado y ajustado al nivel formativo de los estudiantes que demuestran altos índices de inteligencia, diseñando programas de atención primaria para estudiantes con altas capacidades que estudian en Séptimo año de Educación General Básica en el plantel educativo de la ciudad de Quito.

BIBLIOGRAFÍA

- Bachs, J., (1983). *Psicología Diferencial (2ª Edición)*. Barcelona, España: CEAC.
- Barrera, A., et al., (s/f). *Altas Capacidades Intelectuales 2*. Andalucía, España: Tecnographic.
- Benito, Y., (2009). *Superdotación y Asperger*. Madrid, España: EOS.
- Benito, Y., Alonso, J., (2004). *Sobredotación Intelectual. Definición e identificación*. Loja, Ecuador: UTPL.
- Benito, Y., Alonso, J., (2004). *Superdotados, Talentos, Creativos y Desarrollo Emocional*. Loja, Ecuador: UTPL.
- Benito, Y., Alonso, J., (2004). *Superdotación Intelectual. Intervención familiar y académica*. Loja, Ecuador: UTPL.
- Benito, Y., (1997). *Inteligencia y algunos factores de la personalidad*. Salamanca, España: Amarú Ediciones.
- Bonastre, R., (2004). *La Inteligencia General (g), La Eficiencia Neural y el Índice Velocidad de Conducción Nerviosa: Una Aproximación Empírica*. Barcelona, España: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Elices, J., et al. (2013). *Alumnos con Altas Capacidades Intelectuales*. Madrid, España: CEPE.
- Galino, M., (1960). *Historia de la educación*. Madrid: Gredos.
- Galve, J., (2014). *Evaluación Psicopedagógica de las dificultades de aprendizaje*. Madrid, España: CEPE.
- García, G., (2015). *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*. México D.F.: Universidad Intercontinental. Recuperado de: http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/44171074/2015_TEA_Rev_Intercontinental.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1474856806&Signature=8L5nTm11gQ3wfnGabhgsbnrs4bs%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DTEA_Rev_Intercontinental.pdf#page=142
- García, E., & Miguel Alonso, A. (2003). El examen de ingenios de Huarte de San Juan en la biblioteca selecta de Antonio Possevino. *Revista de Historia de la Psicología*, 6.
- García-Molina, A., et al., (2009). *Revista de Neurología. Maduración de la corteza prefrontal y desarrollo de las funciones ejecutivas durante los primeros cinco años*

de vida. Barcelona, España: Instituto Universitario de Neurorehabilitación Guttmann-UAB. Recuperado de:

<http://www.neurologia.com/pdf/Web/4808/bb080435.pdf>

- García, S., & Mendieta, P. (2006). *Guía de Orientación y Sensibilización sobre Desarrollo Infantil y Atención Temprana para Pediatría*. Murcia: FEAPS.
- Hernández, C., Jiménez, J., Álvarez, J., (2005). *Identificación e intervención educativa y familiar con el alumnado de altas capacidades. Volumen II*. Canarias, España: Universidad de las Palmas de Gran Canaria.
- Gómez, M., Mir, V., (2011). *Altas Capacidades en niños y niñas*. Madrid, España: Narcea.
- Herdoíza M. (1989). Tesis; *Inteligencia y superdotación; métodos de investigación, planificación, estrategias y evaluación de un programa para superdotados y talentosos: aproximaciones a nuestra realidad*. Quito, Ecuador: Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Facultad de Ciencias de la Educación.
- Ibáñez, P, Mudarra, M., (2014). *Atención Temprana. Diagnóstico e Intervención Psicopedagógica*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
Recuperado de:
<https://books.google.com.ec/books?id=KKwZAwAAQBAJ&pg=PT37&lpg=PT37&dq=atencion+primaria+en+psicopedagog%C3%ADa&source=bl&ots=FkeovWi2bw&sig=VkgmczNH4qec6c-J6nVDKjuA3k&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwjb287AnanPAhUBYT4KHVPdDqEQ6AEILTAE#v=onepage&q=atencion%20primaria%20en%20psicopedagog%C3%ADa&f=true>
- Ley Orgánica de Educación Intercultural, Registro oficial N°417, Segundo Suplemento, Capítulo Sexto, Art. 47, 48 (2011). Quito, Ecuador.
- MAP TEST (2016). Recuperado de: <https://www.nwea.org/assessments/map>
- Marland. (1972). *Education of the gifted and Talented, Report to the Congress of the United States*. United States.
- *Ministerio de Inclusión Económica y Social*. (2012) Agenda para la igualdad de niñas, niños y adolescentes, Quito, Ecuador. Recuperado de: <http://www.inclusion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/09/master-agenda-ni%C3%B1ez-2da-edicion.pdf>
- Morán, Y., (2015), *Trabajo de grado presentado como requisito parcial para optar al grado de Magister en Educación Especial*. Quito, Ecuador: UTE.

- Moreno Isabel, (2005), *El niño superdotado: Estrategias para favorecer la adaptación social*, Cuenca.
Recuperado de <http://dspace.uazuay.edu.ec/bitstream/datos/715/1/05133.pdf>
- OEI. (s.f.). *Sistemas Educativos Nacionales del Ecuador*. Obtenido de <http://www.oei.es/quipu/ecuador/ecu02.pdf>
- Palma, H., (2005). *Consideraciones historiográficas, epistemológicas y prácticas acerca de la eugenesia*. Buenos Aires.
Recuperado de http://www.hectorpalma.com/attachments/article/71/2005-Consideraciones_epistemologicas.pdf
- Pérez, S., Napoleao, S., (2011). *Altas Habilidades / Superdotacao*. Porto Alegre, Brasil: Redes Editora.
- Peña del Agua, A. (2002). *La Superdotación y el género*. España: Aula Abierta.
- Purves, D., (2001). *Invitación a la Neurociencia*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Médica Panamericana.
- Plucker, J. A., & Esping, A. (Eds.). (2014). *Human intelligence: Historical influences, current controversies, teaching resources*. Recuperado de <http://www.intelltheory.com>
- Sternberg, R., (1995). ERIC (Institute of Education Science), USA, A Triarchic Approach to Giftedness, recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED429393.pdf>
- Shapiro, L., (2001). *La inteligencia emocional de los niños. Una guía para padres y maestros*. Madrid, España: Punto de Lectura.
- Uzcátegui, E. (1981). *La Educación Ecuatoriana en el siglo del Liberalismo*. Quito.
- Zorrilla, S. (1997). *Metodología de la investigación*. México D.F.: McGrawHill.

4.3. ANEXOS

ANEXO 1

ENTREVISTA PARA IDENTIFICACIÓN DE ESTUDIANTES CON ALTAS CAPACIDADES DE SÉPTIMO AÑO DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA

INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN PARA DOCENTES

NOMBRE DEL PROFESOR: _____

FECHA: _____

ÁREA EN LA QUE SE DESEMPEÑA: _____

PROTOCOLO

OBJETIVO: Recopilar información sobre las observaciones realizadas, que el docente tiene sobre cada uno de los estudiantes de Séptimo Año de Educación General Básica.

PUNTUACIÓN: Se puntuará cada uno de los ítems, según la escala.

ESCALA	PUNTUACIÓN
Nunca	1
A veces	2
Casi siempre	3
Siempre	4

INSTRUCCIÓN:

1. Puntuar a los estudiantes de acuerdo a cada una de las área y criterios.

CORRECCIÓN:

Se realizan los sumatorios de los estudiantes, en cada una de las áreas. Del cuadro global de cada grupo que ha nominado el docente, se sumarán las puntuaciones de todas las áreas y se considerarán exclusivamente para la selección posterior, los resultados que igualen o superen las puntuaciones de la escala de este instrumento. Adaptado de Moya y Miguel (2011).

Criterios de evaluación del Área Social y de Liderazgo	
1.	Entiende las necesidades de los demás, incluso lo buscan en situaciones problemáticas.
2.	Le agrada socializar con niños de igual o diferente edad.
3.	Se encarga de sus obligaciones más de lo que debe.
4.	Puede decidir por si solo.
5.	Coordina y lidera las actividades en las que interviene.
6.	Es apreciado y tomado en cuenta por sus compañeros.
7.	Colabora con profesores y compañeros, evita enfrentamientos
8.	Acepta los cambios, es flexible en lo que piensa y lo que hace.
9.	Define asuntos prioritarios cuando coordina actividades grupales.
10.	Durante los momentos de esparcimiento prefiere la compañía de niños mayores o adultos
11.	Es gracioso
12.	Le resulta fácil interactuar
Puntuación total del Área Social y de Liderazgo	

Criterios de evaluación del Área de Comunicación	
1.	Es capaz de expresar sus ideas de una forma muy clara y precisa.
2.	Puede encontrar diferentes vías de expresar sus ideas.
3.	Puede hacer descripciones en pocas y apropiadas palabras.
4.	Es capaz de expresar sutiles matices de significado, utilizando una amplia provisión de sinónimos
5.	Utiliza en sus narraciones juegos de palabras y analogías.
6.	Es capaz de escribir con claridad y redactar de forma concisa resaltando las ideas esenciales.
7.	Es capaz de expresar ideas de varias formas alternativas.
8.	Destaca en actividades como teatro, dramatizaciones, representaciones, etc.
9.	Utiliza correctamente los procesos comunicativos con personas de estatus diferente, expresándose de forma distinta y adecuada a cada situación ya sea que se dirige a compañeros, profesores, padres u otras personas.
10.	Sabe mantener un diálogo con su profesor a un nivel superior al de la mayoría de sus compañeros.
Puntuación total del Área de Comunicación	

