



Pontificia Universidad Católica de Valparaíso  
Facultad de Filosofía y Educación  
Escuela de Pedagogía  
Educación Diferencial y Parvularia

**DISEÑO DE UNA ESCALA DE IDENTIFICACIÓN PARA PRECOCIDAD, EN  
NIÑOS DE 4 A 6 AÑOS, EN EL SISTEMA DE EDUCACIÓN PARVULARIA  
DE LA COMUNA DE VIÑA DEL MAR.**

TRABAJO DE TITULACIÓN PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIADO EN  
EDUCACIÓN Y AL TÍTULO DE EDUCADORA DE PARVULOS Y  
EDUCADORA DIFERENCIAL

**Profesor Guía:** María Leonor Conejeros Solar

**Profesor Corrector:** Carolina Aroca Toloza

**Estudiantes:** Macarena Arellano Pérez

Valentina Caro Rivera

Andrea Moyano Trigo

Roxana Ortega González

Carolina Ramírez Durán

Viña del Mar, 25 Julio, 2014

## ÍNDICE

	Páginas
I. ABSTRACT.....	6-7
II. INTRODUCCIÓN.....	8-9
III. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	10-13
IV. OBJETIVOS.....	14
V. MARCO TEÓRICO.....	15
VI. CAPÍTULO 1: ALTAS CAPACIDADES COGNITIVAS	
1. Enfoques explicativos de las altas capacidades.....	16-18
VII. CAPÍTULO 2: CARACTERÍSTICAS DE NIÑOS/AS CON PRECOCIDAD	
2.1. Cognitivas.....	19-23
2.2. Socioemocionales.....	24-27
2.3. Lógico-Matemáticas.....	28-32
2.4. Sensorio-Motrices.....	33-35
2.5. Comunicacionales.....	36-41
VIII. CAPÍTULO 3: REALIDAD NACIONAL.....	42-46
IX. CAPÍTULO 4: EDUCACIÓN PARVULARIA Y LAS ALTAS CAPACIDADES	
4.1. Contexto histórico de la Educación Parvularia.....	47-48
4.2 Principios de la Educación Parvularia.....	49-50
4.3 Objetivos de la Educación Parvularia.....	51

X. CAPÍTULO 5: PROCESO DE IDENTIFICACIÓN DE ALTAS CAPACIDADES	
5.1. Importancia de la identificación en educación inicial...	52-53
5.2. Ventanas de oportunidades e identificación temprana de las altas capacidades.....	54-55
5.3. Barreras a la hora de identificar las altas capacidades...	55-56
5.4. Instrumentos de identificación en educación inicial.....	57-58
5.5. Ventajas y desventajas de los instrumentos evaluativos de Identificación de las altas capacidades.....	59-61
XI. CAPÍTULO 6: MARCO METODOLÓGICO.....	62
6.1. Enfoque.....	62
6.2. Tipo de Investigación.....	63
6.3. Muestra.....	64
6.4. Procedimiento.....	65
XII. CAPÍTULO 7: RESULTADOS	
7.1 Análisis de los resultados.....	66-86
XIII. CONCLUSIONES.....	87-91
XIV. BIBLIOGRAFÍA.....	92-98
XV. ANEXOS.....	99

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

	Páginas
Gráfico N°1.....	67
Gráfico N°2.....	67
Gráfico N°3.....	68
Gráfico N°4.....	69
Gráfico N°5.....	70
Gráfico N°6.....	71
Gráfico N°7.....	72
Gráfico N°8.....	73
Gráfico N°9.....	73
Gráfico N°10.....	73
Gráfico N°11.....	74
Gráfico N°12.....	75
Gráfico N°13.....	76
Gráfico N°14.....	77
Gráfico N°15.....	78
Gráfico N°16.....	79
Gráfico N°17.....	80
Gráfico N°18.....	81
Gráfico N°19.....	82
Gráfico N°20.....	83
Gráfico N°21.....	84
Gráfico N°22.....	85

## AGRACEDIMIENTOS

*Agradezco a Dios por la oportunidad de culminar este proceso, sabiendo que de Él viene mi fortaleza y el ánimo para seguir adelante; a mis padres Erika y Roberto y a mis hermanos Pablo y Francisco, por apoyarme y estar incondicionalmente cuando los necesito; a mis compañeras y amigas Valentina y Roxana, por alegrarme las extensas jornadas de trabajo y comprender mi gran carácter. A mi amor Rodrigo Suárez, por alentarme, comprenderme y preocuparse de mí siempre.*

*Carolina Ramírez Durán*

*Primero que todo deseo agradecer a Dios por estar siempre conmigo y entregarme la maravillosa familia que me dio, la cual es el mayor pilar para mí persona. También quisiera agradecer a mi familia, mis padres Patricia y Carlos por su constante apoyo, mis hermanos Cristian y Carlos, Abuelo, Sobrinos, Tíos y Primos por estar apoyándome constantemente a pesar de algunos tropiezos y ser el soporte fundamental para poder terminar esta etapa tan importante en mi vida, ya que sin su apoyo constante no hubiese podido lograrlo. Y por último quiero agradecer a las distintas personas que estuvieron presentes en este proceso de mi vida, los cuales me apoyaron de distintas maneras y fueron de gran valor para mi formación como el Sr. Osvaldo León y mis amigas Valentina y Carolina, las cuales fueron un gran apoyo durante este proceso.*

*Roxana Ortega González*

*Agradezco a mi Abuela Margarita que desde lo alto guió mis pasos y me dio la fuerza para llevar a cabo todo este proceso; a mi Madre Verónica quien con su esfuerzo me brindó la posibilidad de estudiar mi real vocación; a mi Abuelo Mario quien a pesar de todas las dificultades, ha sido mi compañero durante todos estos años; a mis tíos Erika y Andrés y mi prima Viviana, quienes han comprendido mis frustraciones, celebrado mis logros y han sido mi contención en los momentos más difíciles; a mi familia en general, que día a día me han entregado su apoyo incondicional desde el primer segundo de mi vida; a mis amigas y compañeras de carrera Carolina y Roxana por ser un apoyo fundamental dentro de este proceso alegrando las jornadas de trabajo con sus anécdotas y buen humor; y finalmente, agradezco a mi pareja Cristián, quien en todo este tiempo me ha brindado su amor, apoyo, paciencia y comprensión.*

*Valentina Caro Rivera*

## RESUMEN

La presente investigación expone los resultados de un estudio cuantitativo cuyo objetivo fue diseñar y aplicar una escala de identificación, para niños/as con precocidad entre 4 y 6 años de edad, caracterizando habilidades académicas generales en las áreas de lenguaje, matemáticas, motricidad, social, emocional y cognitiva. Para llevar a cabo esta investigación, se utilizó el enfoque de investigación cuantitativa, con un diseño transeccional y una muestra no probabilística de 59 párvulos pertenecientes a establecimientos educacionales municipalizados de la comuna de Viña del Mar.

Al finalizar esta investigación se logró determinar cuáles son las conductas que denotan precocidad con mayor eficacia y precisión debido a que pueden ser observables dentro del aula por parte de los docentes y educadoras de párvulos. El área que más evidencia precocidad corresponde a la del lenguaje oral, pudiéndose identificar a 5 párvulos con estas conductas, lo que equivale al 10% de la población evaluada, evidenciando así la eficacia del instrumento, que se constituye en un aporte para los procesos de identificación de altas capacidades en párvulos, permitiendo una identificación oportuna a fin de dar respuesta a sus necesidades educativas especiales.

**Palabras Clave:** *altas capacidades, precocidad e identificación.*

## ABSTRACT

The investigation exposes the results of a quantitative analysis focused on the design and the development of an identity scale for children who are diagnosed with precocity and that are between four and six years of age. This scale aims to characterize the general academic competences in subjects such as language, mathematics and mobility as well as their skills on social, emotional and cognitive processes. In order to achieve this, the focus used was set on a quantitative research that featured a multi-sectional design along with a non-probabilistic simple of 59 members that belonged to different municipal schools in the city of Viña del Mar.

After the research was completed, we were able to determine the behavior patterns that can exemplify precocity better and the accuracy details were provided due to the teachers as they were able to see them in the classroom. The area that shows the precocity trait the best is the oral language: five kids were identified with this characteristic and that groups 10% of the assessed population. The figure exemplifies the accuracy of the investigation and it's considered a very good tool to identify the high capacities in the childrens, allowing the teachers to detect these traits promptly and also increasing the chance to answer their special educative needs more effectively.

**Keywords:** *big capacities, precocity and identification.*

## **INTRODUCCIÓN**

La presente investigación se orienta a la temática de precocidad infantil dentro del rango etareo de 4 a 6 años, considerando la relevancia de la identificación temprana, en educación inicial. La desatención al niño/a con altas capacidades es tan grave como la desatención al niño/a con dificultad intelectual y quizás más perjudicial, por cuanto los aprendizajes se van complejizando en función del desarrollo; si el niño/a no es identificado dentro de la primera infancia, las habilidades corren el riesgo de perderse (Vygotksy en Alonso & Benito, 2004).

En relación a lo anterior, es que surge la necesidad de contar con instrumentos de identificación que puedan ser aplicados por los docentes y educadoras de párvulos de los centros educacionales, a fin de apoyar educativamente a este grupo de niños y niñas. En la actualidad, los test existentes para evaluar potencial cognitivo, solo pueden ser aplicados por profesionales psicólogos, dificultando la evaluación e identificación en la cotidianidad del aula, siendo este el espacio propicio para dicho fin. Por otra parte, los test aplicados, se sitúan en una visión restringida de la precocidad, asociada a un paradigma de capacidades (Mönks & Mason, 1999), lo que los distancia de una visión auténtica y situada de la manifestación del potencial. Dada esta situación, es que se plantea el objetivo de diseñar y aplicar una escala de identificación, para niños/as con precocidad entre 4 y 6 años de edad, que pueda ser utilizada en escuelas municipales.

En este contexto, la presente investigación está organizada en primera instancia por el planteamiento del problema en donde se fundamenta la decisión de investigar en base a esta temática, además de las preguntas de investigación, el objetivo general y los objetivos específicos. Posteriormente, se presenta el Marco Conceptual que orienta el trabajo, comenzando con el capítulo 1, en donde se exponen los distintos enfoques de las altas



capacidades, centrándonos en el modelo de dotación y talento de François Gagné (1985) en el cuál se fundamenta la construcción del instrumento. En el segundo capítulo, se presentan las diferentes características que se observan en los niños/as con altas capacidades, diferenciándolas en cinco dimensiones. En el capítulo tercero, se contextualiza esta temática en relación a la realidad chilena, dando a conocer la ley que hace mención a las altas capacidades como necesidad educativa especial y los proyectos educativos existentes para la educación de nivel básico y medio. El cuarto capítulo presenta la importancia de la Educación Parvularia, cuyo fin es otorgar a los niños/as una educación de calidad, que contribuirá a que los párvulos puedan desarrollarse de forma integral a través de la implementación de los principios y objetivos planteados en las Bases curriculares de la Educación Parvularia. El capítulo quinto expone la importancia de la identificación temprana en el nivel de educación inicial, considerando las ventanas de oportunidades presentes en este rango etareo y la incidencia de la deprivación sociocultural en el desarrollo cognitivo. Se detallan, además, los instrumentos existentes en cada una de las áreas de desarrollo, a nivel mundial y las ventajas y desventajas de cada uno. En cuanto a la Metodología de Investigación que se presenta en el capítulo sexto, se señala el enfoque, tipo de investigación, participantes y, procedimiento realizado. El séptimo capítulo presenta los resultados obtenidos en la aplicación piloto del instrumento generado con sus respectivos análisis cuantitativos, detallando aquellos ítems que denotan precocidad.

Finalmente se presentan las conclusiones de esta investigación, evidenciando las limitaciones y proyecciones para quienes se interesen en continuar profundizando en esta área.

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

“Los profesionales de la educación deben afrontar diversidad de necesidades y barreras del aprendizaje al interior del aula. Una de estas es la escasa y, en la mayoría de los casos, nula formación inicial y continua sobre las necesidades educativas de los estudiantes con altas capacidades, sus características particulares y cómo identificarlos” (Conejeros, Cáceres, & Riveros, 2012, p.39).

En este contexto empobrecido en términos de conocimiento e información, es muy difícil que un docente pueda lograr observar e identificar a los alumnos precoces.

El término precocidad es utilizado en educación inicial, para referirse al desarrollo temprano de capacidades en una determinada área, es decir, “*el conocimiento o destreza de un individuo a una edad más temprana de lo normal*” (Benito, 1996, p.21). Los padres o profesores pueden en ocasiones, darse cuenta de éstas capacidades fuera de lo común en relación a sus pares, pero en otros casos, éstas pueden confundirse o interpretarse erróneamente. Por ello, es importante que los docentes puedan contar con un instrumento que les permita identificar estas características, a fin de brindar oportunidades educativas desafiantes a esta población. Según Arancibia (2012), si bien no todos los niños precoces llegarán a desarrollar altas capacidades, es aún más improbable que ello ocurra, de no tener siquiera un sistema escolar y una familia que los apoyen, valoren y estimulen diferencialmente para que se conviertan en un futuro, en adultos que puedan aportar al desarrollo de su sociedad.

En este contexto, la identificación temprana cobra relevancia debido a que en Chile, el trabajo, investigación e intervención de estudiantes con altas capacidades se concentra en un rango etario reducido, que abarca desde los 11 a 18 años de edad, existiendo 5 programas para alumnos con Altas

Capacidades, los cuales funcionan desde 6<sup>a</sup> básico a 4<sup>a</sup> medio, siendo de todos estos, el programa DeLTA (Desarrollando y Liderando Talentos Académicos) de la Universidad Católica del Norte (UCN), el único que ha profundizado en el ámbito de precocidad a nivel de educación inicial, con el programa ViLTI DeLTA o Club ViLTI, el cual se enfoca únicamente en el desarrollo precoz de pensamiento científico; además de este programa no se encuentran mayores investigaciones enfocadas en educación inicial, por lo que es una necesidad incentivar la investigación y atención en esta etapa, Contar con instrumentos de identificación, que respondan a la necesidad de ser una herramienta de aplicación grupal y que además puedan ser aplicados por educadoras de párvulos y profesores de educación especial, permitiría avanzar en este sentido.

La intervención temprana, marca una diferencia entre entornos favorables y oportunidades tanto educativas como profesionales. La falta de estimulación adecuada, puede ocasionar que los párvulos no desarrollen plenamente su potencial, lo que provoca que la tensión y estrés lleven a una merma de dicha capacidad (Benito, 2012), generando hábitos de estudio pobres y disminuyendo la posibilidad de encontrar una motivación óptima desde edades tempranas (Alonso, 2008). Es por ello que debe haber una identificación previa, ya que está demostrado que en *“cualquier intervención que se haga en los niños/as, mientras menores sean, mayor es el impacto que tiene la acción”* (Arancibia, 2009, p.14), y mayores son las oportunidades al situar a los niños en entornos favorables. A su vez Gagné (1998) respalda la identificación temprana, pues *“considera que las altas capacidades naturales pueden observarse mejor en niños/as pequeños, ya que han sido poco expuestos a la escolarización”* (Martínez & Guirado, 2012, p.60), lo que alude específicamente al segmento de Educación Parvularia.

Por tanto, estos educandos al presentar necesidades específicas, van a requerir de un contexto que les brinde oportunidades para desarrollar todo su potencial. De esta manera, el entorno social y educativo, y el contexto en donde se esté desarrollando el párvulo, son los que propician facilitadores o barreras para este desarrollo (Arancibia, 2009). A raíz de lo anterior surge la necesidad de una identificación temprana, pues para que los niños puedan desenvolverse en ambientes adecuados y motivantes de acuerdo a sus características, estas deben ser identificadas. Debiendo considerar que el objetivo fundamental del proceso de identificación no es el de etiquetar a un alumno, por el contrario, pretende conocer sus potencialidades para así poder planificar mejor el trabajo y ajustar la programación a sus características y necesidades (Prieto & Castejón, 2000, pp.45-46). Esto permitirá que se cumpla a cabalidad el fin de Educación Parvularia; el cual postula:

*“Favorecer una educación de calidad, oportuna y pertinente, que propicie aprendizajes relevantes y significativos en función del bienestar, el desarrollo pleno y la trascendencia de la niña y del niño como personas. Ello, en estrecha relación y complementación con la labor educativa de la familia, propiciando a la vez su continuidad en el sistema educativo y su contribución a la sociedad, en un marco de valores nacionalmente compartidos y considerando los Derechos del Niño” (Ministerio de Educación, 2005, p.22).*

En este contexto surgen las siguientes interrogantes: Cómo se podría identificar precocidad, en niños de 4 a 6 años que asisten a educación Parvularia y cuáles son las características que permitirían reconocer esta precocidad.