Criterios de evaluación del Área de Capacidad de Aprendizaje	
1.	Demuestra un alto nivel lector, tanto en la fluidez como en la comprensión.
2.	Disfruta leyendo y lee mucho por su cuenta, incluso libros de una edad más avanzada.
3.	Razona y resuelve los problemas con rapidez y seguridad.
4.	Entiende con facilidad y relaciona sin esfuerzo aparente la mayor partes de los temas explicados en clase.
5.	Durante las explicaciones que da el profesor, realiza preguntas y da respuestas que sorprenden por su agudeza y madurez.
6.	Da la impresión no solo de comprender, sino incluso de ir por delante de las explicaciones del profesor.
7.	Responde de forma razonada el porqué ha hecho o dicho determinada cosa.
8.	Domina una gran cantidad de información para su edad, referida a variados temas y sorprende por la cantidad de hechos que conoce.
9.	Demuestra una alta capacidad de concentración en aquellos temas o actividades que le interesan.
10.	Ante situaciones problemáticas incluso conflictivas, demuestra un alto nivel de razonamiento para resolverlas en relación con sus compañeros.
11.	Prefiere buscar alternativas ante una dificultad en lugar de desanimarse y darse por vencido.
12.	Es observador u observadora, capta el significado de situaciones que para la mayoría pasan desapercibidas.
13.	Es capaz de llevar a la práctica los conocimientos adquiridos en clase cuando se dan las circunstancias idóneas para ello.
14.	Desarrolla correctamente sus trabajos con independencia y sin apenas solicitar ayuda de su profesor.
15.	Es capaz de abordar temas que para la mayoría de compañeros resultan todavía inasequibles.
16.	Da la impresión de que se desconecta y se aburre, cuando el profesor repite ideas o ejemplos durante las explicaciones en clase.
17.	Determina y capta que información o recursos serán necesarios para llevar a cabo una tarea determinada.
Puntuación total del Área de Capacidad de Aprendizaje	

Criterios de evaluación del Área de Creatividad	
1.	Escribe y expresa oralmente historias, soluciones e ideas, fruto de una gran imaginación.
2.	Durante las explicaciones de clase, ¿tiene facilidad para sugerir ejemplos que normalmente no se le ocurre a la mayoría de los compañeros/as?
3.	Sabe finalizar con originalidad y buen sentido los relatos o narraciones iniciados.
4.	Es capaz de captar una gran cantidad de ideas y soluciones inusuales e inteligentes ante temas y problemas planteados en clase.
5.	Refleja en sus dibujos y expresiones plásticas originalidad fuera de lo común.
6.	Muestra preferencia por las actividades en las que se investiga, experimenta y descubre la información.
7.	Demuestra una gran curiosidad por conocer cosas nuevas y aporta con frecuencia interrogantes del siguiente tipo: "¿Por qué no hacemos ahora?" "¿Tengo una idea!", etc.
8.	Puede mantener opiniones inesperadas y defender puntos de vista no convencionales.
9.	Se puede apreciar en él o ella una clara tendencia al juego intelectual y de forma espontánea fantasea, imagina y manipula ideas.
10.	Muestra un sutil sentido del humor y ve humorísticamente situaciones que no lo parecían a otros.
11.	Se muestra cómodo en actividades de clase libres o poco estructuradas.
Puntuación total del Área de Creatividad	

Fuente: Adaptación C.1. Cuestionario para el alumno/a. Detección de A.P. a partir de 10 años. Gómez y Mir (2011) España.

ANEXO 2

Tipo de Instrumento: Encuesta de Estudiantes

Nombre del Instrumento: Autonomiación

Edad para su aplicación: 9 a 11 años de edad

Objetivo: A través de criterios de evaluación y ejemplos, los estudiantes deben autoevaluarse en una escala del 1 al 10 e identificar sus propias fortalezas y capacidades.

Áreas que evalúa: Formas de aprendizaje, creatividad, motivación, desempeño físico-corporal, autovaloración y sociabilidad.

CUESTIONARIO DE TALENTOS Y CAPACIDADES PARA ESTUDIANTES

NOMBRE: _____ EDAD: _____

GRADO: _____ FECHA: _____

Instrucción:

Escribe en la escala de 1 a 10 los puntos de acuerdo a tus talentos y capacidades, tomando en cuenta que 1 es lo más bajo y 10 lo más alto.

1. ¿Cómo aprendo?	Puntos
Aprendo con mucha facilidad y rapidez todo lo que me enseñan.	
Me gusta mucho observar las cosas.	
Tengo muy buena memoria.	
Busco mucha información sobre los temas que son de mi interés.	
Cuando un tema me interesa hago muchas preguntas que no hacen mis compañeros.	
Pienso que lo que aprendo en el colegio me va a ser útil en la vida.	
Lo que aprendo en una materia aplico para las demás materias.	
Tengo curiosidad por saber cosas nuevas.	
Estoy siempre atento a las explicaciones de mis profesores.	
Tengo muchas ganas de aprender.	
<i>Total de Puntos</i>	

2. ¿Qué tan creativo soy?	Puntos
Tengo un elevado sentido del humor.	
Me gusta experimentar nuevas maneras de hacer las cosas.	
Respondo muy bien a las preguntas del profesor/ra.	
Tengo puntos de vista diferentes a los de mis compañeros/as.	
Puedo dar diversas respuestas a un problema.	
Mis escritos y dibujos son muy originales.	
Tengo gusto por la fantasía y habilidad para imaginar.	
Soy capaz de ver con humor situaciones que no parecen cómicas.	
Nunca me rindo con facilidad.	
Para mí es fácil adaptarme a nuevas reglas.	
<i>Total de Puntos</i>	

3. ¿Cómo es mi motivación?	Puntos
Soy persistente para conseguir mis objetivos.	
No pierdo el interés con facilidad de las cosas que quiero aprender.	
Hago siempre muchas preguntas para satisfacer mi curiosidad.	
Me encanta saber como funcionan las cosas.	
Hago todos mis trabajos y tareas con mucha motivación.	
Soy quien toma la iniciativa para un trabajo o juego.	
Disfruto aprendiendo por el solo hecho de aprender.	
Veo los problemas como un reto y me agrada encontrar las soluciones.	
Voy contento o contenta al colegio.	
Tengo habilidad para concentrarme mucho durante un largo tiempo.	
<i>Total de Puntos</i>	

4. ¿Cómo soy para las actividades físicas?	Puntos
Soy muy bueno o buena en deportes.	
Tengo habilidad para hacer cosas con mis manos, tengo buena letra y dibujo con precisión.	
Soy el o la mejor en hacer ejercicios de gimnasia.	
Me gusta hacer actividades de equilibrio.	
Se moverme al compás de un ritmo musical.	
Soy muy ágil y destaco en competencias físicas.	
Practico un deporte favorito en el que destaco entre mis compañeros.	
Me gustan todos los juegos de movimiento.	
Utilizo gestos y expresiones faciales para comunicarme.	
Mis compañeros quieren que esté en su equipo.	
<i>Total de Puntos</i>	

5. ¿Qué pienso de mi mismo?	Puntos
Muchas personas me valoran.	
Tengo buenas ideas.	
Soy bien aceptado por mis compañeros.	
Me considero una persona muy inteligente.	
Soy abierto o abierta de carácter y hablo con todos los que me rodean.	
Soy una persona importante dentro de mi familia y colegio.	
Hago muy bien el trabajo en el colegio.	
Me gusta ver contentos y contentas a todos los que me rodean.	
Casi siempre estoy feliz y sonriendo.	
Me siento a gusto conmigo mismo.	
<i>Total de Puntos</i>	

6. ¿Cómo socializo?	Puntos
Acepto los juegos y las ideas de mis compañeros y compañeras.	
Es fácil para mí hacer buenos amigos o amigas.	
Mis compañeros y compañeras aceptan mis ideas.	
Me gusta el trabajo en grupo.	
Participo en los juegos y actividades de mis amigos o amigas.	
Siempre que puedo, ayudo a los niños y niñas que lo necesitan.	
Me eligen entre los primeros para ir a jugar.	
Soy bueno o buena siempre con todos y todas.	
Tengo tres o más buenos amigos.	
Siempre me invitan a reuniones o fiestas de mis compañeros o compañeras.	
<i>Total de Puntos</i>	

GRÁFICA DE MIS RESULTADOS

100							
90							
80							
70							
60							
50							
40							
30							
20							
10							
	1. ¿Cómo Aprendo?	2. ¿Qué tan creativo soy?	3. ¿Cómo es mi motivación?	4. ¿Cómo soy para las actividades físicas?	5. ¿Qué pienso de mi mismo?	6. ¿Cómo socializo?	

Fuente: Adaptación C.1. Cuestionario para el alumno/a. Detección de A.P. a partir de 10 años. Gómez y Mir (2011) España.

ANEXO 3

Tipo de Instrumento: Encuesta

Nombre del Instrumento: Nominación a compañeros

Edad para su aplicación: 6 a 13 años de edad

Objetivo: A través de un cuento para niños, identificar altas capacidades a través de preguntas abiertas, donde el encuestado nombra a otros estudiantes que conoce y que identifica con buen desempeño en alguna de las áreas de aprendizaje de la encuesta.

Áreas que evalúa: sociabilidad, matemáticas, lectura, desempeño deportivo, arte, música, empatía y creatividad.

Nombre: _____ Grado: _____ Fecha: _____

Instrucción verbal que da el maestro una vez que termine de contar el cuento:

- Tienes que pensar en todos los compañeros de la clase o de otros paralelos de sexto grado, no solo en tus amigos
- No se puede elegir a la profesora
- Y ¿cuál sería la segunda persona que nominarías? (en caso de que el alumno se elija a sí mismo)
- Escribe el nombre y apellido cuando respondas cada pregunta

CUENTO N°1

EL JARDÍN DE LAS FLORES

Este es un bello lugar a donde van las florecitas que quisieran saltar. Cuando el astro sol amanece, estiran sus bellas hojitas alegres para bailar. Cuántos pétalos tengo? Vamos a ver quién es el que más puede contar, sumar o multiplicar? _____

Así, mamá me dejó solita cuando aprendo a leer. ¿Quién en este jardín es el que mejor puede leer? _____

Yo quisiera despegarme para salir a correr. ¿Quién en este jardín es el más hábil para correr? _____

Jardín de muchos colores, ¿Quién es el más hábil para pintar?_____

En mi jardín tengo cerca al gorrión y pronto va a cantar. ¿Quién tiene esta gran habilidad que me quiera acompañar?_____

Solo falta el acordeón que el sapo puede tocar. ¿Quién es hábil para escribir y me quiere imitar?_____

Esta historia se ha acabado vamos a parar.