Para responder a estas preguntas, es necesario considerar el contexto actual de las políticas chilenas, ya que específicamente, en la Ley General de Educación (LGE) se cita en el artículo N°27, que si bien la edad mínima

para comenzar la enseñanza básica es de 6 años, tratándose de educación especial o diferencial relacionada a niños precoces, puede haber una adecuación de aceleración curricular, la que se especificará por decreto supremo a través del Ministerio de Educación. En tanto dentro de la política de Educación Especial “Nuestro compromiso con la diversidad” (2005), se planteó como proyección para el año 2010 promover en los establecimientos de educación regular de mayor vulnerabilidad, la incorporación de un docente de educación especial para dar respuesta a estudiantes con diversas necesidades educativas, entre las cuales se nombran las altas capacidades, enfatizando que las adecuaciones curriculares y/o ayudas pedagógicas deben incorporar a niños/as con estas características . Si bien, esto abre una posibilidad de atención, no especifica quien debe identificar, ni la forma en que esto se debe realizar.

Es por esto que las investigaciones relacionadas a la identificación de altas capacidades, específicamente en edades tempranas, son de gran relevancia, pues si se *“utiliza una adecuada combinación de instrumentos, se pueden tomar decisiones más acertadas en relación a la atención e intervención educativa y el lugar que se le asignaría al niño/a”* (Merrick & Targett 2004 p.33) siendo una de las primeras razones de identificación, el proveer un programa educacional adecuado a las necesidades de este grupo de estudiantes.

## **PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN**

- ¿Cómo identificar precocidad, en niños de 4 a 6 años, en el sistema de Educación Parvularia de la provincia de Marga- Marga?
- ¿Cuáles son las principales características de desarrollo académico que denotan precocidad?

## **OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN**

### **OBJETIVO GENERAL:**

Diseñar y aplicar una escala de identificación, para niños/as con precocidad entre 4 y 6 años de edad en el sistema de Educación Parvularia de la comuna del Marga- Marga.

### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

- Caracterizar conductas específicas de párvulos con precocidad en las áreas de lenguaje, matemáticas, motrices, social, emocional y cognitiva.
- Identificar precocidad en párvulos de 4 a 6 años de edad.

## **MARCO TEÓRICO**

### **CAPÍTULO 1: ALTAS CAPACIDADES COGNITIVAS.**

El tema principal del presente capítulo son las definiciones de alta capacidad, no siendo este el único término utilizado para nombrar a los alumnos que presentan capacidades por sobre la media académica de sus pares. Esto permitirá contextualizar al lector en los términos utilizados y sus significados, facilitando de esta manera su comprensión.

Dentro de este primer capítulo se pretende entregar además, la conceptualización utilizada en Chile para denominar a las altas capacidades.

### **ENFOQUES EXPLICATIVOS DE ALTA CAPACIDAD UTILIZADOS EN CHILE**

A través del tiempo, se han desarrollado variados modelos explicativos de la alta capacidad. Los primeros indicios vinculados a la medición de las características y necesidades del alumno con capacidades superiores, se encuentran en 1869 en la obra de Galton, denominada “Hereditary Genius: an inquiry in law and consequences”, en esta obra se enfocaba la cuestión de las actitudes humanas partiendo de postulados genéticos y estadísticos (González & González, 1997). En ella se consideraron las características de genios y personajes notables de la época. Una clasificación explicativa de los diferentes enfoques que han surgido en el tema, es la propuesta por Mönks y Mason en 1993 quienes categorizan los diferentes enfoques en: Modelos de Capacidades, Modelos de Rendimiento, Modelos Cognitivos y Modelos Socioculturales, los que se presentan brevemente a continuación (Martínez & Guirado, 2012).

**1. Modelos de Rendimiento:** Estos están orientados al resultado más que al proceso. Dentro de estos, se destaca el Modelo de los Tres Anillos de Joseph Renzulli. Este modelo fue propuesto en 1977 y se dirige a la identificación de alumnos con altas capacidades, en este se combinan varios aspectos para definir a una persona como talentosa: a) Capacidad por encima de la media, b) alta motivación y compromiso por la tarea y c) alta creatividad. Hay que destacar que el concepto de alta capacidad de Renzulli, difiere de los seguidos por otros autores, ya que es una perspectiva claramente educativa, debido a que el propio autor considera que la definición de alta capacidad debe cumplir, entre otras condiciones, con la de hacer referencia a la práctica escolar en cuanto a la selección de material, formación del profesorado y procedimientos a seguir (Renzulli, 1986).

**2. Modelos de Capacidades Orientadas al Rasgo:** Estos surgen a comienzos del siglo XX, basados en una visión cuantitativa del CI, por ello se han calificado de psicométricos. También se les ha llamado modelos orientados a lo innato o genético. Se encuentran relacionados al constructo de inteligencia, influyendo en la concepción de las altas capacidades. En este modelo encontramos como principales exponentes a William Stern, Alfred Binet, Charles Spearman y Lewis Terman (López, 2007).

**3. Modelos Cognitivos:** Centran sus explicaciones en los procesos implicados en la adquisición, el procesamiento y el almacenamiento de la información. La inteligencia se puede conceptualizar tanto de las propias capacidades del sistema, como de las operaciones y procesos que permiten explicar su funcionamiento. Gracias a este conocimiento cada vez más cuidadoso de los procesos cognitivos humanos, existe mayor preocupación sobre los procesos superiores más precisos y con fundamentos teóricos para explicar la inteligencia y,



consecuentemente las altas capacidades intelectuales (Castelló, 2001 citado en Martínez y Guirado 2012).

**4. Modelos Socio-culturales:** En estos cobra importancia la influencia del ambiente en el desarrollo de la alta capacidad y el talento. Estos modelos consideran, que la alta capacidad solo se puede desarrollar si existe una interrelación favorable, entre los factores individuales y sociales. Tal como explica Mönks y Mason 1993, se valora el impacto tanto en el ambiente social próximo (familia, escuela, compañeros), como en el macro ambiente (la situación política y económica, los valores culturalmente dominantes, etc.). (Martínez & Guirado 2012, p.56).

La presente investigación se basa en el Modelo diferenciador de Dotación y Talento de François Gagné, que de acuerdo a la revisión realizada es clasificado por algunos autores posteriores en el modelo de rendimiento y por otros en el sociocultural, pues integra aspectos de ambas concepciones. Este modelo es uno de los más utilizados en el país para comprender el término alta capacidad y dentro de este el de precocidad.

Este modelo indica que las aptitudes naturales extraordinarias (Martínez & Guirado, 2012) se desarrollan hasta convertirse en habilidades de alto nivel en un campo de actividad humana, a través de un proceso de aprendizaje, entrenamiento y práctica.

Gagné diferencia claramente los conceptos de “dotación” y “talento”; mientras la dotación hace referencia a que la persona posee y expresa aptitudes naturales no entrenadas, en al menos un dominio de habilidad en un grado que lo ubica en el 10% del extremo superior de su grupo de pares de la misma edad (Conejeros, Cáceres & Riveros, 2012.); el talento en cambio, hace referencia a competencias (habilidades y conocimientos) extraordinarias desarrolladas sistemáticamente en al menos un campo de la

actividad humana, en tal grado que la persona se ubica en el 10% superior con respecto a las personas que cultivan o han cultivado ese campo.

Estas definiciones plantean diferencias en los conceptos, pero comparten dos componentes:

1. Ambas hacen referencia a habilidades humanas.
2. Ambas son normativas, ya que se refieren a individuos que se encuentran fuera del promedio.

Este modelo propone cuatro dominios de aptitud: intelectual, creativo, socioafectivo y sensorio-motor; estas capacidades naturales tienen una base genética y pueden observarse, comparando la actuación de los niños en el medio escolar, con las de sus pares. Aun aceptando el componente genético, se considera que su desarrollo no se debe solo a la maduración, teniendo vital importancia en este proceso la estimulación ambiental (Martínez & Guirado, 2012) y en este sentido el contexto escolar.

A lo largo del tiempo, la definición de altas capacidades y los modelos que la definen ha evolucionado; si bien comenzó con una mirada de modelo psicométrico en el cual se daba importancia al coeficiente intelectual, se ha considerado en la actualidad la mirada del modelo socio-cultural, tomando en cuenta que el ambiente es vital en el desarrollo de las capacidades cognitivas del niño/a, siendo este el que permite que se potencie la adquisición de estas habilidades en su totalidad o sean mermadas con el paso del tiempo.

## **CAPÍTULO 2: CARACTERÍSTICAS DE NIÑOS/AS CON PRECOCIDAD**

En este capítulo se darán a conocer las diversas características que presentan los párvulos con posibles rasgos de precocidad. Estas se dividen en 5 áreas, diferenciándose en: cognitivas, socioemocionales, motrices, de lenguaje y lógico-matemáticas, las cuales son sustentadas teóricamente por expertos en cada una de ellas y por las Bases Curriculares de la Educación Parvularia en Chile.

Si bien estas no son las únicas áreas que denotan precocidad, se han determinado estas, debido a que se pueden observar con mayor precisión las diversas actitudes vinculadas al modelo de dotación y talento de Françoise Gagné (1985).

### **2.1. CARACTERÍSTICAS COGNITIVAS:**

Dentro de la precocidad infantil, una de las características que sobresale son las relacionadas con la cognición; debido a que es en esta área donde se centran los procesos mentales, la resolución de problemas y las funciones ejecutivas que inciden en la gran mayoría de los aprendizajes del párvulo en la educación inicial.

Las habilidades cognitivas superiores de estos niños/as, inciden de modo transversal en varias áreas, ya que son capaces de resolver problemas de razonamiento, a un nivel superior en relación a sus compañeros de clase.

En relación a esto, Pérez, Domínguez, López & Alfaro (2000) hacen referencia a esta área como la más visible y la primera que suelen notar padres y profesores en el desarrollo intelectual de los niños/as con altas capacidades, debido a que es posible evidenciar un desarrollo más elevado con respecto a niños/as de su edad.

En forma específica, Shore & Kanevsky (1993) (citado en Flanagan & Arancibia, 2005) distinguen siete características cognitivas que poseen los alumnos académicamente talentosos y que los diferenciarían de los estudiantes con habilidades promedio:

- 1. Memoria y conocimiento de base:** estos alumnos poseen una mayor cantidad de información que se encuentra altamente interconectada y saben de qué manera emplearla.
- 2. Procesos autorreguladores:** regulan, guían y corrigen sus propios procesos de aprendizaje, presentándose en ellos “la tendencia a examinar lo inusual y a establecer nexos de relación entre lo aparentemente no relacionado, es decir, ve lo que otros no ven (detalles, hechos), investigando con su mente lo que hay detrás de lo sencillo, relacionando los hechos entre sí” (Gerson & Carracedo, 1996, pp. 39-40).
- 3. Velocidad en los procesos de aprendizaje:** Gil (2003 citado en Flanagan & Arancibia 2005) integra esta categoría refiriéndose a un empleo de mayor tiempo en la definición y caracterización de un problema, junto con la planificación de alternativas de solución, y una menor cantidad de tiempo en la aplicación de un problema. Esta capacidad para aprender más rápido que el resto los alumnos es señalada como el rasgo más distintivo de altas capacidades.
- 4. Representación de los problemas y categorización:** facilidad para abstraer las características relevantes de un problema, determinando la información faltante y discriminando los datos relevantes de los irrelevantes.

5. **Conocimiento procesual:** uso de estrategias más elaboradas en el empleo del conocimiento.
6. **Flexibilidad cognitiva:** visualizan y utilizan diversas estrategias frente a una tarea.
7. **Preferencia por la complejidad:** finalmente, los estudiantes con altas capacidades buscan en forma constante actividades de complejidad progresiva y demandante.

Silverman (1997) agrega a las 7 características ya mencionadas, la curiosidad intelectual, un pensamiento creativo, imaginación vívida y una alta capacidad de concentración (Flanagan & Arancibia, 2005). Por otro lado, Martínez & Guirado (2012) mencionan que los procesos de la memoria vinculados con los conocimientos, están relacionados con tres procesos:

1. **Codificación:** proceso por el cual la información puede ser ingresada en la memoria para poder representarla mentalmente (proceso en el que interviene también la atención y la percepción).
2. **Almacenamiento:** proceso por el cual la información es retenida en la memoria.
3. **Recuperación:** proceso mediante el cual se puede localizar la información almacenada en la memoria, para posteriormente utilizarla.

Gerson & Carracedo (1996) argumentan que los niños con altas capacidades, presentan una tendencia a la eliminación selectiva dentro del procesamiento de la información, apartando lo que no es esencial del

fenómeno, seleccionando sólo lo relevante. De esta forma, no ocupan tiempo en lo que no les parece interesante.

### **2.1.1. FUNCIONES EJECUTIVAS:**

Dentro de las habilidades cognitivas, se encuentran insertas las funciones ejecutivas, que aluden a destrezas necesarias para la realización de un amplio abanico de tareas vinculadas a la capacidad de organizar, planificar, seleccionar, iniciar un plan y sostenerlo en la mente mientras se ejecuta, además de inhibir las distracciones, cambiar de estrategia de modo flexible y autorregular para asegurarse que la meta propuesta esté en vías de lograrse (Soprano, 2003).

Las funciones ejecutivas surgen en la primera infancia, observándose a los 4 años, la capacidad de autorregular los propios procesos cognitivos. El desarrollo de esta, incide en la habilidad del niño/a para resolver los problemas que se le plantean. Es así como aparecen las primeras habilidades de organización observables mediante la resolución de problemas cotidianos (Diamond, 2006 en García, Enseñat, Tirapu & Roig, 2009).

Posteriormente, alrededor de los 5 años, surge la capacidad para integrar dos pares incompatibles de reglas en un solo sistema. Estos cambios tienen implicaciones significativas en la conducta del niño: le permiten formular y usar juegos de reglas más complejos para regular su conducta, observándose así el desarrollo de la inhibición (Gerstadt Hong & Diamond, 1994 en García, Enseñat, Tirapu & Roig, 2009). A su vez, Diamond (2006), considera que en los niños/as de 5 años ya han desarrollado parcialmente tres componentes claves de las funciones ejecutivas: memoria de trabajo, inhibición y flexibilidad cognitiva.

El primero implica monitorización, manipulación y actualización de información; el segundo hace referencia a la capacidad para inhibir de forma

deliberada o controlada la producción de respuestas predominantes automáticas cuando la situación lo requiere; y el tercero, a la habilidad para cambiar de manera flexible entre distintas operaciones mentales o esquemas.

A los 6 años, conforme a su desarrollo, los niños/as no presentan dificultades para poner en práctica la totalidad de las funciones ejecutivas adquiridas (Gerstadt, Hong & Diamond, 1994 en García, Enseñat, Tirapu & Roig, 2009), siendo en este periodo en donde el párvulo adquiere la capacidad de autorregular sus comportamientos y conducta, pudiendo anticiparse a los eventos sin depender de instrucciones externas, aunque esté presente cierto grado de descontrol e impulsividad (Pineda, Cadavid & Mancheno, 1996 en Bausela, 2005).

En relación al control ejecutivo, los niños/as con altas capacidades aprenden estrategias más fácilmente, las transfieren a otras situaciones y verbalizan su conocimiento sobre sus procesos cognitivos mejor que el promedio. Este predominio en la eficiencia cognitiva, puede ser la causa de una mayor rapidez en el procesamiento de la información, la atención prolongada, una mejor organización del conocimiento, la aplicación de estrategias más eficaces, una mayor motivación y una práctica más larga e intensa (Perleth, Sierwald & Heller, 1993) por lo que su desempeño sería el resultado de poseer “mayor conocimiento y mejor organización de este conocimiento” (Acereda & Sastre, 1998, p.104).

Se debe considerar que, mientras más tempranamente sean visibles las funciones ejecutivas en el desarrollo de los párvulos, esto evidenciará la posibilidad de la existencia de precocidad, siendo la observación de la conducta la herramienta más útil y fiel para la detección de cualquier indicio de altas capacidades (González & González, 1997).

## **2.2. CARACTERÍSTICAS SOCIOEMOCIONALES:**

Para observar las características socioemocionales en alumnos de 4 a 6 años se consideran como referencia las Bases Curriculares de Educación Parvularia. Estas hacen alusión al ámbito de formación personal y social, encontrándose dentro de éste, el núcleo de autonomía, en donde se determina que el afianzamiento de esta, depende de las posibilidades que tengan los niños/as para actuar, para ensayar e ir adquiriendo seguridad en sus propias acciones.

“La autonomía está estrechamente vinculada con procesos que se inician desde temprana edad y que durante los primeros años se manifiestan tanto en la capacidad de explorar, aventurarse y actuar, como en el ejercicio de opinar, proponer, contribuir, escoger, decidir, autodirigirse y autorregularse, conviviendo con otros y educándose en valores socialmente compartidos” (MINEDUC, BCEP, 2000, p. 36).

Por otro lado, según las Bases Curriculares de la educación Parvularia en cuanto al núcleo de convivencia, hacen referencia al establecimiento de relaciones interpersonales y formas de participación y contribución con las distintas personas con las que la niña y el niño comparten. Es así como dentro de este núcleo, podemos observar que “se preocupan por los problemas de los otros compañeros, no toleran las injusticias sociales, ni los abusos, ni los excesos de autoridad, mostrándose abiertamente en contra de ellos y a favor de erradicarlos” (González & González, 1997, p. 249).

En relación a esto, Alonso y Benito (2004) señalan que, los niños con altas capacidades al relacionarse con los demás se ganan fácilmente nuevos amigos, y prefieren para sus juegos a niños de su edad o mayores que ellos, siendo algunos de éstos líderes de las actividades de grupo. En este sentido, demuestran habilidad para interactuar con sus compañeros y adultos.



González & González (1997) destacan la capacidad de adaptarse fácilmente a las necesidades de sus compañeros de clase, adaptando su lenguaje al nivel de ellos cuando estos presentan un vocabulario menos desarrollado, lo que denota sensibilidad frente a los problemas de los otros.

En general les desagrada el desorden y las contradicciones,

“son individuos con un gran sentido del orden, les gusta que las cosas permanezcan en el lugar apropiado para ellas y no les gusta que otras personas desorganicen sus posesiones. Les gustan las ideas claras y coherentes y no soportan las decisiones contradictorias, las inseguridades, ni los cambios sin sentido” (Gerson & Carracedo, 1996, p. 250).

En esta misma idea, González & González (2007), indican que notan con facilidad los cambios en las rutinas, incluso pueden presentar cierta resistencia a los cambios, pero muestran tolerancia frente a la ambigüedad.

Otra característica importante de mencionar, es la agudeza que presentan los alumnos para captar lo sutil, ya sea por los sentimientos o los estados emocionales que le despierta la empatía por el otro, observándose una gran intensidad emocional, la cual fue descrita por Dabrowsky (1972) como “sobre-excitabilidad psíquica” en la que se observa una:

“gran profundidad e intensidad, expresado a través de un amplio espectro de sentimientos positivos y negativos, emociones extremas y complejas, presentándose sentimientos de apego, compasión, identificación con los sentimientos de otros, alto sentido de responsabilidad y auto-examinación escrupulosa” (Bralic & Romagnoli 2000, pp. 100-101).

En el desarrollo socioemocional la autoimagen y autoconcepto interactúan con el ámbito cognitivo y en consecuencia, con el comportamiento y rendimiento escolar (Martínez, 2005). El autoconcepto corresponde a la

percepción que el niño/a tiene acerca de su propia capacidad para llevar a cabo determinadas actividades y tareas escolares, existiendo en la formación de este los siguientes procesos:

- Comparación personal, en donde interpreta los resultados obtenidos a partir de rendimientos previos en esa materia o en materias similares.
- Comparación social, momento en el que los estudiantes formulan el autoconcepto académico teniendo en consideración la capacidad media del grupo al que pertenecen, influyendo tanto profesores como compañeros en la formación de este.
- Percepción de padres, profesores y compañeros. Durante este proceso, las expectativas y percepciones positivas que muestran los padres hacia las capacidades de sus hijos/as se relacionan con conductas que favorecen el aprendizaje (Kurtz-Dostes & Schneider, 1994 en González, 2005).

Alonso (2008) menciona además que:

- Son capaces de tratar con facilidad y perfección situaciones, ideas, relaciones, etc., con una concentración intensa y alta constancia en sus intereses. El problema radica en que el perfeccionismo puede llevar a desarrollar características negativas de la personalidad como tendencias psiconeuróticas.
- Presentan comprensión precoz de los problemas de la sociedad y de los adultos, lo que no va acompañado de la madurez emocional suficiente para enfrentarse a dichos problemas.
- Se plantean problemas existenciales a edades muy tempranas.

- Muestran interés por temas de actualidad: la bolsa de comercio, las elecciones, la ecología, etc.

Sumándose a esto, González (2008) agrega que:

- Suelen ser críticos consigo mismo, presentando un alto nivel de autoexigencia, no estando satisfechos en muchas ocasiones, con su propia velocidad y resultados.

Si bien los estudios muestran que los niños/as con altas capacidades no presentan mayores problemas emocionales o sociales en comparación con sus pares, estos tienen mayores probabilidades de presentar problemáticas emocionales producto de las reacciones del entorno social debido a su condición de talentoso y a sus mayores niveles de intensidad y sensibilidad emocional (Freeman, 1998).

Así, George (1992) describe que:

“El manifestar ideas originales y creativas, el efectuar permanentemente preguntas respecto de las causas y razones de las cosas, el presentar propuestas aventuradas y osadas, junto con el gusto por hacer las cosas diferentes a la norma, entre otras, son muchas veces percibidas por sus pares y profesores como rasgos negativos o irritantes” (en Conejeros, Cáceres, & Riveros, 2012, p.42).

### **2.3. CARACTERÍSTICAS LÓGICO-MATEMÁTICAS:**

Las personas con altas capacidades en esta área, se caracterizan por disponer de elevados recursos de representación y manipulación de información que se presentan en la modalidad cuantitativa y/o numérica. Suelen representar cuantitativamente todo tipo de información, ya sea matemática o de otro tipo. Disfrutan especialmente con la magia de los números y sus combinaciones, siendo capaces de encontrar y establecer relaciones entre objetos que otros no suelen encontrar (Ferrándiz, Prieto, Fernández, Soto, Ferrando & Badía, 2010).

Estas habilidades vinculadas con el razonamiento se relacionan con la presentación y la manipulación de informaciones cuantitativas y numéricas. Se trata pues de habilidades que se muestran en operaciones o en resolución de problemas que pueden cuantificarse. Dicho de otro modo, éste razonamiento permite una buena comprensión de los conceptos matemáticos y la capacidad para aplicar dichos conceptos en la resolución de problemas (Martínez & Guirado, 2012).

Desde los 4 a 5 años, se presenta en los párvulos la capacidad de percibir cantidades, además de lograr identificar visualmente aquellos conjuntos con una aparente mayoría de elementos (Carmona, 2009); por lo que Arancibia señala que, dentro de la habilidad específica en lógica y matemática, existen dos áreas importantes, siendo estas las destrezas en el área de matemática numérica, además de habilidades de abstracción y lógica (Flanagan & Arancibia, 2005).

Complementando lo anterior, Gardner (2003) señala que los niños/as con altas capacidades, desde su infancia manifiestan un alto nivel de inteligencia lógico-matemática, consistente en realizar cálculos, cuantificar, considerar proporciones, establecer y comprobar hipótesis y llevar a cabo operaciones matemáticas complejas.

Gardner (2000) indica que, los niños/as con altas capacidades suelen “percibir, discriminar relaciones y extraer la regla de las mismas; usan con facilidad habilidades matemáticas como la estimación, el cálculo de algoritmos, la interpretación de estadísticas y representación gráfica de la Información” (López, 2000, p.23), destacando en aquellas actitudes intelectuales tales como: razonamiento lógico-analítico y formas de pensamiento visual y espacial. “Muestran una habilidad excepcional para el aprendizaje de las matemáticas, sistema de numeración, operaciones de cálculo, resolución de problemas” (García & Abaurrea, 1997, p. 11).

Por otro lado, para seguir la serie numérica se hace necesaria la “capacidad de razonamiento lógico, que a su vez contienen habilidades de tipo espacial, conceptual, interpretativo y secuencial” (Carmona, 2009, p.38).

Es importante señalar que las habilidades matemáticas pueden observarse en actividades como “Resolución de problemas, cálculos mentales, juego con números, calculadoras, entrevistas cuantitativas, etc.” (Alonso & Benito, 2009, p.45.)

### **2.3.1. ADQUISICION DE LAS NOCIONES NUMÉRICAS:**

Según la teoría interaccionista, “se proponen ocho componentes básicos, los cuales establecen las bases de las matemáticas tempranas” (Cerde, Pérez, Moreno, Núñez, Quezada, Rebolledo & Sáez, 2012, p. 239) los que se detallan a continuación:

1. **Conceptos de comparación:** Este aspecto se refiere al uso de conceptos de comparación entre dos situaciones no equivalentes, relacionadas con el cardinal, el ordinal y la medida. Son conceptos usados con frecuencia en las matemáticas: el más grande, el más pequeño, el que tiene más, el que tiene menos, etc.

2. **Clasificación**: Se refiere al agrupamiento de objetos basándose en una o más características. Con la tarea de clasificación se pretende conocer si los niños y niñas, basándose en la semejanza y en las diferencias, pueden distinguir entre objetos y grupos de ellos.
  
3. **Correspondencia uno a uno**: Este aspecto evalúa el principio de correspondencia uno a uno (también denominada correspondencia término a término). Los niños y niñas deben ser capaces de establecer esta correspondencia entre diferentes objetos que son presentados simultáneamente, como por ejemplo, repartir un lápiz por cada niño/a presente.
  
4. **Seriación**: La seriación consiste en ordenar una serie de objetos discretos según un rango determinado. Se trata de averiguar si los niños son capaces de reconocer una serie de objetos ordenados. Los términos usados en esta tarea son: ordenar de mayor a menor, del más delgado al más grueso, de la más pequeña a la más grande.
  
5. **Conteo verbal (uso de la secuencia numérica oral)**: En este aspecto se evalúa la secuencia numérica oral hasta el 20. La secuencia puede ser expresada contando hacia adelante, hacia atrás y relacionándola con el aspecto cardinal y ordinal del número.
  
6. **Conteo estructurado**: Este aspecto se refiere a contar un conjunto de objetos que son presentados con una disposición ordenada o desordenada. Los niños y niñas pueden señalar con el dedo los objetos que cuentan. Se trata de averiguar si son capaces de mostrar coordinación entre contar y señalar.

7. **Conteo resultante o resultado del conteo (sin señalar)**: El niño o la niña tienen que contar cantidades que le son presentadas como colecciones estructuradas o no estructuradas y no se le permite señalar o apuntar con los dedos los objetos que tiene que contar.
  
8. **Conocimiento general de los números**: Se refiere a la aplicación de la numeración a las situaciones de la vida diaria que son presentadas en formas de dibujo.

“Entre los 6 y 7 años, la apreciación del número se adquiere en un nivel básico, además de presentarse la comparación entre conjuntos” (Carmona, 2009, p.38).

Por otro lado, Gardner (2003) dice que, los niños demuestran que se familiarizan pronto con los conceptos de cantidad, tiempo, causa y efecto; usan símbolos abstractos para representar objetos concretos y conceptos (Martínez & Guirado, 2012), además de la capacidad para resolver operaciones complejas, tanto lógicas como matemáticas, facilidad para realizar cálculos, cuantificar, comprobar hipótesis y llevar a cabo operaciones matemáticas complejas (Sánchez & López, 2000).

A su vez, Benito (1996) dice que los niños/as con precocidad, son capaces de contar hasta el 100, sumar números pequeños y distinguir los números pares e impares; por otro lado González & González (1997) señalan que los niños/as con altas capacidades se divierten ordenando, clasificando, y catalogando cosas o ideas en función de una secuencia gradual, destacándose en aquellas actitudes intelectuales tales como: razonamiento lógico-analítico y formas de pensamiento visual y espacial.

“Es así como muestran una habilidad excepcional para el aprendizaje de las matemáticas: sistema de numeración y operaciones de cálculo” (García & Abaurrea, 1997, p.11).

Los niños/as con altas capacidades, muestran un comportamiento dirigido a los objetivos, teniendo una actitud directa en la elección y dirección de estos; poseen gran capacidad de abstracción, pudiendo seleccionar el elemento esencial que explica el todo; por otro lado, presentan un marcado interés por la solución de problemas, buscando diferentes caminos o soluciones no convencionales, sintiéndose involucrados y responsables de su solución (Gerson & Carracedo, 1996).

Además “son capaces de ejecutar tareas mentales difíciles, pudiendo resolver problemas de razonamiento a un nivel superior al de sus compañeros de clases; realizando actividades de razonamiento matemático mentalmente sin necesidad de apoyo manipulativo” (González & González, 1997, p.246).



## **2.4 CARACTERÍSTICAS SENSORIO-MOTRICES:**

El término “psicomotricidad”, definido desde una mirada integral, considera: “al cuerpo como el instrumento del movimiento, y a las habilidades cognitivas, como las ejecutoras, en relación armónica y paralela al desarrollo de los individuos” (Díaz, 2001, p.11). Es decir, tiene como finalidad desarrollar al individuo globalmente, considerando, el cuerpo, el movimiento, la maduración de las funciones neurológicas y la adquisición de procesos cognitivos desde los más simples a los más complejos, todo ello relacionado con un contenido emocional, basado en la intencionalidad, la motivación y la relación con el otro (Díaz, 2001).

### **2.4.1 MOTRICIDAD FINA:**

Hernández (1993), señala que se entenderá por motricidad fina a:

*“Las habilidades que el niño/a va progresivamente adquiriendo, para realizar actividades finas y precisas con sus manos, que le permitan tomar objetos, sostenerlos y manipularlos con destreza (...) el ritmo de evolución de estas conductas depende, de la integración neuro-sensorial alcanzada por el niño, de su madurez neuro-muscular, el desarrollo de la coordinación mano-ojo y de la estimulación ambiental recibida”* (Hernández, 1993 en Solís, 2010, p. 20).

Benito (1993) indica que todas las actividades para el desarrollo de los movimientos motores, son construidas sobre cuatro importantes habilidades. Estas cuatro habilidades deben ser aprendidas antes que el niño/a pueda aprender tareas más complicadas, siendo estas: coger, alcanzar, soltar objetos deliberadamente y mover la muñeca en varias direcciones.

El entrenamiento especial en este tipo de movimientos denominados filogenéticos, como agarrar, arrastrar, etc., no parece redundar en una gran

aceleración. En cambio, para el aprendizaje de tipo ontogenético, como abrocharse la ropa, utilizar los cubiertos, recortar, etc., el entrenamiento es esencial.

Rico Vercher (1984 en Benito, 1993) considera la grafomotricidad como movimiento la penúltima fase de un proceso dinámico (la escritura es la última), que se inicia con la macromotricidad (desplazamiento del cuerpo en el espacio), sigue con la motricidad media (movimiento del cuerpo y de los miembros sin cambio de lugar), finalizando con la motricidad fina (rotaciones de las manos, digitaciones) y con un instrumento de impresión gráfica, lo que le permite reproducir, imitar y dibujar el gran movimiento inicial.