FIN

Fuente: Elaborado por el autor y su madre A. Vargas (2015).

CUENTO N°2

LA ACADEMIA DE LA SELVA

Muy escondido por los rincones oscuros y claros entre los árboles más grandes y pequeños del mundo, hay una academia escondida que acoge a todos los animales de la región. A esta escuela llegan los animales más extraordinarios y hermosos del mundo, pues cada uno de los estudiantes tiene un don o capacidad especial y única. Unos cantan con sus hermosas voces, otros escriben palabras soñadas, hay quienes inventan juegos divertidos y espectaculares y otros bailan con un ritmo y compás de brillantes sinfonías. También hay quienes pintan con colores del arcoíris grandiosas obras de arte. En la academia de la selva cada estudiante es único y original, y aunque los maestros enseñan lecciones de todo tipo, cada alumno aprende de acuerdo a su propia capacidad. Hay quienes dominan los números y los problemas, hay otros que investigan lo que sucede alrededor en la naturaleza, pero al final de la jornada, todos aprenden algo nuevo e importante cada día. Aunque no solo aprenden, también se divierten junto a sus amigos porque en esta escuela unos estudiantes son gritones, otros siempre se ríen felices y otros son más callados. También, en la academia de la selva hay alumnos que pueden hacer bien las cosas más difíciles, cuando encuentran un problema saben cómo resolverlo y ayudan a todos, además, puede inventar historias sorprendentes. Si nosotros fuéramos a la academia de la selva:

1. ¿Quién sería el estudiante más juguetón?_____

¿Y el que sabe más matemáticas?_____

2. ¿Y el que lee mejor?_____
3. ¿Y el que corre o salta más alto?_____
4. ¿Y el más artista que pinta o dibuja?_____
5. ¿Y el que canta o toca un instrumento mejor?_____
6. ¿Y el que más amigos tiene?_____
7. ¿Y el más bueno o buena, porque ayuda a los demás?_____
8. ¿Y al que se le ocurren los mejores juegos e inventa las mejores historias?_____

En la academia de la selva todos destacan en algo.

FIN

Fuente: Elaborado por el autor (2015).

ANEXO 4

Tipo de Instrumento: Encuesta

Nombre del Instrumento: Nominación de padres de familia

Aplicación dirigida a: Padres de Familia para que evalúen a sus hijos

Objetivo: A través de criterios de evaluación y ejemplos, los padres de familia deben evaluar a sus hijos en una escala del 1 al 10 e identificar fortalezas y capacidades.

Áreas que evalúa: Formas de aprendizaje, creatividad, motivación, desempeño físico-corporal y personalidad.

Cuestionario para Padres de Familia

Nombres y Apellidos:

Edad:

Puntuación: del 1 al 10

Fecha:

APRENDIZAJE	Puntos
Aprende con mucha facilidad y rapidez	
Es muy observador	
Tiene mucha memoria y retiene la información que le llega	
Adquiere mucha información sobre temas que son de su interés	
Tiene habilidades para transferir los aprendizajes a otras situaciones	
Hace muchas preguntas interesantes y no habituales sobre un tema	
Es capaz de hacer generalizaciones	
Tiene buena predisposición hacia los aprendizajes	
Muestra gran capacidad de atención	
Presenta mucha curiosidad intelectual	
Total puntos	

CREATIVIDAD	Puntos
Tiene un elevado sentido del humor	
Le gusta experimentar nuevas maneras de hacer las cosas	
Da respuestas inteligentes, inusuales y únicas	
Es original, novedoso en sus opiniones o puntos de vista	
Tiene capacidad para dar diversas respuestas ante un problema	
Sus escritos y dibujos son originales y con una gran riqueza productiva	
Tiene predisposición a la fantasía y habilidad para imaginar	
Muestra tendencia a ver con humor situaciones que no parecen cómicas	
Es inconformista	
Tiene flexibilidad para el cambio y para adaptarse a las nuevas reglas	
Total puntos	

MOTIVACIÓN	Puntos
Es persistente cuando quiere conseguir sus objetivos	
Tiene un interés mantenido por ciertos temas y problemas	
Hace siempre muchas preguntas para satisfacer su curiosidad	
Le gusta saber como funcionan las cosas	
Está motivado por la tarea escolar	
Toma la iniciativa para hacer las cosas	
Disfruta aprendiendo por el solo hecho de aprender	
Ve los problemas como un reto le gusta encontrar soluciones	
Necesita poca motivación externa para hacer un trabajo que le guste	
Tiene habilidades para concentrarse intensamente durante un largo período de tiempo	
Total puntos	

PSICOMOTRICIDAD	Puntos
Es muy hábil para el deporte	
Tiene una buena motricidad fina	
Presenta una buena coordinación de movimientos	
Mantiene un buen equilibrio	
Se mueve con soltura y elegancia	
Es ágil	
Le gusta un deporte determinado	
Se divierte con todos los juegos de movimiento	
Utiliza gestos y expresiones faciales con gracia y facilidad para comunicarse	
Los compañeros lo quieren en su equipo	
Total puntos	

PERSONALIDAD	Puntos
Es responsable	
Tiene una buena autoestima	
Le agrada trabajar en grupo	
Tiene amigos de su misma edad	
Es de carácter abierto	
Le agrada jugar y conversar con los compañeros de clase	
Es sensible ante las necesidades de los demás	
Es líder dentro de su grupo	
Le preocupan los temas más abstractos del bien y del mal, la justicia y la injusticia	
Es bien aceptado por sus compañeros	
Total puntos	

Fuente: Adaptación C.1. Cuestionario para el alumno/a. Detección de A.P. a partir de 10 años. Gómez y Mir (2011) España.

ANEXO 5

Tipo de Instrumento: Test estandarizado

Nombre del Instrumento: Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales BADyG E3, para medir inteligencia general y aptitudes específicas.

Edad para su aplicación: 6 a 16 años de edad

Objetivo: Evaluar aptitudes en el ámbito escolar. De aplicación individual o grupal.

Áreas que evalúa: Comprensión verbal, razonamiento verbal, comprensión numérica, razonamiento numérico, giros y encajes espaciales, razonamiento espacial, memoria auditiva, memoria visual ortográfica y atención. Las seis pruebas básicas permiten obtener una puntuación de coeficiente intelectual.

BLOQUE	APTITUD QUE EVALÚA	DESCRIPCIÓN
1	Analogías Verbales	Prueba básica para obtener otras puntuaciones globales. Establecer relaciones analógicas y comprensión de conceptos.
2	Series Numéricas	Prueba básica para obtener otras puntuaciones globales. Relacionar series lógicas para identificar una ley de repetición en series numéricas.
3	Matrices Lógicas	Prueba básica para obtener otras puntuaciones globales. Relacionar figuras geométricas en series y analogías gráficas.
4	Completar Oraciones	Prueba básica para obtener otras puntuaciones globales. Comprensión de conceptos en el contexto.
5	Encajar Figuras	Prueba básica para obtener otras puntuaciones globales. Capacidad de encajar figuras que se deben girar mentalmente tomando en cuenta tamaño, color, posición, forma y distancia en una superficie.
6	Problemas Numéricos	Prueba básica para obtener otras puntuaciones globales. Solución de problemas numéricos y cálculo.
7	Memoria de Relato Oral	Prueba complementaria. Memoria Auditiva. Retener auditivamente significados escuchados.
8	Memoria Visual Ortográfica	Prueba complementaria. Discriminación visual ortográfica de palabras.
9	Discriminación de Diferencias	Prueba complementaria. Discriminación visual de dibujos.

Adicionalmente, con la aplicación de las seis pruebas básicas, se puede obtener las siguientes puntuaciones globales:

Tabla 20: Puntuaciones globales que evalúa el Test BADyG r E3

PUNTUACIONES GLOBALES ADICIONALES QUE MIDE BADyG		DESCRIPCIÓN
1	Inteligencia General: Para obtener esta puntuación global, se deben administrar las seis pruebas básicas.	Capacidad general actual para establecer relaciones entre conceptos abstractos, utilizando variedad de contenidos mentales.
2	Razonamiento Lógico: Para obtener esta puntuación global es indispensable administrar tres pruebas de aptitud: Analogías Verbales, Series Numéricas y Matrices Lógicas.	Capacidad de comprender reglas inductivas y analogías y analogías en variedad de contenidos de información.
3	Rapidez: Para obtener esta puntuación es indispensable administrar las seis pruebas de aptitud básicas.	Contabiliza el número de respuestas emitidas en el conjunto de las seis pruebas de la batería básica. No presupone en ningún caso acierto o equivocación.
4	Eficacia: Para obtener esta puntuación es indispensable administrar las seis pruebas de aptitud básicas.	Evalúa el porcentaje de aciertos en las respuestas emitidas en las seis pruebas básicas.

Fuente: Manual Técnico BADyG r E3, Yuste (2004)

ANEXO 6

Resultados de promedios globales de Desempeño Académico y Comportamental de toda la población desglosado por cada año de EGB, desde el 2010 al 2016

Para evidenciar estos resultados se tomó en cuenta únicamente los estudiantes de toda la población que obtuvieron puntajes mayores a 9 puntos sobre 10.