#### **2.4.2 MOTRICIDAD GRUESA:**

Entre los 2 y hasta los 6 o 7 años, se desarrollan las habilidades motrices básicas o movimientos fundamentales, denominados así por considerarse comunes a todos, pues permiten la supervivencia del ser humano y son los fundamentos de posteriores aprendizajes. Algunos autores, como Harrow (1978) Seefeldt (1979), (citado en Pérez, Domínguez, López & Alfaro, 2000 p.65), las sitúan en torno a tres campos:

- 1. *Habilidades motrices, cuyas características fundamentales son la locomoción: andar, correr, saltar, rodar, trepar, etc.***
- 2. *Habilidades motrices cuyas características principales son el manejo y dominio del espacio, y que no se manifiestan mediante la locomoción: balancearse, flexionarse, colgarse, estirarse, equilibrarse, etc.***
- 3. *Habilidades motrices que se particularizan por la proyección, la manipulación y recepción de móviles y objetos: lanzar, golpear, atrapar, recepcionar, patear, etc.*** (Pérez, Domínguez, López, & Alfaro, 2000, p. 65).

### **2.4.3 INTENSIDAD MOTRIZ Y TENSIÓN EMOCIONAL:**

Drabrowski (1972) observó que:

*“Los niños/as en edad escolar, tienen modos característicos de liberar tensión y responder a la estimulación externa: algunos se retuercen en sus asientos, otros se escapan con sus fantasías, algunos son emocionalmente tensos, otros están más alertas mentalmente, y otros chupan sus lápices. Él denominó estas reacciones como intensidad psicomotriz, imaginativa, emocional, intelectual y sensorial”* (Drabrowski, 1972 en Pérez, Domínguez, López, & Alfaro, 2000, p. 39).

Específicamente, la intensidad psicomotriz se manifiesta por un exceso de energía observable, pues los niños y niñas con alta capacidad, hablan muy rápido, muestran marcada excitación, realizan actividad física intensa, mostrando marcada competitividad, a su vez, tienen dificultad para conciliar el sueño. Gerson & Carracedo (1996) indican que los niños/as con este tipo de intensidad, presentan un nivel de energía mental aumentada, pudiendo sostener largos periodos de discursos dialécticos con los adultos.

Es así como estos niños/as, pueden expresar psicomotrizmente la tensión emocional, que les genera el vivenciar con profundidad sus sentimientos y experiencias. Esto es observable a través de acciones impulsivas, hábitos nerviosos como tics e interés excesivo por realizar tareas. Por otro lado, las expresiones sensoriales de la tensión emocional, se pueden observar a través de una alta sensibilidad dérmica, mostrando una reacción exagerada al tocar o manipular elementos con algunas texturas (Pérez, Domínguez, López, & Alfaro, 2000).

## **2.5 CARACTERÍSTICAS COMUNICACIONALES:**

### **2.5.1 LENGUAJE ORAL:**

Los niños/as con altas capacidades presentan una evidente precocidad lingüística. Como resultado de ello, acosan con preguntas desde los primeros años de vida. Presentan una excelente memoria y atención, por lo que pueden aprender con facilidad y recordar lo que se proponen (Pérez, González & López, 2008).

Dentro de las características lingüísticas observables en niños/as que presentan precocidad intelectual, Sánchez Manzano & López Torres (citado en López, 2006) nombran las siguientes:

- A menudo utilizan estructuras complejas en las oraciones antes de los dos años.
- Se refleja un alto desarrollo conceptual en las cuestiones y observaciones que hacen y en el vocabulario que utilizan para su edad.
- Su memoria para los eventos es inusual y tienen un campo creciente de información que se divierten compartiendo, incluso antes de los tres años.
- Los niños llegan a menudo al colegio leyendo significativamente mejor que sus iguales en edad, aunque en muchas ocasiones no se les dará la oportunidad de mostrarlo

Fehrenbach (1991) hizo una investigación para comparar las estrategias más utilizadas en la lectura entre párvulos intelectualmente precoces y normales, y concluyó que las estrategias de dominio de estos niños/as frente a los otros eran las siguientes:

- Relectura del texto en silencio.
- Inferencia o interpretación del texto leído a partir de la información contenida en el propio texto.
- Análisis de la estructura, haciendo comentarios sobre el plan expuesto por el autor de la historia y haciendo un análisis del contenido.
- Observación predictiva o anticipación de lo que va a ocurrir a partir del texto.
- Evaluación o emisión de juicios personales acerca del texto.

MacKay (1973), recopiló algunas características de estos niños en cuanto a la comprensión lingüística y la lectura. Dichas características pueden verse en el siguiente cuadro:

COMPRENSIÓN	LECTURA
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Maduran en la práctica de escuchar para comprender de forma efectiva las direcciones e instrucciones que orientan la conducta inmediata.</li> <li>• Determinan relaciones, seleccionan y mantienen ideas centrales en materiales complejos.</li> <li>• Seleccionan ideas relevantes, forman juicios, hacen generalizaciones e inferencias.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mantienen el deseo de deletrear correctamente.</li> <li>• Comprenden las raíces, las formas combinadas, los prefijos, los sufijos, etc.</li> <li>• Demuestran habilidad para localizar información de contenidos deseados en enciclopedias, diccionarios, atlas, catálogos, etc.</li> </ul>

Se ha sugerido también que dentro del grupo de los niños/as verbalmente precoces, hay un sub-grupo cuyo lenguaje está caracterizado por el uso de imágenes, símiles y metáforas, los cuales se interesan en la poesía y las novelas, sobre todo en su escritura, llegando algunos de ellos/as a ser talentos lingüísticos o literarios, utilizando el lenguaje como expresión creativa (Gómez & Mir, 2006).

En cuanto a la composición escrita, los talentos en lenguaje utilizan un vocabulario más original que los que no lo son. Además, la composición literaria se diferencia en el contenido y en la forma, haciendo referencia a conceptos abstractos, como la moral, la paz o la libertad.

Además se hacen evidentes la semántica, cuya posesión significa la destreza para aplicar la palabra en su significado más cercano (pasando por sinónimos o significados alegóricos de una misma palabra) a los parámetros del entorno de la escritura y a la orientación mental que desea el compositor. A su vez, la habilidad pragmática matiza el lenguaje del autor con la dirección que pretende dar a su lenguaje: orden, súplica, sutileza, agresividad, entre otras. La pragmática es decididamente un gesto más cercano al plano de la habilidad de conexión y articulación entre la expresión (sensibilidad) de la mente y el conocimiento que se tiene para lograr las analogías. La sintaxis (aunque más flexible en la poesía que en otros actos de la escritura) a través del orden de las palabras, forma el lazo estructural que soporta el mensaje más íntimo del autor. Básicamente, la competencia en estas técnicas gramaticales determina en mayor o menor medida el nivel de inteligencia lingüística contenida en una persona (Carmona, 2009).

Se constata la existencia de un vocabulario amplio, siendo este más evidente en niños/as de clase media y alta, el cual ayuda y estimula la estructuración del pensamiento lógico-formal en niños/as con precocidad (Coriat, 1990). Sin embargo, el hecho de que presenten esta característica, no garantiza que la comunicación e interacción sea eficaz.

Es por esto que, en la comunicación entre niños/as con precocidad y niños/as de inteligencia normal, se presentan los siguientes tópicos:

- Al aumentar la edad, lo esencial es la rapidez de la transmisión.
- La relevancia en el mensaje se traslada de los elementos básicos a lo más detallado y específico.
- Consideran que sus receptores ya han comprendido su mensaje, dando por hecho que lo que es evidente para ellos/as, también lo es para su receptor.

Es en este aspecto, que Gerson & Carracedo, (1996) hacen presente el elevado nivel de habilidad verbal y mayor comprensión de las sutilezas del lenguaje, incluyendo en su dicción vocablos, adjetivos, etc., además de realizar construcciones muy elaboradas (se asemejan al lenguaje de los adultos). La capacidad de expresión lingüística es el vehículo que utilizan para expresar sus conocimientos; *“el niño/a capta rápidamente el lenguaje gestual y la modulación del tono de la voz en los adultos”* (Gerson & Carracedo, 1996, p. 41). Alonso & Benito (2004), reafirman que una de las características de los niños/as con altas capacidades es el desarrollo precoz del lenguaje y un excelente vocabulario; además de expresiones de frases muy elaboradas.

La necesidad que tienen de hablar, a veces de forma reiterativa, hace necesario que los adultos procuren escucharles y comprenderles disponiendo así del ambiente adecuado para dar cauce a sus inquietudes.

Benito (1996), recalca que, en los niños/as con altas capacidades, se presenta un claro interés por el aprendizaje del lenguaje, así también como por la lectura; no deletrean ni silabeán, sino que aprenden de corrido y, a partir de los 4 años, preguntan por la ortografía de las palabras.

Está claro que los niños/as con altas capacidades aprenden de forma inductiva, a través de preguntas, para posteriormente extrapolar sus conocimientos a otros temas. Algunos niños/as realizan comparaciones en torno a las letras apreciándose frases como: *“esa g es un poco rara, parece un 9; la B parece un 8, pero no lo es; la h parece una silla, pero no lo es”* (Benito, 2012, p. 10).

### **2.5.2 LENGUAJE ESCRITO:**

Según Gardner (1998), los niños/as con rasgos de precocidad, presentan las siguientes capacidades en el lenguaje escrito: escribe de un modo práctico, comprende y aplica reglas gramaticales, ortográficas, de puntuación y usa un vocabulario eficaz; manifiesta gran habilidad para aprender otras lenguas y utiliza la audición, el habla, la escritura y la lectura para recordar, comunicar, discutir, explicar, persuadir, crear un conocimiento, construir un significado y reflexionar sobre el lenguaje mismo (López, 2000).

Por otro lado se señala que:

*“Los niños con altas capacidades aprenden a escribir normalmente en mayúsculas, pues el trazo es más sencillo, y que reconocen letras al año y ocho meses”* (Alonso & Benito 2004, p.36).

La escritura propiamente dicha suele comenzar generalmente, hacia los 5 años de vida, pero no así la actividad gráfica, la que comienza mucho antes. *“Ésta, en sus orígenes, es un hecho orgánico esencialmente: un gesto describe una trayectoria en una superficie capaz de registrarla, y su consecuencia es el trazo. La grafía es el trazo que resulta del movimiento. Por esto, la escritura se encuentra íntimamente relacionada con el desarrollo del proceso sensorio-motriz que avala la técnica, conllevando movimientos finos de los músculos y una enorme precisión, siendo necesario un dominio*



*de la grafomotricidad como aprendizaje previo e imprescindible al proceso mecánico de la escritura, haciéndose necesaria la educación de la mano en función del grafismo, la independencia segmentaria, la independencia derecha-izquierda, la coordinación óculo-manual, entre otros” (Benito, 1993 p. 57).*

Es por esto que, Hernanz (1990) estima que:

*“Dentro de las habilidades más importantes, debe estar la motricidad manual que posibilita el dominio de la motricidad fina de los dedos y la coordinación viso-manual para obtener una escritura clara, considerando que la escritura es una habilidad motriz necesaria para la expresión verbal del niño y exige el control y coordinación de la vista con los músculos finos de la mano” (Benito, 1993, p.128).*

Finalmente se puede determinar que, tras lo investigado anteriormente, las características mencionadas pueden ser observadas dentro del aula diariamente por parte de los educadores y docentes, facilitando la identificación y la posible intervención a nivel curricular, para poder otorgar una educación de calidad, centrada en las necesidades y habilidades de los niños/as, potenciando de manera oportuna estas conductas, contribuyendo al pleno desarrollo de la alta capacidad.

### **CAPÍTULO 3: REALIDAD NACIONAL**

En el presente capítulo, se presenta el abordaje de la alta capacidad en Chile, y su consideración en la Ley General de Educación (LGE). Es importante considerar que las necesidades educativas especiales están presentes en todos los centros educativos del país, por lo que las actuales políticas públicas debiesen recoger y evidenciar una visión orientada a la inclusión.

#### **REALIDAD NACIONAL: LEY 20.422 Y PROYECTOS REALIZADOS EN CHILE**

*“La educación especial en nuestro país se considera como una modalidad diferencial de la educación regular, de tipo transversal e interdisciplinaria, caracterizada por constituir un sistema flexible y dinámico”* (Benavides, Ríos & Marshall, 2009, p. 105).

El fin de la educación especial en Chile es asegurar la igualdad de oportunidades de aquellos niños, niñas, jóvenes y adultos que presentan necesidades educativas especiales, En este sentido, en el ámbito nacional se señala que *“la educación Chilena busca estimular el desarrollo pleno de todas las personas y promover su encuentro respetando su diversidad”* (MINEDUC, 1996, p.8). La educación en Chile ha destacado la importancia de atender a la heterogeneidad en el aula, y de satisfacer las necesidades educativas especiales de los estudiantes. Sin embargo, generalmente solo se considera el apoyo para los alumnos que presentan dificultades en el aprendizaje, sin otorgarles la atención necesaria a aquellos que presentan capacidades por sobre el promedio de sus pares, y que requieren mayores

desafíos en los contenidos y actividades curriculares, que vayan acorde a sus necesidades y desarrollo adelantado.

La Política de Educación Especial “Nuestro compromiso con la diversidad (2005), se planteó como proyección para el año 2010, promover en los establecimientos de educación regular la incorporación de un docente de educación especial, para dar respuesta a alumnos con diversas necesidades educativas, entre las cuales se mencionan las altas capacidades, enfatizando en las adecuaciones curriculares y/o ayudas pedagógicas. Si bien, esto abre una posibilidad de atención, no especifica cómo ni quién identificará a estos estudiantes. Esta política con lineamientos de revisión hasta el año 2010, no registra actualización a la fecha, pudiéndose observar en ella una escasa atención en la educación general y nulos lineamientos en relación a Educación Parvularia.

Otro importante pilar que regula la educación pública en todos sus ámbitos, es la Ley General de Educación, en ella se menciona a las altas capacidades en el artículo 27. Este artículo permite a niños y niñas con precocidad, un ingreso temprano a la educación básica:

“La edad mínima para el ingreso a la educación básica regular será de seis años y la edad máxima para el ingreso a la educación media regular será de dieciséis años. Con todo, tales límites de edad podrán ser distintos tratándose de la educación especial o diferencial, o de adecuaciones de aceleración curricular, las que se especificarán por decreto supremo expedido a través del Ministerio de Educación” (Ley 20.370, artículo 27).

La Política de Educación Especial “Nuestro compromiso con la diversidad (2005), se planteó como proyección para el año 2010, promover en los establecimientos de educación regular la incorporación de un docente de educación especial, para dar respuesta a alumnos con diversas necesidades educativas, entre las cuales se mencionan las altas capacidades, enfatizando en las adecuaciones curriculares y/o ayudas pedagógicas.

En esta Ley, es posible encontrar además, adecuaciones de compactación curricular que permiten a estudiantes con alta capacidad, cursar el curriculum escolar de manera más rápida, esto se evidencia en el artículo 25: “Tratándose de las modalidades educativas, el Presidente de la República, por decreto supremo expedido a través del Ministerio de Educación, podrá autorizar estudios de menor o mayor duración, las que deberán contar con la aprobación del Consejo Nacional de Educación” (Ley 20.370, artículo 25).

A partir de lo anterior, es posible sustentar que los lineamientos específicos para atender en las aulas a los alumnos con alta capacidad no abarcan todas las áreas en su totalidad, por lo que se han creado soluciones políticas de financiamiento para programas de talento y generación de proyectos públicos que incluyen de modo general el talento académico, tanto en el área de educación regular, como de educación especial. Complementando lo anterior, se señala en el ámbito nacional que “La educación Chilena busca estimular el desarrollo pleno de todas las personas y promover su encuentro respetando su diversidad (MINEDUC, 1996, p.8).