AÑO ESCOLAR: 2010-2011							
Resultados Globales de Evaluaciones Informales de Desempeño: Promedios Académicos y Desarrollo Comportamental de la Población de 2do año de EGB							
No.	Nombre	Promedio Académico	Promedio de Desarrollo Comportamental	No.	Nombre	Promedio Académico	Promedio de Desarrollo Comportamental
1	Carlota María M.	9.90	9.60	34	Isabel F.	9.38	9.58
2	Sebastián G.	9.85	9.46	35	Nicolás D.	9.38	8.77
3	Alejandra B.	9.76	9.55	36	Juan Xavier P.	9.36	8.38
4	Martina P.	9.76	9.35	37	Esteban Alejandro D.	9.35	9.22
5	Florencia D.	9.70	9.60	38	Luis Felipe A.	9.35	8.90
6	Ricardo D.	9.70	9.40	39	Juan Esteban R.	9.34	9.21
7	Carolina M.	9.67	9.51	40	Miguel Ángel J.	9.34	8.74
8	Victoria G.	9.62	9.54	41	Rafaella S.	9.31	9.68
9	Andrea Inés S.	9.62	9.40	42	Juan M.	9.31	6.97
10	Javier Ignacio C.	9.62	8.60	43	Adriana C.	9.30	8.63
11	Rafaela A.	9.61	9.70	44	Katherine Melanie C.	9.29	9.13
12	Ana Paula V.	9.61	9.16	45	Manuela P.	9.28	9.51
13	Estefanía B.	9.60	9.02	46	Nicolás Francisco C.	9.28	9.12
14	Sofía P.	9.57	9.55	47	Juan Sebastián S.	9.28	7.94
15	Eduardo V.	9.56	8.85	48	Martin A.	9.27	8.50
16	Victoria M.	9.55	9.15	49	Marinna B.	9.27	8.30
17	Amelia D.	9.54	9.17	50	Gabriel Martin C.	9.26	9.47
18	Pamela Sofía M.	9.53	9.73	51	José Alfredo L.	9.26	8.53
19	Rafaela Carolina J.	9.53	9.62	52	Isabela L.	9.21	9.36
20	Paula Cristina V.	9.52	9.11	53	Avelina S.	9.21	8.76
21	Martin S.	9.50	9.71	54	Domenica P.	9.21	8.75
22	Trinidad V.	9.50	9.35	55	Felipe B.	9.20	8.55
23	Isabella Simone N.	9.49	9.23	56	Felipe L.	9.20	8.53
24	Arianna B.	9.49	9.10	57	Melissa Dayanna M.	9.19	9.15
25	Paula Elisa S.	9.46	8.25	58	Tomas Agustín H.	9.19	8.64
26	Andrés Nicolás T.	9.46	8.13	59	Anthony D.	9.19	8.61
27	Arianna L.	9.45	9.69	60	Rebeca R.	9.18	9.70
28	María Laura V.	9.45	9.42	61	Lucía Alejandra D.	9.17	9.06
29	Rafaela V.	9.43	9.66	62	Daniel Esteban A.	9.16	9.11
30	Emilia V.	9.41	9.23	63	José Ignacio P.	9.16	8.88
31	Juan Pablo A.	9.41	8.54	64	Marco G.	9.15	9.57
32	Julia C.	9.40	8.92	65	José Ignacio D.	9.15	9.00
33	Felipe José D.	9.40	8.46	66	Sebastián V.	9.14	9.52

No.	Nombre	Promedio Académico	Promedio de Desarrollo Comportamental
67	María Emilia G.	9.14	8.60
68	Juan Ignacio F.	9.12	8.83
69	Sofía J.	9.12	8.81
70	José María T.	9.12	8.56
71	Juan Pedro S.	9.11	9.31
72	Agustín Santiago M.	9.11	8.64
73	Juliana M.	9.09	8.64
74	Manuela Andrea A.	9.09	8.64
75	Stefano A.	9.09	8.38
76	Tomas P.	9.08	8.16
77	Juan Martin R.	9.07	8.61
78	María Julia D.	9.06	7.94
79	Matías RAUL G.	9.06	7.50
80	Juan Pablo A.	9.05	9.27
81	Martina H.	9.04	8.64
82	Juan Fernando C.	9.04	8.58
83	Daniel Eduardo B.	9.04	7.67
84	Joaquín Nicolás M.	9.02	9.11
85	Pablo Arturo P.	9.00	8.70
86	Juan Xavier M.	9.00	8.35

AÑO ESCOLAR: 2011-2012							
Resultados Globales de Evaluaciones Informales de Desempeño: Promedios Académicos y Desarrollo Comportamental de la Población de 3er año de EGB							
No.	Nombre	Promedio Académico	Promedio de Desarrollo Comportamental	No.	Nombre	Promedio Académico	Promedio de Desarrollo Comportamental
1	Rafaela Carolina J.	9.73	9.33	34	José Ignacio D.	9.40	9.50
2	Carlota María M.	9.72	9.73	35	Juliana M.	9.40	9.38
3	Isabel F.	9.72	9.56	36	Arianna L.	9.39	9.26
4	Rafaela A.	9.71	9.44	37	Ricardo D.	9.39	8.93
5	Sebastián G.	9.67	9.26	38	Felipe L.	9.39	8.70
6	Trinidad V.	9.63	9.38	39	Martin S.	9.38	9.20
7	Alejandra B.	9.62	9.50	40	Marinna B.	9.36	8.86
8	Victoria G.	9.60	9.42	41	Eduardo V.	9.36	8.64
9	Luis Felipe A.	9.58	9.55	42	Rafaella S.	9.35	9.43
10	Amelia D.	9.58	9.27	43	María Pía A.	9.35	9.40
11	Arianna B.	9.58	9.20	44	Juan Sebastián S.	9.35	9.12
12	María Laura V.	9.57	8.87	45	Isabela L.	9.34	9.44
13	Martina P.	9.57	8.60	46	Sebastián V.	9.34	9.40
14	Juan Esteban R.	9.56	9.20	47	Paula Cristina V.	9.34	9.22
15	Florencia D.	9.56	8.71	48	Juan Pedro S.	9.34	8.87
16	Domenica P.	9.55	8.90	49	Andrés Nicolás T.	9.34	8.47
17	Esteban Alejandro D.	9.54	9.05	50	Rafaela V.	9.33	9.16
18	Pamela Sofía M.	9.52	9.63	51	Sarah María B.	9.33	8.97
19	Arianna M.	9.51	9.00	52	Marco G.	9.32	9.38
20	Carolina M.	9.50	9.50	53	Avelina S.	9.32	9.10
21	Sofía P.	9.49	9.55	54	Estefanía B.	9.32	9.05
22	Julia C.	9.49	9.05	55	José Ignacio P.	9.32	8.31
23	Daniel Eduardo B.	9.49	8.95	56	Nicolás D.	9.31	8.77
24	Andrea Inés S.	9.48	9.51	57	Nicolás Francisco C.	9.31	8.63
25	Isabella Simone N.	9.48	9.50	58	Javier Ignacio C.	9.31	8.45
26	José Martin D.	9.48	9.16	59	Victoria M.	9.30	8.68
27	Juan Xavier P.	9.47	8.38	60	Tomas Agustín H.	9.28	9.04
28	Ana Paula V.	9.45	9.43	61	Sofía D.	9.26	9.28
29	Juan Pablo A.	9.45	9.07	62	Alejandra D.	9.26	9.12
30	Emilia V.	9.42	9.51	63	María Emilia G.	9.26	9.06
31	Felipe B.	9.42	8.82	64	Anabella S.	9.26	9.00
32	Rebeca R.	9.41	9.26	65	Juan Ignacio F.	9.26	8.87
33	Manuela Andrea A.	9.41	8.77	66	Agustín Santiago M.	9.26	8.73

No.	Nombre	Promedio Académico	Promedio de Desarrollo Comportamental	No.	Nombre	Promedio Académico	Promedio de Desarrollo Comportamental
67	Anthony D.	9.25	9.00	100	Pablo Joaquín O.	9.14	7.86
68	José Vicente M.	9.25	8.84	101	Matías Raúl G.	9.12	8.16
69	José Alfredo L.	9.25	8.65	102	Ivana O.	9.11	8.90
70	Juan Pablo A.	9.24	9.43	103	José Ignacio A.	9.10	9.27
71	Paula Elisa S.	9.24	8.75	104	Juan Xavier M.	9.10	8.81
72	Katherine Melanie C.	9.23	9.52	105	Mateo Sebastián A.	9.09	8.88
73	Sofía J.	9.23	9.21	106	María Emilia T.	9.09	8.56
74	Manuela Andrea P.	9.23	8.94	107	Emilio C.	9.07	8.58
75	Martina H.	9.23	8.93	108	Emilio José D.	9.07	8.10
76	Mariadela A.	9.23	8.27	109	Triana P.	9.06	9.32
77	Adriana C.	9.22	9.23	110	Isabela L.	9.05	8.93
78	Camila B.	9.21	9.27	111	Felipe Andrés P.	9.05	8.51
79	Daniel Esteban A.	9.21	8.86	112	Santiago José P.	9.05	8.44
80	Juan Martin R.	9.21	8.82	113	Domenica H.	9.03	8.92
81	María Julia D.	9.21	8.70	114	Juan Francisco C.	9.03	7.72
82	Felipe José D.	9.21	8.36				
83	Naomi Abigail V.	9.20	8.88				
84	Thomas Valentín S.	9.20	8.27				
85	Stefano A.	9.18	8.40				
86	Emilia Valentina A.	9.17	9.13				
87	Verónica C.	9.17	8.52				
88	Martin A.	9.17	8.28				
89	Juan Fernando C.	9.16	8.98				
90	Antonio José E.	9.16	8.83				
91	Álvaro José D.	9.16	8.76				
92	Antonio José C.	9.16	8.42				
93	Benito José J.	9.15	9.18				
94	Joaquín Nicolás M.	9.15	9.11				
95	María C.	9.15	8.83				
96	Alejandra P.	9.14	9.16				
97	Santiago José P.	9.14	9.01				
98	Pablo Arturo P.	9.14	8.75				
99	Juan M.	9.14	8.47				

AÑO ESCOLAR: 2012-2013							
Resultados Globales de Evaluaciones Informales de Desempeño: Promedios Académicos y Desarrollo Comportamental de la Población de 4to año de EGB							
No.	Nombre	Promedio Académico	Promedio de Desarrollo Comportamental	No.	Nombre	Promedio Académico	Promedio de Desarrollo Comportamental
1	Martina P.	9.67	9.49	34	Isabela L.	9.28	9.47
2	Rafaella S.	9.63	9.47	35	María Laura V.	9.27	9.09
3	Eduardo V.	9.58	8.93	36	Rafaela Carolina J.	9.26	8.94
4	Isabel F.	9.56	9.52	37	Juan Esteban R.	9.26	8.75
5	Alejandra B.	9.56	9.13	38	Felipe José D.	9.25	8.47
6	Trinidad V.	9.54	9.29	39	Paula Elisa S.	9.23	8.86
7	Andrea Inés S.	9.51	9.18	40	José Ignacio D.	9.23	8.84
8	Alegría M.	9.50	9.27	41	Mariadela A.	9.23	8.77
9	Carlota María M.	9.48	9.14	42	Juan Ignacio F.	9.22	8.42
10	Isabella Simone N.	9.47	9.53	43	Gabriel Martin C.	9.21	8.92
11	Pamela Sofía M.	9.46	9.32	44	Nicolás D.	9.19	8.80
12	Amelia D.	9.44	9.09	45	Melissa Dayanna M.	9.18	8.89
13	Ana Paula V.	9.44	9.07	46	Agustín Santiago M.	9.18	8.66
14	Sofía P.	9.43	9.27	47	Anthony D.	9.17	8.96
15	Victoria G.	9.43	9.11	48	Emilia V.	9.17	8.82
16	Juan Xavier P.	9.43	8.26	49	José Martin D.	9.17	8.47
17	Carolina M.	9.41	9.10	50	Alejandra P.	9.16	9.02
18	Juliana M.	9.39	9.32	51	Manuela P.	9.16	9.00
19	Rafaela A.	9.39	9.26	52	José J.	9.15	8.99
20	Estefanía B.	9.39	9.14	53	Arianna L.	9.14	9.27
21	Ricardo D.	9.39	9.07	54	María C.	9.13	8.96
22	Sebastián G.	9.38	8.90	55	Rebeca R.	9.12	9.06
23	Paula Cristina V.	9.37	9.01	56	Stefano A.	9.12	8.69
24	Florencia D.	9.37	8.88	57	Felipe B.	9.12	8.48
25	Martin A.	9.37	8.88	58	Nicolás Francisco C.	9.11	8.77
26	Rafaela V.	9.36	9.18	59	Antonio E.	9.11	8.70
27	Arianna B.	9.36	8.80	60	José Alfredo L.	9.10	8.69
28	Luis Felipe A.	9.35	9.15	61	José María T.	9.10	8.47
29	Martin S.	9.35	8.92	62	Pablo Joaquín O.	9.09	8.08
30	Andrés Nicolás T.	9.35	8.42	63	Juan Pedro S.	9.08	8.77
31	Juan Pablo A.	9.35	8.28	64	Juan Martin R.	9.08	8.69
32	Javier Ignacio C.	9.32	8.21	65	Esteban Alejandro D.	9.08	8.61
33	Tomas Agustín H.	9.30	9.05	66	Sofía J.	9.07	9.01

No.	Nombre	Promedio Académico	Promedio de Desarrollo Comportamental
67	María Pía A.	9.07	8.94
68	Thomas Valentín S.	9.07	8.74
69	Sebastián V.	9.07	8.69
70	Marco G.	9.06	8.82
71	José P.	9.06	8.77
72	Miguel Ángel J.	9.06	8.53
73	Emilia Valentina A.	9.04	9.28
74	Giulianna B.	9.04	8.64
75	Katherine Melanie C.	9.03	9.12
76	Daniel Bernardo E.	9.03	9.09
77	Sarah María B.	9.03	8.91
78	Adriana C.	9.02	9.04
79	Santiago P.	9.01	8.68
80	Martina H.	9.01	8.63
81	María Emilia G.	9.01	8.30
82	Anabella S.	9.00	9.26
83	Amelie N.	9.00	8.73
84	Julia C.	9.00	8.69

AÑO ESCOLAR: 2013-2014							
Resultados Globales de Evaluaciones Informales de Desempeño: Promedios Académicos y Desarrollo Comportamental de la Población de 5to año de EGB							
No.	Nombre	Promedio Académico	Promedio de Desarrollo Comportamental	No.	Nombre	Promedio Académico	Promedio de Desarrollo Comportamental
1	Alejandra B.	9.66	9.68	34	Piedra Marco G.	9.26	9.57
2	Carlota María M.	9.64	9.87	35	Luis Felipe A.	9.25	9.28
3	Martina P.	9.60	9.86	36	Tomas Agustín H.	9.25	9.10
4	Sebastián G.	9.60	9.49	37	Anthony D.	9.25	8.93
5	Florencia D.	9.57	9.55	38	Juan Xavier P.	9.24	8.10
6	Rafaella S.	9.54	9.91	39	Isabela L.	9.23	9.63
7	Isabella Simone N.	9.49	9.87	40	Ricardo D.	9.22	9.38
8	Eduardo V.	9.49	8.52	41	Juan Esteban R.	9.22	8.83
9	María Laura V.	9.48	9.85	42	Martin S.	9.21	9.03
10	Trinidad V.	9.48	9.46	43	Rebeca R.	9.20	9.88
11	Isabel F.	9.47	9.67	44	Arianna L.	9.19	9.45
12	Ana Paula V.	9.45	9.44	45	Triana P.	9.19	9.39
13	Carolina M.	9.44	9.27	46	José Martin D.	9.19	8.30
14	Victoria G.	9.43	9.39	47	Juan Pedro S.	9.17	9.09
15	Sebastián V.	9.42	9.80	48	Paula Elisa S.	9.17	9.02
16	Estefanía B.	9.42	9.43	49	Nicolás D.	9.17	8.70
17	Amelia D.	9.42	9.08	50	Martin A.	9.16	8.80
18	Rafaela V.	9.41	9.43	51	Gabriel Martin C.	9.16	8.36
19	Arianna B.	9.41	9.17	52	Manuela P.	9.14	8.87
20	Andrea Inés S.	9.40	9.70	53	Felipe B.	9.14	7.91
21	Sofía P.	9.40	9.54	54	Melissa Dayanna M.	9.13	9.29
22	Paula Cristina V.	9.39	9.26	55	Arianna M.	9.13	9.23
23	Juliana M.	9.38	9.45	56	Daniel Eduardo B.	9.11	8.57
24	Alegría M.	9.37	9.33	57	Ariela Elizabeth D.	9.10	9.19
25	Miguel Ángel J.	9.37	9.17	58	Julia C.	9.10	8.92
26	Rafaela A.	9.33	9.57	59	Andrés Nicolás T.	9.10	8.74
27	Pamela Sofía M.	9.30	9.63	60	Emilia Valentina A.	9.09	9.79
28	Juan Pablo A.	9.30	8.19	61	Manuela Andrea A.	9.08	8.91
29	José Ignacio D.	9.29	9.53	62	Sofía J.	9.07	9.21
30	Emilia V.	9.29	9.34	63	María Pía A.	9.06	9.70
31	Alejandra P.	9.28	9.80	64	Agustín Santiago M.	9.05	9.30
32	Felipe José D.	9.28	9.31	65	Antonio E.	9.05	8.75
33	Rafaela Carolina J.	9.28	8.94	66	Javier Ignacio C.	9.04	8.10

No.	Nombre	Promedio Académico	Promedio de Desarrollo Comportamental
67	Thomas Valentín S.	9.03	8.96
68	Mariadela A.	9.03	8.34
69	Juan Ignacio F.	9.01	8.39

AÑO ESCOLAR: 2014-2015							
Resultados Globales de Evaluaciones Informales de Desempeño: Promedios Académicos y Desarrollo Comportamental de la Población de 6to año de EGB							
No.	Nombre	Promedio Académico	Promedio de Desarrollo Comportamental	No.	Nombre	Promedio Académico	Promedio de Desarrollo Comportamental
1	Carlota María M.	9.77	9.95	34	Arianna B.	9.33	8.99
2	Alejandra B.	9.75	9.35	35	Sarah María B.	9.31	8.70
3	Martina P.	9.70	9.47	36	Martin A.	9.31	9.18
4	Sebastián G.	9.66	9.62	37	Luis Felipe A.	9.31	9.15
5	Estefanía B.	9.63	9.57	38	Marco G.	9.30	9.28
6	Rafaella S.	9.62	9.95	39	Trinidad V.	9.30	9.06
7	Victoria G.	9.62	9.92	40	Felipe José D.	9.30	8.28
8	Florencia D.	9.60	9.12	41	Andrés Nicolás T.	9.28	9.14
9	Ana Paula V.	9.57	9.94	42	Esteban Alejandro D.	9.27	9.03
10	Arianna L.	9.57	9.93	43	Alegría M.	9.27	8.89
11	María Laura V.	9.55	9.37	44	Paula Cristina V.	9.27	8.89
12	Alejandra P.	9.54	9.68	45	Daniel Bernardo E.	9.26	9.59
13	Isabella Simone N.	9.54	9.57	46	Arianna M.	9.26	9.32
14	Juan Pablo A.	9.53	8.98	47	Isabel F.	9.26	9.20
15	Sofía P.	9.51	9.69	48	Benito José J.	9.24	9.30
16	Miguel Ángel J.	9.51	8.38	49	Giulianna B.	9.22	9.95
17	Sebastián V.	9.50	9.74	50	Juan Esteban R.	9.22	8.78
18	Ricardo D.	9.48	9.41	51	Anabella S.	9.21	9.41
19	María Pía A.	9.45	9.97	52	Manuela Andrea A.	9.21	9.28
20	Rafaela A.	9.45	9.58	53	José Martin D.	9.21	9.03
21	Juliana M.	9.43	9.94	54	Victoria M.	9.21	8.82
22	Amelia D.	9.42	8.76	55	Felipe B.	9.21	8.28
23	Rafaela Carolina J.	9.42	8.49	56	Lucia Alejandra D.	9.20	9.44
24	Juan Xavier P.	9.41	9.21	57	Rafaela V.	9.17	9.46
25	Eduardo V.	9.41	8.45	58	Pamela Sofía M.	9.16	9.04
26	Carolina M.	9.40	9.04	59	Paula Elisa S.	9.16	8.70
27	Isabela L.	9.39	9.62	60	Ignacio C.	9.16	8.51
28	Bernarda Carolina R.	9.38	9.67	61	Daniel Eduardo B.	9.15	9.05
29	Nicolás D.	9.37	9.03	62	Andrea Inés S.	9.15	8.32
30	Emilia Valentina A.	9.36	9.71	63	Juan Ignacio F.	9.13	8.72
31	José Ignacio D.	9.34	9.38	64	Isabella D.	9.12	9.73
32	Gabriel Martín C.	9.34	9.20	65	Rebeca R.	9.11	9.11
33	Tomas Agustín H.	9.34	8.99	66	José Ignacio A.	9.09	9.68