En la búsqueda de una atención más especializada para los alumnos con alta capacidad, se han otorgado financiamientos estatales y de algunos Departamentos Municipales de Educación, a programas de enriquecimiento extracurricular, iniciados por universidades del consejo de rectores; de este modo “desde el año 2007, se ha establecido el Programa de Promoción de Talentos en Escuelas y Liceos, iniciativa por medio de la cual se financia

parcialmente a todos los alumnos de colegios municipales que cursan entre segundo ciclo de educación básica y 4º año de educación media que asistan a programas de talento académico” (Arancibia, 2009, p.13).

Respecto a estos programas, cuyo fin es brindar oportunidades de desarrollo del potencial de estos estudiantes, existen seis que se imparten de manera extracurricular, atendiendo a cerca de 2000 niños y jóvenes. Estos son: PENTA-UC, de la Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago (2001); DeLTA UCN, de la Universidad Católica del Norte, Antofagasta (2004); PROENTA-UFRO, de la universidad de la Frontera, Temuco (2004); TALENTOS UDEC, de la Universidad de Concepción, Concepción (2004); BETA-PUCV, de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso (2006); y por último ALTA UACH, de la Universidad Austral de Chile, Valdivia (2009) (Gudenschwager, 2012). De estos, como ya se mencionó en el planteamiento del problema, el único que ha profundizado en el ámbito de precocidad a nivel de educación inicial, con el programa ViLTI o Club ViLTI es el programa DeLTA UCN. Este surge como continuidad del proyecto “mini exploradores científicos” de EXPLORA CONICYT (realizado en el año 2009).

El propósito de Vilti DeLTA es potenciar a los estudiantes de educación inicial y del primer ciclo básico en el desarrollo precoz de habilidades del pensamiento crítico, en la creatividad y curiosidad a través de actividades de experimentación científicas orientadas a despertar el interés y motivación para crear experiencias claves y desafiantes para los participantes (DeLTA UCN, 2012).

Para este proyecto se trabaja con jardines infantiles de la comuna de Antofagasta, pertenecientes a la corporación Municipal del Desarrollo Social, JUNJI, Integra, Colegios y Jardines Particulares.

Si bien estos programas brindan atención especializada a esta población de estudiantes, son insuficientes para cubrir a la totalidad de alumnos en esta condición en el país. Los focos de atención en Educación Especial se han centrado en los déficits y no en las potencialidades. Las altas capacidades no son reconocidas como una necesidad educativa especial y menos aún, la precocidad, por lo que es necesario contar con una mayor investigación en el área que aporte con la creación e implementación de instrumentos evaluativos e insumos que puedan otorgar una mejor calidad de vida y los apoyos necesarios a estos estudiantes.

## **CAPÍTULO 4: LA EDUCACIÓN PARVULARIA Y LAS ALTAS CAPACIDADES**

El presente capítulo, se enfoca al área de Educación Parvularia, haciendo referencia a la importancia de esta en Chile, la que busca otorgar a los niños/as una educación de calidad, acorde a sus necesidades para brindar los apoyos necesarios que contribuirán a que los párvulos puedan desarrollarse de forma integral.

### **4.1. CONTEXTO HISTÓRICO DE LA EDUCACIÓN PARVULARIA Y SU FINALIDAD:**

La Educación Parvularia como primer nivel del sistema educativo busca como fin:

“Favorecer una educación de calidad, oportuna y pertinente, que propicie aprendizajes relevantes y significativos en función del bienestar, el desarrollo pleno y la trascendencia de la niña y del niño como personas. Ello, en estrecha relación y complementación con la labor educativa de la familia, propiciando a la vez su continuidad en el sistema educativo y su contribución a la sociedad, en un marco de valores nacionalmente compartidos y considerando los Derechos del Niño” (MINEDUC, 2000, p.22).

La Educación Parvularia, pionera en la atención de los niños y niñas, desde el año 1906 con la contratación de la educadora austríaca Leopoldina Maluschka, como el primer hito de la creación de la Educación Inicial en Chile, cobra relevancia con el aumento de la inserción al mundo laboral por

parte de la mujer, siendo este, uno de los principales factores, que hoy en día hacen necesaria la búsqueda de un jardín infantil, que no solo cumpla la función de seguridad en los hijos/as, sino que también otorgue, una educación propicia y de calidad.

Considerando estos factores, es que la Educación Parvularia tiene una importante misión dentro de la primera infancia, referida a potenciar aprendizajes significativos en párvulos desde los 0 a los 6 años pertenecientes a todos los estratos socioeconómicos, procurando entregar una educación de calidad, enfocada en las principales capacidades de cada uno de los niños y niñas, valorando su singularidad, fortalezas y debilidades y aprendizajes previos, sin dejar de lado la familia, en su rol de primeros educadores.

Para lograr esto, es necesario conocer en profundidad, la realidad que acoge a cada uno de los párvulos en su cotidianidad, las relaciones en su hogar y sus pares, y las oportunidades de aprendizaje que se le brindan en su entorno inmediato.

Es por esto, que la finalidad e importancia de la Educación Parvularia se basa en que:

*“La educación es un derecho de todos los niños y niñas desde que nacen. La importancia de la Educación Parvularia es iniciar el camino de una formación humana integral -y por tanto trascendente- en una etapa de gran plasticidad y posibilidades en todos los planos: lo valórico, lo creativo, lo cognitivo, lo relacional, lo identitario, lo indagatorio, entre otros, a través de una pedagogía del amor, de la acogida, del descubrimiento y de las oportunidades” (Peralta, 2012).*



## **4.2. PRINCIPIOS DE LA EDUCACIÓN PARVULARIA:**

Estos principios pedagógicos, se enfocan en propiciar una educación de calidad en los niños y niñas de Chile, conforme a sus necesidades, intereses y singularidades, y procuran siempre “configurar una educación eminentemente humanista y potenciadora de las niñas y niños como personas que aprenden confiados y capaces” (MINEDUC, 2000, p.16).

Considerando esto es que, al momento de plantear un punto de partida en el proceso de identificación de precocidad en la educación inicial, se hace necesario resaltar 3 principios directamente relacionados con esta área, debido a que el aprendizaje de los párvulos debe ser integral, considerando la singularidad de cada niño/a en cuanto a sus ritmos de aprendizaje y que todo esto se relacione.

- 1. Principio de bienestar** Toda situación educativa debe propiciar que cada niña y niño se sienta plenamente considerado en cuanto a sus necesidades e intereses de protección, protagonismo, afectividad y cognición, generando sentimientos de aceptación, confortabilidad, seguridad y plenitud, junto al goce por aprender de acuerdo a las situaciones y a sus características personales. Junto con ello, involucra que los niños vayan avanzando paulatina y conscientemente en la identificación de aquellas situaciones que les permiten sentirse integralmente bien.
- 2. Principio de singularidad** Cada niña y niño, independientemente de la etapa de vida y del nivel de desarrollo en que se encuentre, es un ser único con características, necesidades, intereses y fortalezas que se deben conocer, respetar y considerar efectivamente en toda situación de aprendizaje. Igualmente, se debe tener en cuenta que la

singularidad implica que cada niño aprende con estilos y ritmos de aprendizaje propios.

- 3. Principio de relación** Las situaciones de aprendizaje que se le ofrezcan al niño deben favorecer la interacción significativa con otros niños y adultos, como forma de integración, vinculación afectiva, fuente de aprendizaje, e inicio de su contribución social. Ello conlleva generar ambientes de aprendizaje que favorezcan las relaciones interpersonales, como igualmente en pequeños grupos y colectivos mayores, en los cuales los modelos de relación que ofrezcan los adultos juegan un rol fundamental. Este principio involucra reconocer la dimensión social de todo aprendizaje (MINEDUC, 2000, p.17).

Los principios planteados con anterioridad, apuntan directamente a la necesidad de abordar completamente las necesidades y capacidades en los párvulos, debiéndose otorgar las experiencias y oportunidades propicias para suplir cada necesidad.

De acuerdo a estos principios, se determina la necesidad e importancia de identificar precocidad en párvulos en niveles de educación inicial, procurando que, los objetivos y principios, sean la guía que determine las acciones a realizar en pro de este proceso. Es relevante considerar las ventanas de oportunidades que se dan en los procesos de aprendizaje, y que, podrían determinar la correcta atención y adecuación curricular en el caso de un niño/a con características de precocidad.

### **4.3. OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN PARVULARIA:**

Para lograr entregar una educación integral y de calidad, la Educación Parvularia se propone 8 objetivos generales que promueven, favorecen, propician, potencian, facilitan y generan, las oportunidades adecuadas y eficaces, que permitan un desarrollo y aprendizaje de las capacidades de los niños y niñas en todos sus ámbitos. Para este trabajo, se hará hincapié en 3 de ellos, los cuales reflejan la importancia de una atención e identificación oportuna de las necesidades y requerimientos de cada uno de los párvulos, enfocada en la temática de precocidad infantil:

1. **Promover** en la niña y el niño la identificación y valoración progresiva de sus propias características personales, necesidades, preferencias y fortalezas, para favorecer una imagen positiva de sí mismos y el desarrollo de su identidad y autonomía, como así mismo, la consideración y respeto de la singularidad en los demás.
2. **Favorecer** aprendizajes oportunos, pertinentes y con sentido para los niños, que fortalezcan su disposición por aprender en forma activa, creativa y permanente; logrando así un mejor avance en los ámbitos de la formación personal y social, la comunicación y la relación con el medio natural y cultural.
3. **Propiciar** aprendizajes de calidad en las niñas y niños que sean pertinentes y consideren las diversidades étnicas, lingüísticas y de género, y las necesidades educativas especiales, junto a otros aspectos culturales significativos de ellos, sus familias y comunidades. (MINEDUC, 2000, p.23).

## **CAPÍTULO 5: PROCESO DE IDENTIFICACIÓN DE ALTAS CAPACIDADES**

### **5.1 IMPORTANCIA DE LA IDENTIFICACIÓN EN EDUCACIÓN INICIAL:**

Considerando el hecho de que se debe brindar una educación de acuerdo a las necesidades de las personas, se hace necesaria la identificación de las características, fortalezas y debilidades que se presentan en cada uno de ellos/as. Esto mediante la conciencia del significativo rol que juega el entorno del educando y la importancia de la familia en este proceso. Las oportunidades que se dan a la hora de educar, deben estar enfocadas a un diagnóstico de lo que requiere cada niño/a en particular, considerando su desarrollo, capacidades y conocimientos.

A pesar de que algunos teóricos postulan que no es válido realizar una identificación precoz, otros autores reconocen que sí es fiable: “porque cuanto antes se identifique a los niños con precocidad, mejor se podrá favorecer su desarrollo” (Acereda, 1998, p.128).

Es por esto, que mediante la identificación, se busca el logro de tres objetivos principales:

1. Ubicar al niño/a en el entorno educativo que necesita, de acuerdo a sus capacidades.
2. Ofrecer a los padres la información, ayuda y orientación que necesitan respecto a sus hijos/as con precocidad.
3. Ofrecer al educador(a) la información oportuna para que, él/ella pueda realizar las adecuaciones correspondientes según los requerimientos del párvulo.

Si bien, el rango etario de los 4 años hace referencia a una edad temprana, donde la identificación de precocidad puede ser puesta en duda, se ha

determinado que esta es más propicia para lograr estos objetivos que a los 3 años, debido a que: “la superdotación no es detectable a hasta los 3 años de edad (Beltrán & Pérez, 1993). En consecuencia, el proceso de identificación siempre se llevaría a cabo en contextos escolares (educación infantil y primaria). Sin embargo, la psicología de la intervención ha propiciado la idea de que cuando antes se intervenga, mejor es el pronóstico (Freeman, 1988), generando la práctica de la identificación precoz” (Acereda, 1998, p.128).

## **5.2 VENTANAS DE OPORTUNIDADES E IDENTIFICACIÓN TEMPRANA:**

En la primera infancia, se desarrolla el cerebro en su mayor parte; comenzando desde los 0 a 3 años, en estos se produce un crecimiento del 80% del cerebro, configurando las conexiones y funciones de este, que durarán hasta la adultez. Posteriormente, entre los 4 y 5 años se desarrolla un 10% más, constituyéndose entre estos años, un 90% de la conformación del cerebro (UNICEF, 2004).

En el margen de este proceso, se presentan las oportunidades de aprendizaje, que marcan hitos importantes, como la estimulación del lenguaje, la motricidad, el juego, el afecto, la resiliencia, la capacidad de resolver problemas y el área intelectual, existiendo una época en que el niño/a es más sensible a estos aprendizajes.

La primera década de la infancia favorece aprendizajes significativos, no obstante, esto no quiere decir que pasados los 10 o 12 años este desarrollo se detenga, sino que, es más dificultoso trazar senderos neuronales, disminuyéndolos sensiblemente, pues se requiere de mayores estímulos y tiempo para lograrlo.

Así la plasticidad cerebral, juega un rol muy importante dentro de la primera década de vida de un niño/a, contribuyendo a un aprendizaje óptimo (Woodhead & Oates, 2012).

Por otro lado, no solo los aprendizajes juegan un papel relevante en el párvulo, sino que también, los afectos y el ambiente se hacen necesarios para conjugar aprendizajes significativos, que contribuirán al desarrollo psicomotor y cognitivo. Al formarse un ambiente de afectividad circundante al párvulo, el niño/a se siente amado y querido, y su cerebro realiza un mayor número de sinapsis, gracias a la hormona serotonina; si esto no se da dentro del círculo inmediato del párvulo, la hormona cortisol es elevada en situaciones de estrés, impidiendo la transmisión de serotonina al cerebro, anulando el aprendizaje y perdiendo finalmente la ventana de oportunidad. Es por esto que UNICEF (2013), hace referencia a la importancia de los primeros años de vida en los niños/as, y en la necesidad de un clima propicio, de oportunidades, protección y cariño, aumentando las probabilidades en cada uno de los párvulos, de crecer y desarrollarse de manera óptima.

Por otro lado, según plantea Vygotsky,

*“La desatención al niño talentoso es tan grave como la desatención al niño con deficiencias y quizá más lesiva por cuanto la riqueza de las posibilidades del desarrollo mental no está contenida en la herencia sino en los plazos de inicio, en los métodos y en las condiciones de desarrollo del niño, puesto que, entre los primeros meses y los siete años, es la etapa de crecimiento, maduración y plasticidad cerebral hacia las condiciones externas; si el niño no realiza las actividades indispensables estas posibilidades empiezan a perderse y atrofiarse”* (Alonso & Benito, 2004, p.5).

Mediante la identificación temprana, se puede contribuir a un aprendizaje óptimo, de acuerdo a las necesidades que presenta cada uno de los párvulos, tal como lo señalan Benito & López (2000), ya que a través de la identificación, se pueden realizar las modificaciones necesarias y apropiadas del Curriculum para proveer a cada párvulo los medios necesarios para desarrollar su potencial de manera integral.

### **5.3 BARRERAS A LA HORA DE IDENTIFICAR LAS ALTAS CAPACIDADES:**

Como en todo proceso, se presentan algunas dificultades, que retrasan la identificación, haciendo más dificultosa la tarea, y por ende, no permitiendo que se tomen a tiempo las medidas necesarias.

Dentro de estos problemas o dificultades, se han identificado principalmente cinco:

1. Escasez de información nacional (sobre todo en políticas públicas).
2. Falta de instrumentos que puedan ser utilizados por educadoras, por ser herramientas utilizables sólo por profesionales del área de Psicología.
3. Falta de experticia en precocidad dentro de la Educación Parvularia.
4. Desconocimiento de las características de los párvulos con precocidad.
5. Poca relevancia al área de identificación de precocidad. (Alonso & Benito, 2004.)

A la hora de analizar las dificultades que se presentan, se hace imprescindible hacer hincapié en la importancia de que las escuelas tengan conocimiento de la precocidad, como una realidad existente en sus niveles educativos, y la necesidad de capacitar a los docentes, dándoles las

herramientas necesarias para poder identificar, mediante la observación de la cotidianidad de los párvulos dentro del aula. Por otro lado, tal como lo señala UNESCO (2004), la educación especial no contempla la precocidad ni altas capacidades como una necesidad educativa especial, lo que retarda la entrega de recursos especializados en esta área, pudiéndose afirmar que: “la falta de estimulación adecuada, ocasiona no sólo que los alumnos no desarrollen plenamente todo su potencial, sino que la tensión y el estrés que ello provoca lleva a una merma de dicho potencial” (Alonso & Benito, 2004, p.38).