No.	Nombre	Promedio Académico	Promedio de Desarrollo Comportamental
67	Felipe L.	9.09	8.78
68	Mateo Sebastián A.	9.09	8.70
69	Juan Xavier M.	9.09	8.10
70	Antonio E.	9.08	8.59
71	Santiago José P.	9.07	9.02
72	Emilia V.	9.06	8.95
73	Juan Pablo A.	9.06	8.90
74	José Alfredo L.	9.06	8.40
75	Martin S.	9.05	8.79
76	Pablo Joaquín O.	9.05	8.34
77	Thomas Valentín S.	9.04	8.91
78	Camila B.	9.04	8.46
79	María C.	9.03	9.03
80	Juan Pedro S.	9.02	8.70
81	Manuela P.	9.01	9.29
82	Pablo Arturo P.	9.00	9.08

AÑO ESCOLAR: 2015-2016							
Resultados Globales de Evaluaciones Informales de Desempeño: Promedios Académicos y Desarrollo Comportamental de la Población de 7mo año de EGB							
No.	Nombre	Promedio Académico	Promedio de Desarrollo Comportamental	No.	Nombre	Promedio Académico	Promedio de Desarrollo Comportamental
1	Alejandra B.	9.72	9.14	34	Anabella S.	9.29	9.53
2	Martina P.	9.70	9.72	35	Rafaella S.	9.29	9.16
3	Florencia D.	9.68	9.31	36	Daniel Bernardo E.	9.26	9.56
4	Carlota María M.	9.66	9.14	37	Esteban Alejandro D.	9.25	8.94
5	Estefanía B.	9.63	9.17	38	María Emilia T.	9.24	9.10
6	Victoria G.	9.63	9.15	39	Paula Elisa S.	9.24	9.06
7	Ricardo D.	9.62	9.93	40	Martin A.	9.24	8.20
8	Amelia D.	9.62	9.92	41	Thomas Valentín S.	9.23	9.80
9	Sebastián G.	9.59	9.56	42	Camila B.	9.23	9.10
10	Sofía P.	9.55	9.78	43	Rafaela V.	9.23	9.08
11	Isabella Simone N.	9.55	9.64	44	Arianna M.	9.22	9.15
12	María Laura V.	9.55	9.17	45	Nicolás D.	9.22	8.22
13	Arteta Carolina M.	9.53	9.52	46	Bernarda Carolina R.	9.21	9.00
14	Arianna L.	9.53	9.16	47	Trinidad V.	9.20	9.13
15	Isabel F.	9.52	9.91	48	Sarah María B.	9.16	9.26
16	Isabela L.	9.51	9.86	49	Mateo Sebastián A.	9.15	9.25
17	Ana Paula V.	9.50	9.12	50	Emilia V.	9.14	9.39
18	Rafaela A.	9.48	9.50	51	Manuela P.	9.14	9.32
19	Miguel Ángel J.	9.48	9.46	52	Pamela Sofía M.	9.13	9.66
20	Alejandra P.	9.44	9.07	53	Rebeca R.	9.13	9.28
21	María Pía A.	9.43	9.17	54	Eduardo V.	9.13	7.29
22	Juliana M.	9.42	9.17	55	Alegría M.	9.12	9.55
23	Rafaela Carolina J.	9.41	9.14	56	Benito José J.	9.12	9.54
24	Arianna B.	9.39	9.94	57	Felipe B.	9.12	8.59
25	Juan Pablo A.	9.38	8.59	58	Lucía Alejandra D.	9.11	9.52
26	Sebastián V.	9.37	9.13	59	Andrea Inés S.	9.11	9.15
27	Andrés Nicolás T.	9.37	9.10	60	Juan Ignacio F.	9.10	9.01
28	Tomas Agustín H.	9.36	9.37	61	Triana P.	9.09	9.89
29	Gabriel Martin C.	9.36	9.11	62	Victoria M.	9.09	9.20
30	Luis Felipe A.	9.35	9.60	63	José Martin D.	9.08	8.19
31	Felipe José D.	9.31	8.90	64	Melissa Dayanna M.	9.06	8.93
32	Paula Cristina V.	9.30	9.56	65	Martina H.	9.05	9.12
33	José Ignacio D.	9.30	9.51	66	Juan Xavier P.	9.05	8.18

No.	Nombre	Promedio Académico	Promedio de Desarrollo Comportamental
67	Manuela Andrea A.	9.04	8.54
68	Sofía D.	9.02	9.32
69	Emilia Valentina A.	9.02	9.11
70	Naomi Abigail V.	9.02	9.06
71	Juan Pedro S.	9.00	9.04

ANEXO 7

Resultados de promedios globales de Desempeño Académico y Comportamental de toda la población desde el 2010 al 2016

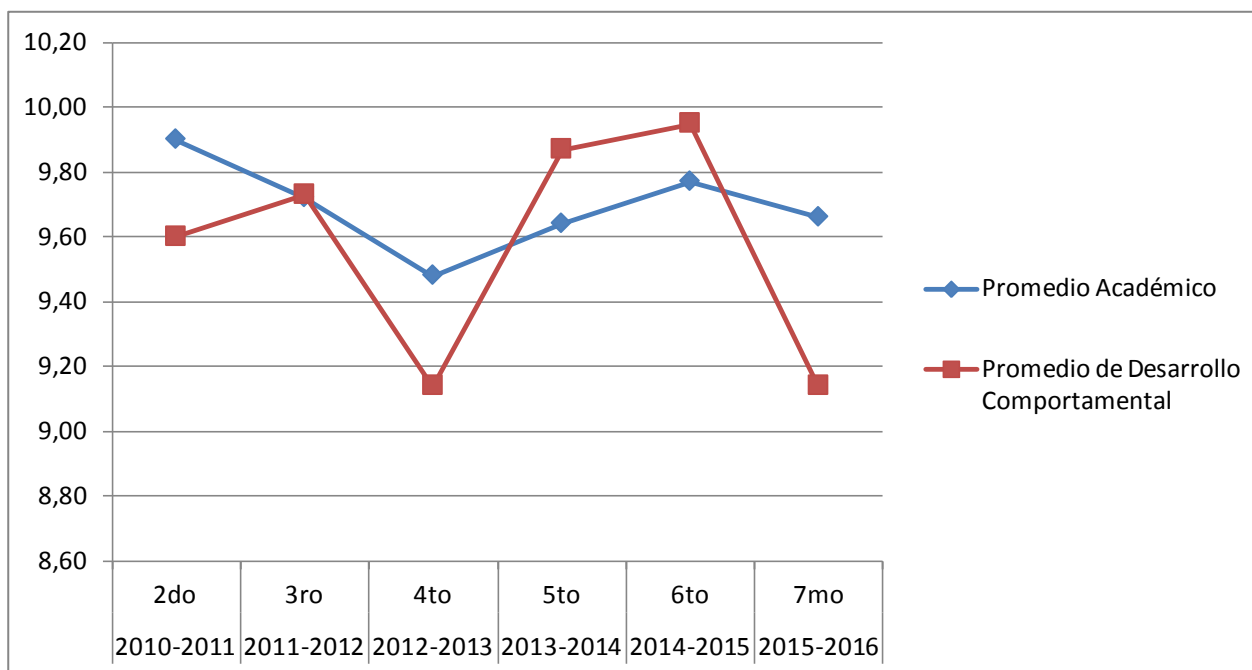
AÑO ESCOLAR: 2010-2016							
Resultados Globales de Evaluaciones Informales de Desempeño: Promedios Académicos y Desarrollo Comportamental de la Población de 2do a 7to año de EGB							
No.	Nombre	Promedio Académico	Promedio de Desarrollo Comportamental	No.	Nombre	Promedio Académico	Promedio de Desarrollo Comportamental
1	Carlota María M.	9,70	9,57	23	Andrea Inés S.	9,38	9,21
2	Alejandra B.	9,68	9,39	24	Paula Cristina V.	9,37	9,18
3	Sebastián G.	9,63	9,38	25	Luis Felipe A.	9,37	9,27
4	Martina P.	9,59	9,30	26	Juliana M.	9,35	7,82
5	Florencia D.	9,58	9,20	27	Pamela Sofía M.	9,35	9,50
6	Victoria G.	9,56	9,42	28	Juan Xavier P.	9,33	8,42
7	Ana Paula V.	9,50	9,36	29	Isabela L.	9,33	9,56
8	Isabella Simone N.	9,50	9,56	30	Rafaela V.	9,32	9,33
9	Amelia D.	9,50	9,22	31	Andrés Nicolás T.	9,32	8,67
10	Estefanía B.	9,50	9,23	32	Sebastián V.	9,31	9,38
11	Rafaela A.	9,50	9,51	33	Felipe José D.	9,29	8,63
12	Sofía P.	9,49	9,56	34	José Ignacio D.	9,29	9,29
13	Isabel F.	9,49	9,57	35	Paula Elisa S.	9,25	8,77
14	María Laura V.	9,48	9,30	36	Tomas Agustín H.	9,25	8,98
15	Ricardo D.	9,47	9,35	37	Emilia V.	9,25	9,21
16	Rafaela S.	9,46	9,60	38	Nicolás Francisco C.	9,24	8,75
17	Trinidad V.	9,44	9,28	39	Martin A.	9,20	8,65
18	Rafaela Carolina J.	9,44	9,08	40	Felipe B.	9,20	8,44
19	Arianna B.	9,43	9,20	41	Rebeca R.	9,19	9,38
20	Eduardo V.	9,42	8,45	42	Manuela Andrea P.	9,17	9,03
21	Juan Pablo A.	9,40	8,61	43	Juan Ignacio F.	9,14	8,71
22	Arianna L.	9,38	9,46	44	Juan Pedro S.	9,12	8,96

ANEXO 8

Resultados de promedios globales de Desempeño Académico y Comportamental de toda la muestra por cada caso individual, desde el 2010 al 2016