Por otro lado, en niños/as pertenecientes a estratos socioculturales más vulnerables se producen mayores niveles de dificultades en el plano cognitivo como en el afectivo y emocional. Pacheco & Zarco (1993, citado en Bengoechea, 1999), destacan los factores familiares relacionados con el nivel socioeconómico y ocupacional de los padres, y por otro lado el factor sociocultural relacionado con la clase social, como las condiciones que influyen de manera decisiva en el desarrollo del sujeto y en su actividad escolar.

En este aspecto, Pinillos (1979, citado en Bengoechea, 1999) al hablar de los efectos de la deprivación social, resume un conjunto de déficits:

- Dificultades de lectura y dominio del lenguaje.
- Razonamiento más inductivo que deductivo.
- Dificultad para manipular imágenes, esquemas, representaciones, etc.
- Pocas aspiraciones escolares.
- Escasa regulación interior del comportamiento.



## **5.4 INSTRUMENTOS DE IDENTIFICACIÓN EN EDUCACIÓN INICIAL:**

En la educación inicial existen algunos vacíos en relación a los instrumentos existentes para realizar una correcta identificación, ya sea, por la factibilidad de aplicación, los conocimientos y experticia que se deben tener para poder realizarlos, el tiempo de aplicación y la individualidad que requiere su aplicación.

Cabe señalar que dentro de este proceso es necesario aplicar instrumentos tanto objetivos (test cognitivos, pruebas de rendimiento) como subjetivos (escalas de apreciación, pautas de cotejo, pautas de observación, etc.), para lograr una mayor precisión en la identificación de conductas que denotan precocidad.

Dentro de este nivel educativo, los instrumentos que se pueden utilizar según Alonso & Benito (2004), para realizar una correcta identificación -entre otros- son los siguientes:

<b>Área</b>	<b>Instrumento</b>
<b>Desarrollo cognitivo, intelectual y aptitudes:</b>	• WPPSI (escala de inteligencia de Wechsler para preescolar y primaria)
	• Escala de inteligencia Stanford-Binet (Terman-Merril, Forma L-M)
	• MSCA (escala McCarthy de aptitudes y psicomotricidad para niños,
	• Matrices progresivas de Raven, escala color
	• Escala de Alexander (prueba del passalong)
	• Escala de madurez mental de Columbia
	• Escala de Brunet-Lezine
<b>Desarrollo evolutivo:</b>	• Cuestionario biográfico de la universidad de Denver (Silverman y Rogers) para aplicación a las familias
<b>Funciones adquisitivas integradoras:</b>	• Test Gestáltico Visomotor de Laureta Bender
	• Prueba de organización perceptiva de Santucci
	• Frosting
	• Reversal test de Edfeldt

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Test de retención visual de Benton-administración A, forma C</li> </ul>
<b>Pruebas no estandarizadas:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Test de screening para la identificación temprana de alumnos con precocidad (Y. Benito y J. Moro)</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Juego simbólico</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• EPA (Evaluación de Potencial de Aprendizaje) versión experimental de Fernández Ballesteros y otros</li> </ul>
<b>Evaluación de aptitudes:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Test de Boehm de conceptos básicos</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pruebas de diagnóstico preescolar (M<sup>a</sup> Victoria de la Cruz)</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• BAPAE</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Test de aptitudes cognitivas primarias, Forma I</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escalas de McCarthy de aptitudes y psicomotricidad para niños</li> </ul>
<b>Lenguaje</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Test de vocabulario en imágenes, Peabody</li> <li>• Prueba de vocabulario de WIPSSI</li> <li>• Prueba de vocabulario de Stanford-Binet (Terman-Merrill, forma L-M)</li> <li>• Guía Portage de Educación Preescolar, lenguaje</li> </ul>
<b>Socialización y adaptación familiar</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Guía Portage de Educación Preescolar, lenguaje</li> <li>• Cuestionario biográfico de la universidad de Denver (Silverman y Rogers)</li> <li>• PI. P. Prediagnóstico Infantil (cuestionario para padres) de Izquierdo</li> <li>• Test de la familia de Corman</li> </ul>
<b>Autoayuda</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Guía Portage de Educación Preescolar</li> </ul>
<b>Desarrollo psicomotor</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Examen psicomotor de Pierre Vayer</li> <li>• Prueba de motricidad de McCarthy</li> <li>• Guía Portage de Educación Preescolar (desarrollo motriz)</li> </ul>
<b>Creatividad</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Test de Wallach y Kogan y tres subtets: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Test verbales: enumeración</li> <li>▪ Test representativos</li> </ul> </li> <li>• Cuestionario Biográfico de Denver</li> </ul>

## **5.5 VENTAJAS Y DESVENTAJAS DE LOS INSTRUMENTOS EVALUATIVOS DE IDENTIFICACIÓN DE ALTAS CAPACIDADES:**

La identificación es un proceso complejo y continuo, que permite proveer un programa educacional adecuado a las necesidades de los estudiantes, haciéndose imperante que, al momento de identificar, exista un entrenamiento en los profesores, para lograr llevar a cabo ésta tarea, ya que, las distintas herramientas, baterías y test existentes para detectar precocidad en niños/as de nivel inicial en Chile son exclusivamente utilizados por Psicólogos, además que, muchos de los test utilizados para detectar precocidad no se encuentran en el país.

La investigación de identificación de niños/as con altas capacidades lleva muchos años, es una de las principales áreas investigadas y debatida en el ámbito de educación de altas capacidades. Los instrumentos y marco teórico de esta han ido cambiando con el tiempo. En 1980 y mitad de 1990 se enfocaron en la justificación de por qué se deben usar procedimientos de evaluación estandarizados en discapacidad intelectual, alta capacidad y medición del coeficiente intelectual.

Entre 1990-2000, el foco pasó a ser la equidad, para identificar estudiantes de diversas culturas y estratos socioeconómicos. Los estudios más recientes se han enfocado en que los instrumentos de identificación, si bien son efectivos, no pueden pesquisar a estudiantes de otras culturas. No hay ninguna fórmula que asegure que se podrá identificar a cada niño/a con altas capacidades, pero si se usa una combinación de instrumentos adecuados en cada situación, se pueden tomar decisiones más acertadas en relación a la atención e intervención educativa y el centro educativo en donde estudiará el niño/a.

Algunas ventajas de la aplicación de test en párvulos se enfocan en aquellos que permiten observarlos en su forma de desenvolverse e inventar distintas estrategias para realizar juegos o actividades, ya sean de representación, de lo que observa o de acciones que fueron realizadas, destacándose entre estos test los juegos simbólicos, las pruebas de motricidad, las pruebas de lenguaje verbal (letras y vocales, lectura, láminas para contar un cuento, etc.) y las pruebas de matemáticas (seriación, clasificación, número, cuantificar, reconocer, etc.).

Una desventaja importante de los instrumentos existentes para la identificación, es en primera instancia, la necesidad de ser aplicados por especialistas (psicólogos y psicopedagogos), dejando sin herramientas a los docentes y educadoras de párvulos, quienes son los que mayormente están dentro del aula. A esto se suma los altos costos de administrar algunas de estas pruebas; el hecho de que sean estandarizadas impide identificar específicamente a un párvulo con precocidad, pudiendo pasar desapercibido debido a que algunos de estos sirven exclusivamente para algunas áreas de desempeño. En el caso de evaluar inteligencia es importante realizar una observación de la conducta del niño.

Se pueden tener en cuenta las observaciones de todas aquellas personas que hayan estado en contacto con él. Sirviéndose de juicios personales y cuestionarios, así como nominaciones de los profesores o compañeros. Unas y otras formas de evaluar presentan ventajas e inconvenientes (Acereda & Sastre, 1998, p. 149).

A continuación, se presenta un cuadro resumen de las ventajas y desventajas de los test de identificación por cada una de las áreas, lo que permitirá aclarar en forma más precisa los instrumentos que se pueden considerar a la hora de identificar.

<b>PROCEDIMIENTO</b>	<b>VENTAJAS</b>	<b>DESVENTAJAS</b>
Test individuales de inteligencia	Fiabilidad para diferenciar las características de la alta capacidad.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Son costosas de administrar.</li> <li>• Algunas escalas tienen una fuerte carga cultural, por lo que favorecen a determinados sectores de la población.</li> </ul>
Tests colectivos de inteligencia	Economía.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sólo son buenos como métodos de screening, nunca para tomar decisiones o establecer programas.</li> </ul>
Test de creatividad y/o pensamiento inventivo	Miden el pensamiento divergente.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las pruebas estandarizadas tienen características muy diferentes en función de las diferentes concepciones de esta área.</li> </ul>
Test de ejecución y/o rendimiento	Sirven para la identificación individualizada del talento académico.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pueden no descubrir al niño con altas capacidades al no puntuar alto en conocimientos escolares.</li> </ul>
Test de aptitudes específicas	Sirven para la identificación individualizada del talento.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sirven exclusivamente para un tipo de capacidades.</li> </ul>
Test de estrategias cognitivas y metacognitivas	Diagnostica el nivel y calidad del procesamiento de la información.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pueden ser manipuladas de forma “desiderativa” (pueden contestar lo que piensan que se debe hacer, no lo que hacen).</li> </ul>
Test de personalidad e intereses	Son muy importantes en los casos de adaptación.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Son costosos.</li> <li>• Deben ser utilizados siempre por especialistas.</li> </ul>

(Pérez, Domínguez, López & Alfaro, 2000, p.104).

A modo general, se puede concluir que, la identificación temprana de precocidad es fundamental dentro de la educación inicial, ya que esto determinará la toma de decisiones, permitiendo la intervención oportuna para que esta capacidad no se pierda, sino que pueda ser potenciada dentro del aula.

## **CAPÍTULO 6: METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN**

En el presente capítulo se presenta la metodología utilizada en este trabajo de investigación, poniendo en evidencia el enfoque, y tipo de investigación que permitirán determinar los pasos a seguir a la hora de recolectar la información necesaria para lograr los objetivos planteados.

### **6.1 ENFOQUE CUANTITATIVO:**

El enfoque cuantitativo de investigación, utiliza la recolección y el análisis de datos para contestar preguntas de investigación y probar hipótesis establecidas previamente; confía en la medición numérica, el conteo y frecuentemente en el uso de la estadística para establecer con exactitud patrones de comportamiento en una población.

Para esto utiliza el registro sistemático, válido y confiable de comportamientos o conductas que se manifiestan y puede utilizarse como un instrumento de medición en diversos contextos y circunstancias (Haynes 1978 en Hernández, Fernández & Baptista, 2003, p.5).

Considerando lo anteriormente expuesto, la presente investigación pretende identificar precocidad en niños/as de 4 a 6 años, mediante la creación y utilización de una pauta de identificación de tipo cuantitativa, la cual busca determinar las principales conductas que denotan precocidad y el porcentaje de niños/as con estas características en escuelas pertenecientes a la Corporación Municipal de Viña del Mar (C.M.V.M.) en una aplicación de tipo piloto.

## **6.2. TIPO DE INVESTIGACIÓN:**

### **6.2.1. DESCRIPTIVA NO EXPERIMENTAL:**

Esta investigación es de tipo descriptiva no experimental debido a que se especifican en el instrumento a utilizar, las características que denotan precocidad observadas en un contexto y espacio regular en la muestra seleccionada, y estas no han sido manipuladas. La investigación descriptiva, “busca especificar las propiedades, características y los perfiles de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis a través de la recolección de datos” (Danhke 1989, en Hernández, Fernández & Baptista 2003, p.117).

### **6.2.2 DISEÑO TRANSECCIONAL:**

Esta investigación utiliza un diseño transeccional, porque la observación de las conductas evaluadas se realizó dentro de un periodo de tiempo único, sin tener que reiterar la evaluación, presentando un panorama del estado de lo observado en la muestra; en otros términos "en los estudios transversales se estudian en un mismo momento distintos individuos, los cuales representan distintas etapas de desarrollo, planteándose establecer diferencias entre los distintos grupos que componen la población” (Bisquerra, 1989, p.125).

### **6.2.3 MUESTRA:**

En el caso de la presente investigación, la muestra es dirigida o no probabilística, ya que se han seleccionado sujetos “típicos” que serán casos representativos de una población determinada (Hernández, Fernández & Baptista, 2003). La elección de los participantes no dependió de que todos tuviesen la misma probabilidad de ser elegidos, puesto que “las muestras no probabilísticas, también llamadas muestras dirigidas, suponen un procedimiento de selección informal” (Hernández, Fernández & Baptista, 2003, p.326).

De acuerdo a lo anterior, la muestra seleccionada corresponde a 59 párvulos, dividiéndose en 31 niñas y 28 niños de 4 a 6 años de edad, pertenecientes a tres Centros Educativos de realidad municipal, dependientes de la Corporación de Viña del Mar.

Los motivos para la elección de estos centros fueron en primera instancia, la vinculación que tienen con la universidad, pues son utilizados como centros de práctica para las carreras de pedagogía; por otro lado, el nivel de vulnerabilidad de los sectores en donde se encuentran insertas estas escuelas, y finalmente, debido a que son centros que cuentan con el nivel de Educación Parvularia.

Una vez seleccionados, se acudió con la carta de autorización de la corporación municipal a cada centro educativo, para dar a conocer el objetivo de la aplicación del instrumento tanto al director, así como también al docente o educadora encargado del nivel en el que se aplicaría el instrumento, comunicándole que se asistiría en tres ocasiones a realizar la observación.

También se confeccionaron consentimientos informados (anexo 10-11) para dar cuenta a las familias del proceso de evaluación que se realizaría a sus hijos/as, el cuál fue enviado a los hogares por las Educadoras de Párvulos de las escuelas, siendo ellas mismas, las que a su vez, colaboraron en el



proceso de evaluación aportando las observaciones necesarias para completar la pauta.

#### **6.2.4 PROCEDIMIENTO:**

El procedimiento realizado para la construcción del instrumento, comenzó con la elaboración de una matriz (Anexo 1-2) en donde se detallaban las áreas de desarrollo a observar, de la cual se desprendían los indicadores (Anexo 3), la cual fue sustentada teóricamente para su posterior validación. Se recurrió a los siguientes expertos: Ma. Verónica Leiva Guerrero, Dra. en Didáctica de las Ciencias de la Educación, Tatiana Goldrine Godoy, Dra. En Psicología Educativa y Jacqueline Jorquera Castro, Educadora de Párvulos Mención Trastorno Específico del Lenguaje (Anexos 4-5-6) para que con su experiencia y conocimiento, pudiesen validar el instrumento para ser aplicado, permitiendo de esta forma, que la pauta fuese ajustada (Anexo 7) según sus observaciones; finalmente, para poder volver a ajustar y determinar el instrumento definitivo (Anexo 8), se realizó una aplicación piloto.

Los datos arrojados por la pauta fueron analizados cuantitativamente con el fin de determinar la efectividad del instrumento, además de poder visualizar los indicadores que denotaban con más eficacia precocidad.

El instrumento elaborado resultante después del proceso de validación y aplicación, finalmente puede ser utilizado dentro de los centros educativos, como complemento a las evaluaciones cuantitativas realizadas durante el periodo académico.

En el siguiente capítulo se presentan los resultados obtenidos de la aplicación del instrumento elaborado para la identificación de precocidad en párvulos de 4 a 6 años de edad.

## **CAPÍTULO 7: RESULTADOS**

En esta sección, los resultados se presentan en una base de datos (Anexo 9), que recoge los resultados obtenidos en las tres escuelas evaluadas. Estos datos, permiten definir los indicadores finales para determinar precocidad.

Posteriormente, se encuentran algunos gráficos de los indicadores del instrumento que obtienen un bajo porcentaje de logro y aquellos con un alto porcentaje de no observado, además de los que mostraron mayor representatividad de precocidad en educación inicial y dan luces de la eficacia del instrumento creado.

Estos gráficos son acompañados de un análisis interpretativo de los resultados, lo que permite facilitar su comprensión.

## 7.1 ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS:

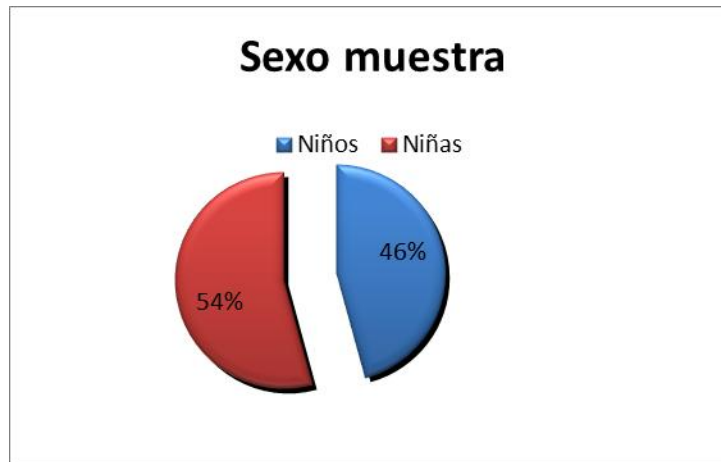


Gráfico n° 1

Del total de datos recopilados se puede determinar que, el 54% de la muestra corresponde a niñas, mientras que el 46% corresponde a niños.

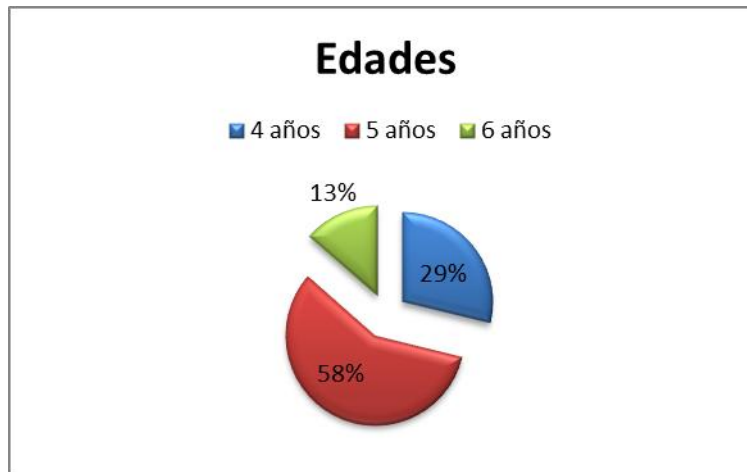


Gráfico n° 2

Dentro de las edades presentes en la muestra se puede observar que un 29% corresponde a niños/as con 4 años, un 58% a niños/as con 5 años y un 13% corresponde a niños/as con 6 años de edad; comúnmente, estas diferencias de edades pueden incidir en los niveles de desarrollo, sin embargo, al referirnos a precocidad, mientras más tempranamente se observen las conductas, más fácil es diferenciarlas.

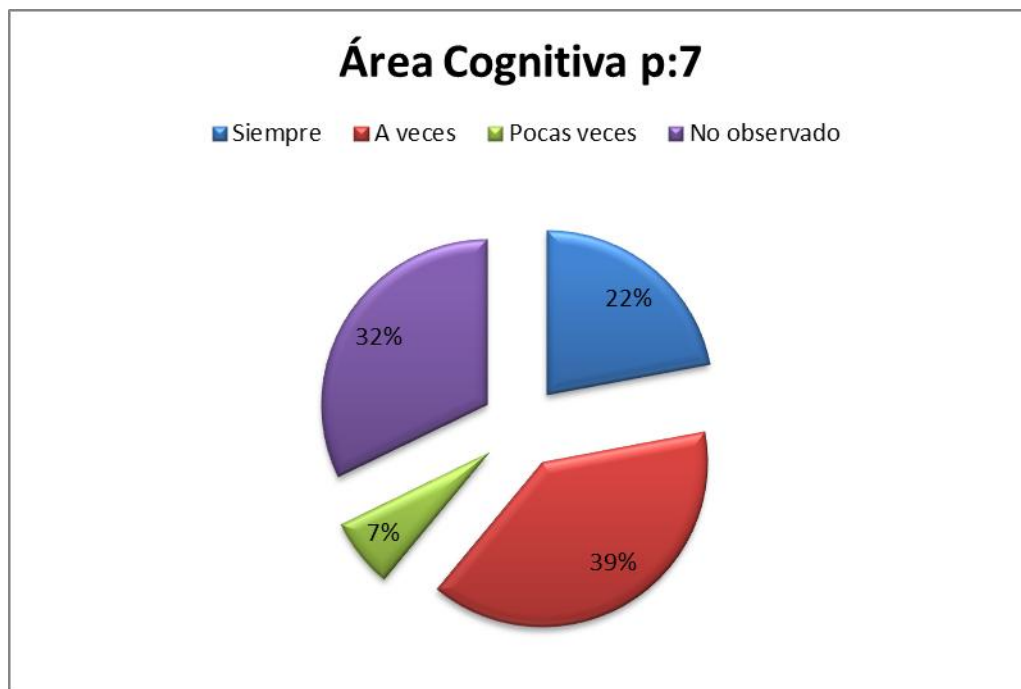


Gráfico n° 3

**Logra descartar información irrelevante en la resolución de un problema:** frente a este indicador, los niños/as evaluados que alcanzaron el puntaje máximo corresponde a un 22% de la muestra, mientras que el 32% se refiere a que la conducta no fue observada, esto debido a que el tiempo de observación no fue lo suficiente para poder identificarla, además de que es un indicador que no había sido contemplado en las evaluaciones diagnósticas realizadas por las educadoras en cada centro, debido a que no se considera relevante como aprendizaje el descartar la información irrelevante, sino que la capacidad de resolver o no el problema. Por otro lado, el 39% corresponde a que la conducta se observa a veces y el 7 % corresponde a que la conducta se observó pocas veces.

## Área Cognitiva p:11

■ Siempre ■ A veces ■ Pocas veces ■ No observado

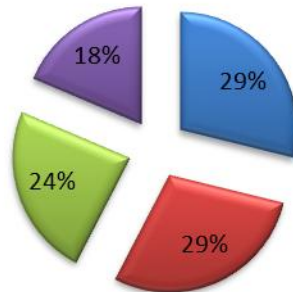


Gráfico n° 4

***Adquiere conocimientos más rápido que el resto de sus pares:*** en relación a los resultados obtenidos respecto a este indicador, se puede concluir que el 29% de la muestra logró la totalidad del puntaje, mientras que, el 18% corresponde a la categoría de no observado. Esto debido a que la conducta debe ser vista durante el primer semestre del periodo académico variando según los ámbitos de aprendizaje y además se debió ser consultada con la educadora del nivel, no existiendo la oportunidad de intencionar una actividad para poder observar esta característica. Por otro lado, el otro 29% corresponde a que la conducta se observa a veces y el 24% restante, a que la conducta se observa con poca frecuencia.

## Área Funciones Ejecutivas p:14

■ Siempre ■ A veces ■ Pocas veces ■ No observado

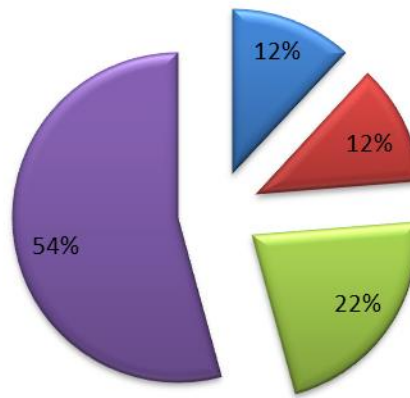


Gráfico n° 5

**Lleva a cabo responsabilidades asignadas por un periodo de tiempo extenso:** en este indicador el 12% corresponde a la cantidad de niños/as que alcanzaron el puntaje máximo, mientras que el 54% se refiere a que no fue observado, dado que no se intencionó ninguna situación de aprendizaje para observar esta característica. Esto se puede deber a que, en algunos establecimientos no se utiliza el delegar responsabilidades a los párvulos por periodos mayores a 1 día, o que simplemente, no se realiza esta actividad. A su vez, el otro 12% corresponde a que la conducta fue observada a veces y el 22% restante a que fue vista en pocas ocasiones.

## Área Motricidad Fina p:19

■ Siempre ■ A veces ■ Pocas veces ■ No observado

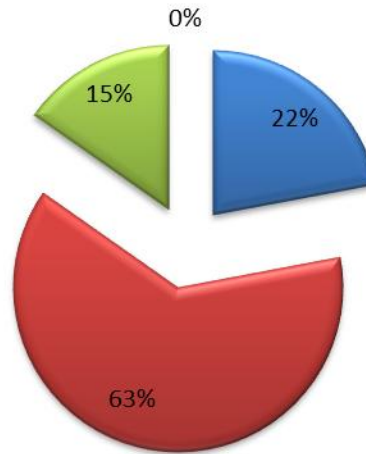
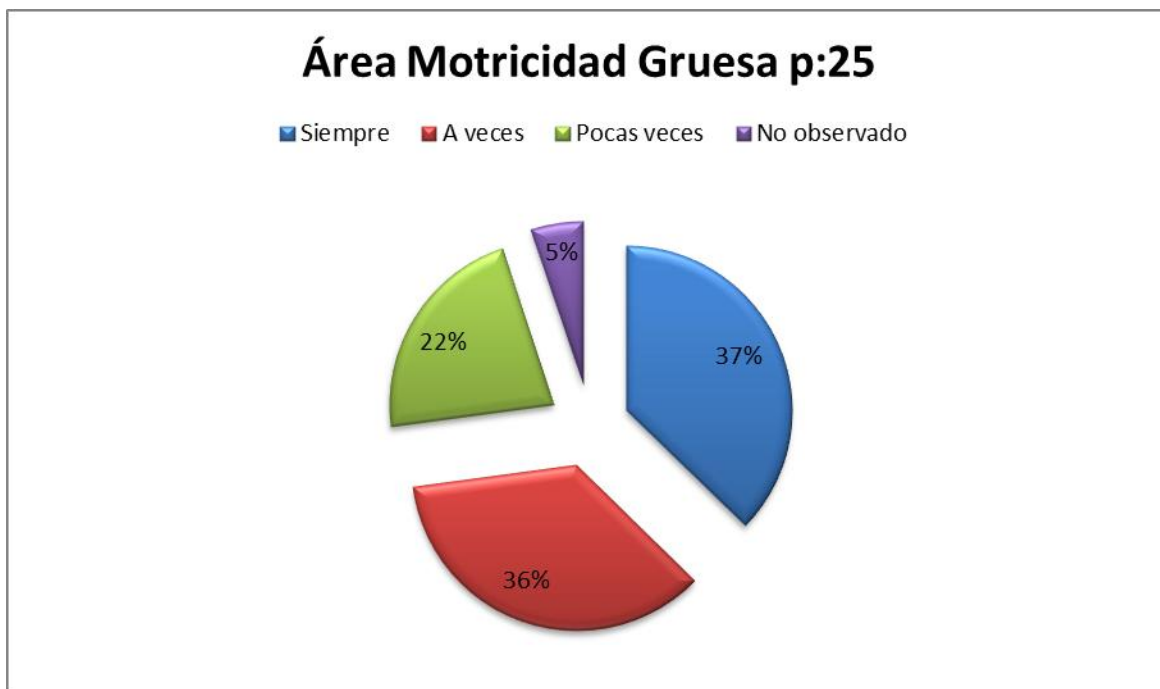


Gráfico n° 6

***Efectúa trabajos de grafo-motricidad con precisión y seguridad en los trazos:*** refiriéndonos a este indicador, el 22% hace referencia a los niños/as que lograron efectuar la grafomotricidad con la precisión y seguridad necesarias para esta tarea, mientras que el 63% corresponde a que esta conducta fue observada a veces, indicando de esta forma que no se logra realizar con la precisión y seguridad suficiente para el logro de la tarea. Se destaca que la actitud si bien, es poco realizada por un 15% de la muestra, no hubo instancia en que no fuese observada.



**Gráfico n° 7**

***Mantiene equilibrio en diferentes superficies e inclinaciones:*** de los porcentajes obtenidos en este indicador, un 37% de la muestra obtiene el puntaje total, mientras que en un 5% no fue observada la conducta. Esto puede deberse a que este indicador fue observado en periodos de educación física, juegos y patio, lo que pudo haber incidido en que la conducta no fuese vista en totalidad, sino que parcialmente debido a que no existía una exigencia de por medio.

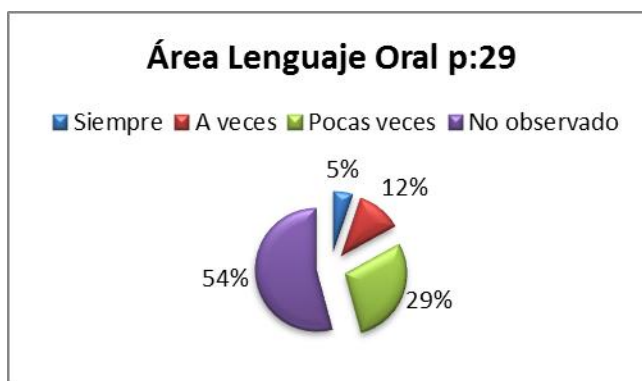
Se menciona además que un 36% de la muestra es capaz de mantener equilibrio a veces y que un 22% lo realiza pocas veces.





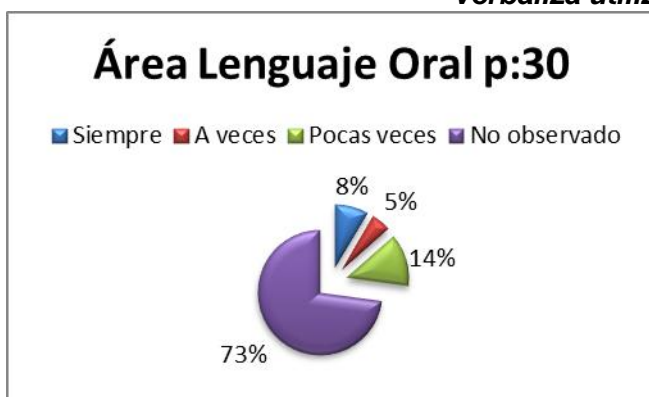
Gráfico n° 8

**Verbaliza utilizando sinónimos**



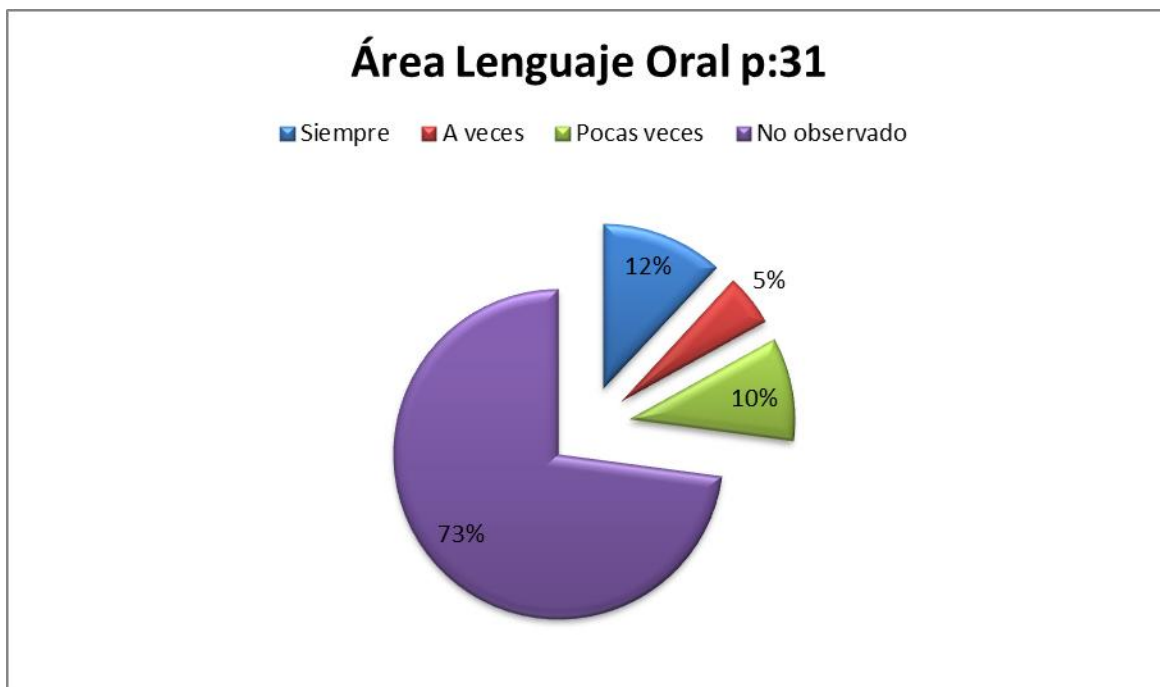
**Verbaliza utilizando antónimos**

Gráfico n° 9



**Verbaliza utilizando metáforas** Gráfico n° 10

En cuanto a estas tres habilidades del lenguaje, se puede mencionar que el 10% de la muestra, logra el total del puntaje, mientras que más del 50% de la muestra, no evidencia poseer esta habilidad. Esto puede deberse al desarrollo del lenguaje que poseen los párvulos es más limitado en cuanto a las metáforas, siendo esta una habilidad más compleja de observar, debido a la forma en que se utiliza el lenguaje, siendo un lenguaje más directo. Observando los resultados, se puede determinar que estas tres características son indicadores claros de precocidad.