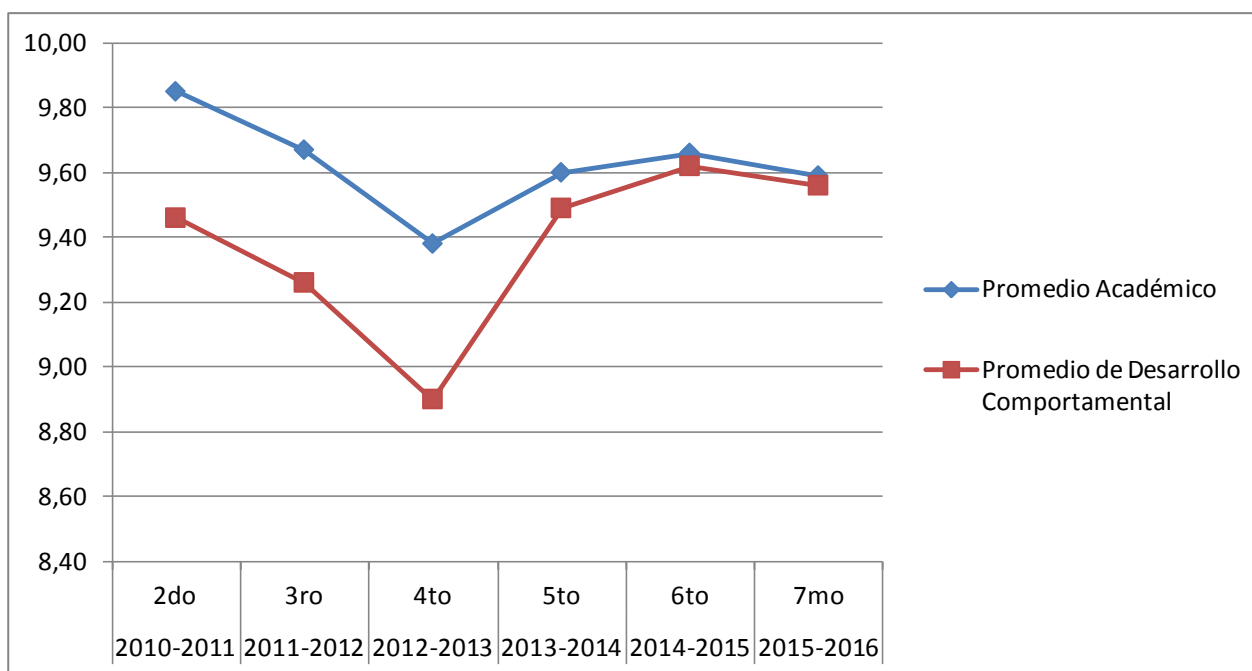
1. Análisis del Promedio Académico y Comportamental de Carlota M.

Año Lectivo	Año EGB	Promedio Académico	Promedio de Desarrollo Comportamental
2010-2011	2do	9,90	9,60
2011-2012	3ro	9,72	9,73
2012-2013	4to	9,48	9,14
2013-2014	5to	9,64	9,87
2014-2015	6to	9,77	9,95
2015-2016	7mo	9,66	9,14
Promedio Total		9,70	9,57



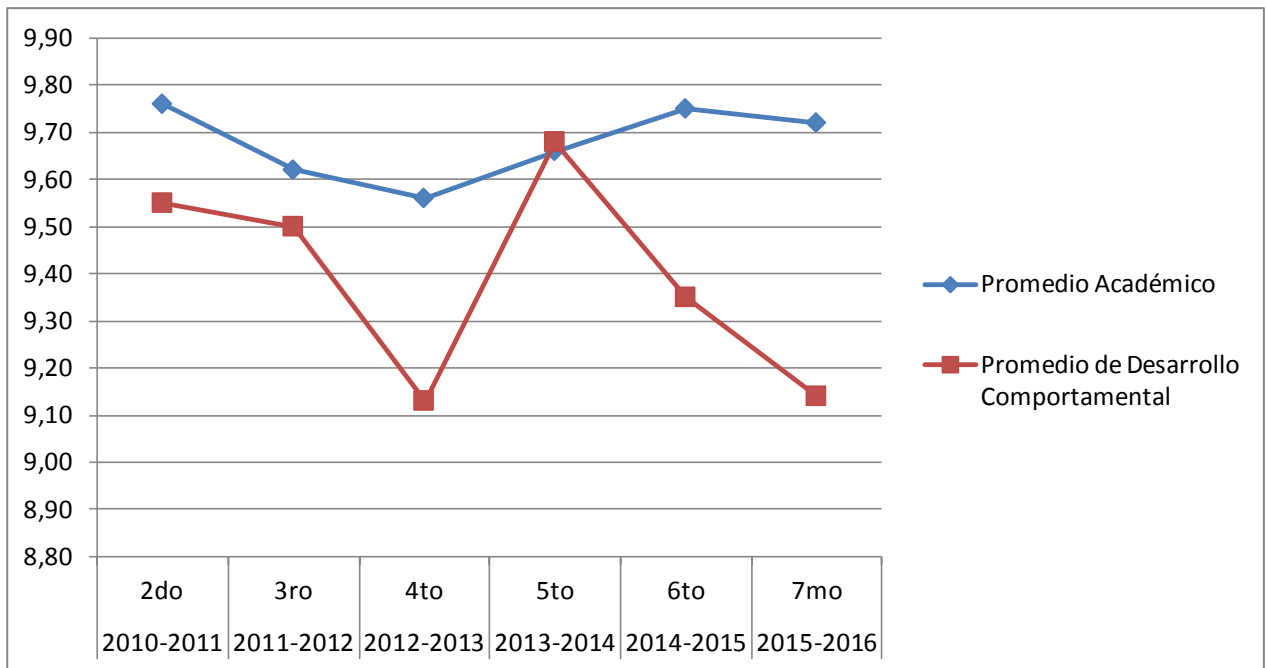
2. Análisis del Promedio Académico y Comportamental de Sebastián G.

Año Lectivo	Año EGB	Promedio Académico	Promedio de Desarrollo Comportamental
2010-2011	2do	9,85	9,46
2011-2012	3ro	9,67	9,26
2012-2013	4to	9,38	8,90
2013-2014	5to	9,60	9,49
2014-2015	6to	9,66	9,62
2015-2016	7mo	9,59	9,56
Promedio Total		9,63	9,38



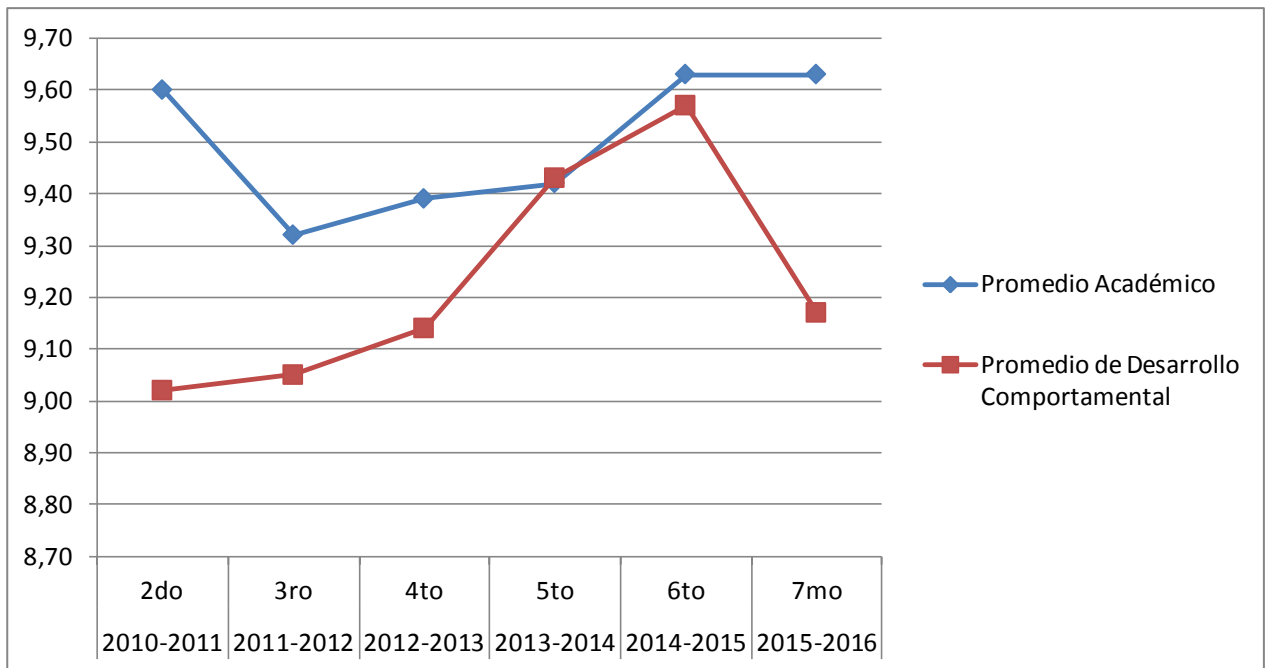
3. Análisis del Promedio Académico y Comportamental de Alejandra B.

Año Lectivo	Año EGB	Promedio Académico	Promedio de Desarrollo Comportamental
2010-2011	2do	9,76	9,55
2011-2012	3ro	9,62	9,50
2012-2013	4to	9,56	9,13
2013-2014	5to	9,66	9,68
2014-2015	6to	9,75	9,35
2015-2016	7mo	9,72	9,14
Promedio Total		9,68	9,39



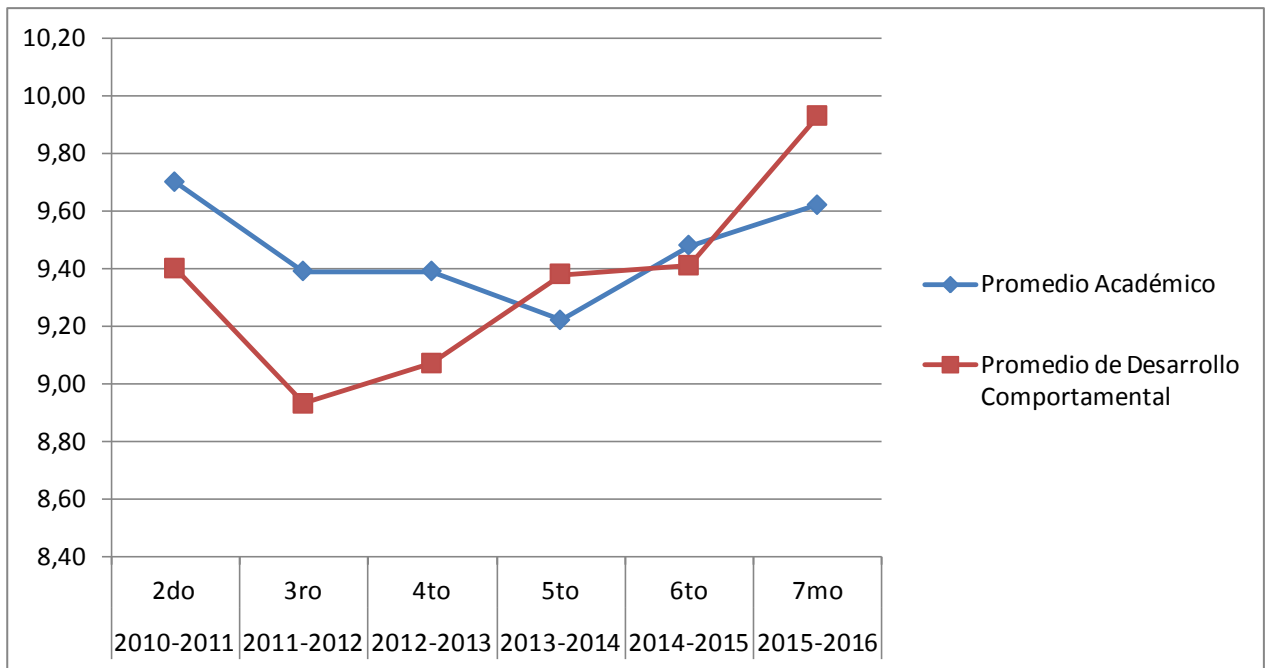
4. Análisis del Promedio Académico y Comportamental de Estefanía B.

Año Lectivo	Año EGB	Promedio Académico	Promedio de Desarrollo Comportamental
2010-2011	2do	9,60	9,02
2011-2012	3ro	9,32	9,05
2012-2013	4to	9,39	9,14
2013-2014	5to	9,42	9,43
2014-2015	6to	9,63	9,57
2015-2016	7mo	9,63	9,17
Promedio Total		9,50	9,23



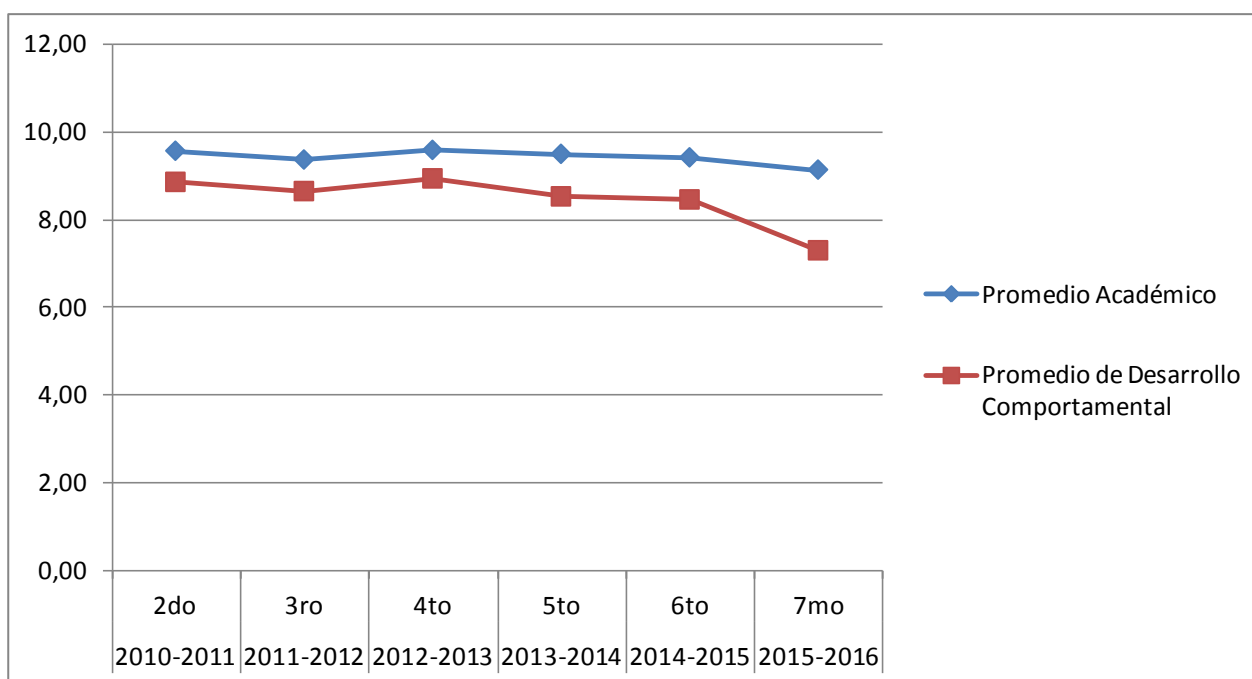
5. Análisis del Promedio Académico y Comportamental de Ricardo D.

Año Lectivo	Año EGB	Promedio Académico	Promedio de Desarrollo Comportamental
2010-2011	2do	9,70	9,40
2011-2012	3ro	9,39	8,93
2012-2013	4to	9,39	9,07
2013-2014	5to	9,22	9,38
2014-2015	6to	9,48	9,41
2015-2016	7mo	9,62	9,93
Promedio Total		9,47	9,35



6. Análisis del Promedio Académico y Comportamental de Eduardo V.

Año Lectivo	Año EGB	Promedio Académico	Promedio de Desarrollo Comportamental
2010-2011	2do	9,56	8,85
2011-2012	3ro	9,36	8,64
2012-2013	4to	9,58	8,93
2013-2014	5to	9,49	8,52
2014-2015	6to	9,41	8,45
2015-2016	7mo	9,13	7,29
Promedio Total		9,42	8,45



ANEXO 9

Resumen de los Instrumentos de Evaluación Correspondientes a la Primera Etapa

Nombre	Nominación De Profesores		Autonominación de Estudiantes		Nominación De Estudiantes	
	Puntaje	%	Puntaje	%	Puntaje	%
Alejandra B.	41,0	82	79,6	80	51	35
Carlota María M.	43,7	87	92,0	92	15	10
Eduardo V.	42,4	85	98,3	98	52	36
Estefanía B.	43,7	87	59,7	60	28	19
Ricardo D.	43,0	86	76,7	77	25	17
Sebastián G.	47,8	96	94,0	94	22	15

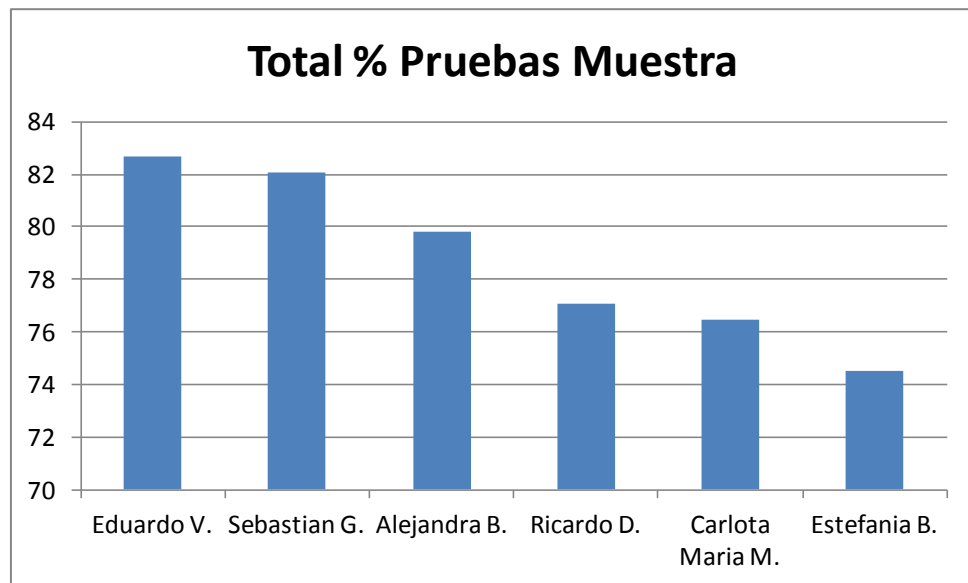
Nombre	Resultados de Promedios Académicos de 2do a 7mo Básica		Prueba SER Estudiante		Resultados de la Prueba MAP para Séptimo Año de EGB	
	Puntaje	%	Puntaje	%	Puntaje	%
Alejandra B.	9,61	96	184	87	238	99
Carlota María M.	9,70	97	161	76	231	96
Eduardo V.	9,42	94	181	85	234	98
Estefanía B.	9,50	95	188	89	233	97
Ricardo D.	9,47	95	191	90	234	98
Sebastián G.	9,63	96	197	93	236	98

Nombres	Nominación De Profesores	Autonominación de Estudiantes	Nominación De Estudiantes	Resultados de Promedios Académicos de 2do a 7mo Básica	Prueba SER Estudiante	Resultados de la Prueba MAP para Séptimo Año de EGB
Alejandra B.	82	80	35	96	87	99
Carlota María M.	87	92	10	97	76	96
Eduardo V.	85	98	36	94	85	98
Estefanía B.	87	60	19	95	89	97
Ricardo D.	86	77	17	95	90	98
Sebastián G.	96	94	15	96	93	98

ANEXO 10

**Resultados totales de los Instrumentos aplicados en la Primera Etapa
Identificación de la Muestra**

Nombres	Total % Pruebas Muestra
Eduardo V.	83
Sebastián G.	82
Alejandra B.	80
Ricardo D.	77
Carlota María M.	76
Estefanía B.	75



ANEXO 11

Resultados Individuales de los Instrumentos Aplicados en la Primera Etapa
Identificación de la Muestra