**Gráfico n° 11**

***Aprendió a leer antes que sus pares:*** dentro de este aspecto, se concluye que sólo el 12% de la muestra logra el total del puntaje, mientras que un 73% de la muestra no evidencia tener aún esta habilidad. Esto se debe a que los párvulos, en su mayoría, aún no han aprendido a leer, con la existencia de algunas excepciones, incidiendo directamente la edad, pues mientras mayores son, existe un mayor desarrollo del lenguaje, siendo más observable esta característica, debido a que ya poseen capacidad de abstracción.

Por otro lado, el 5% de la muestra si bien lee, no lo hace de forma fluida, mientras que el 10% restante no lee de forma correcta.

## Área Lenguaje Oral p:32

■ Siempre ■ A veces ■ Pocas veces ■ No observado

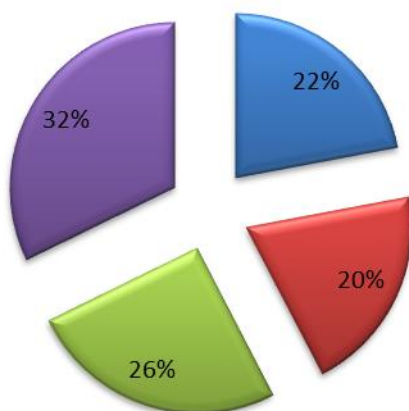
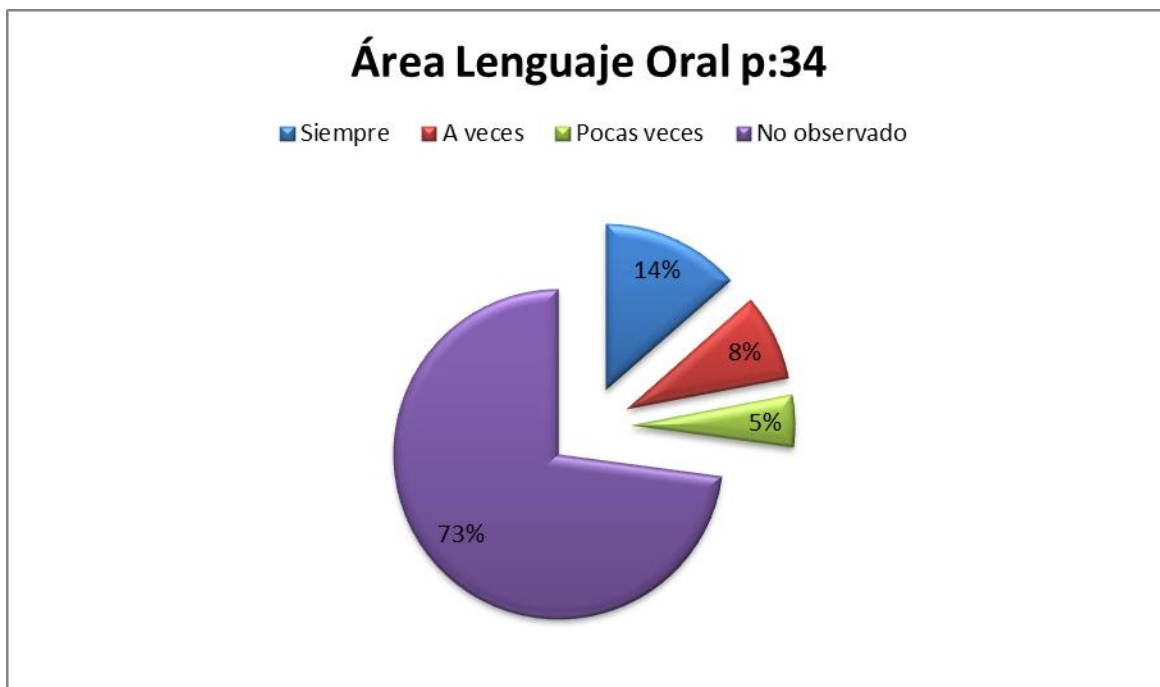


Gráfico n° 12

***Presenta un vocabulario más amplio que sus pares:*** En relación a la amplitud del lenguaje utilizado por los párvulos evaluados, se puede observar que el 22% de la muestra posee un lenguaje más enriquecido que el general de los niños/as evaluados, mientras que el 32% de estos, presentan un lenguaje acorde al desarrollo normal para su edad.



**Gráfico n° 13**

***Presenta una lectura fluida y sin errores:*** En relación a este indicador, se puede observar que el 14% de la totalidad de los párvulos evaluados presenta una lectura fluida y sin errores, evidenciando un gran dominio de diversas reglas del lenguaje, mientras que el 73% de la muestra, evidencia dificultad o nula respuesta en relación al logro de una correcta lectura. Esto se debe a que los párvulos, en su mayoría, aún no han aprendido a leer, pero en algunos párvulos de mayor edad, la adquisición del proceso lector se encuentra afianzado, debido a que las habilidades implicadas en este proceso se encuentran desarrolladas.

Según la información graficada, podemos determinar que este indicador corresponde a una habilidad que, claramente, denota precocidad.

## Área Lenguaje Escrito p:37

■ Siempre ■ A veces ■ Pocas veces ■ No observado

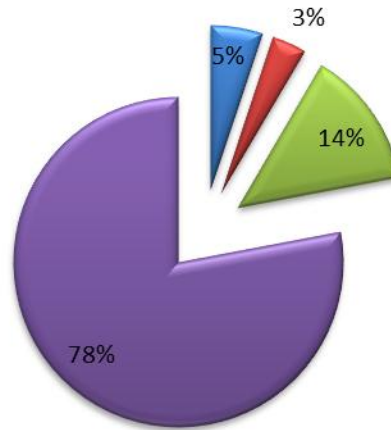


Gráfico n° 14

**Aplica reglas de puntuación (punto y coma):** Según la información graficada, podemos determinar que sólo el 5% de la muestra logra el puntaje máximo en relación a este indicador, demostrando dominio al utilizar de forma adecuada las reglas de puntuación, mientras que el 78% de la muestra evidencia la inexistencia de esta habilidad, estableciéndose cómo razón para esto, las etapas de desarrollo “normal” para el común de los párvulos, pudiendo determinar, por el bajo porcentaje de logro en esta conducta, que ésta es una de las que evidencia claramente precocidad.

## Área Lenguaje Escrito p:39

■ Siempre ■ A veces ■ Pocas veces ■ No observado

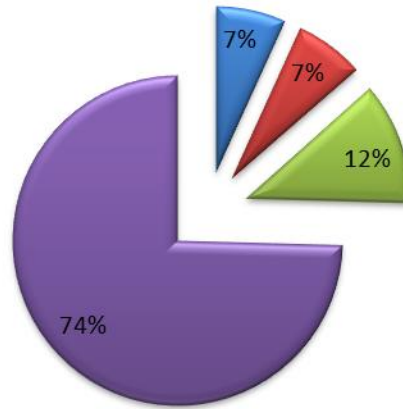


Gráfico n° 15

**Indica consonantes a los 4 años:** Según los resultados obtenidos en la evaluación de este indicador, se puede observar que sólo el 7% de la muestra logra determinar distintas consonantes dentro de un texto de forma correcta, mientras que el 74% de ésta evidencia la ausencia de esta habilidad. Se puede determinar que el motivo es el nivel de desarrollo del lenguaje en relación a la edad de los niños/as, pudiéndose establecer que este indicador, es un claro reflejo de precocidad, ya que, se considera que el párvulo es capaz de ser consciente de la composición del lenguaje.

## Área Conocimiento del número p: 40

■ Siempre ■ A veces ■ Pocas veces ■ No observado

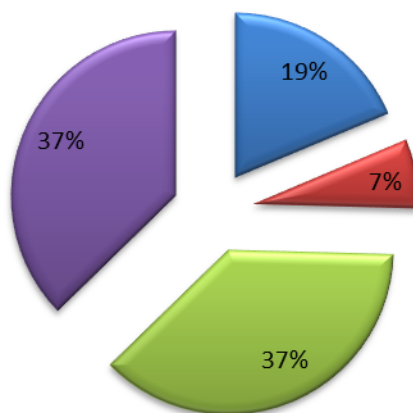


Gráfico n° 16

**Relaciona correctamente el número con la cantidad o viceversa a partir de los 4 años:** Según lo observado en relación a este indicador, se puede determinar que el 19% de la muestra evidencia el dominio de la habilidad, pudiendo establecer correctamente la relación número-cantidad y viceversa, mientras que en el 37% de los párvulos evaluados no es posible observar esta conducta.

## Área Abstracción y Lógica p:45

■ Siempre ■ A veces ■ Pocas veces ■ No observado

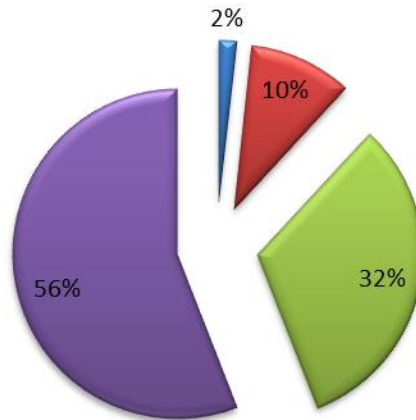


Gráfico n° 17

**Utiliza los verbos calcular, sumar, restar, etc.:** Según los resultados obtenidos en la evaluación se puede determinar que el 2% de la muestra logra utilizar correctamente los verbos alusivos a razonamiento matemático comprendiendo el significado de cada término, mientras que el 56% de los párvulos observados no presentan esta habilidad. Lo que se debe, posiblemente, al interés de ciertos párvulos por el lenguaje matemático y las limitaciones en su vocabulario. Este resultado nos permite determinar que este indicador denota precocidad.



## Área Abstracción y Lógica p:46

■ Siempre ■ A veces ■ Pocas veces ■ No observado

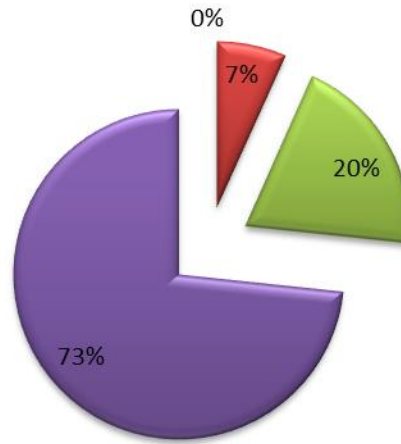


Gráfico n° 18

**Realiza operaciones básicas con 2 dígitos (adición y sustracción) en problemas cotidianos o situaciones concretas:** En relación a este indicador, podemos determinar que el 0% de la muestra presenta esta habilidad, mientras que en el 73% de los párvulos no fue posible observarla, ya que no fue realizada por los párvulos evaluados, y posiblemente sea necesario intencionar una experiencia de aprendizaje para poder observarla.

## Área Conceptos de Comparación p:55

■ Siempre ■ A veces ■ Pocas veces ■ No observado

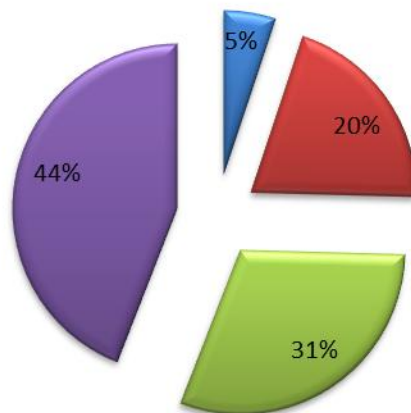
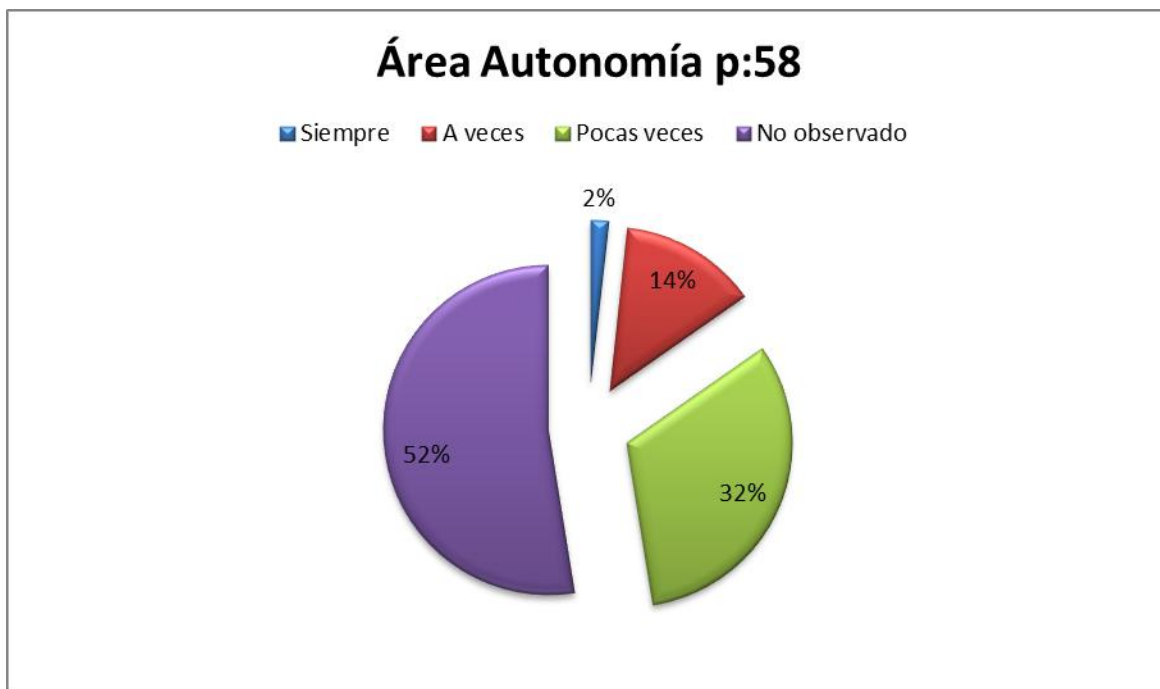


Gráfico n° 19

**Verbaliza o indica ordinalidad de los objetos:** En relación a los resultados obtenidos en este indicador, se puede determinar que el 5% de la muestra logra establecer correctamente la ordinalidad de distintos objetos, mientras que el 44% de los párvulos evaluados no presenta esta habilidad, debiéndose principalmente a la complejidad de esta acción en relación al desarrollo del pensamiento matemático.

Según estos resultados, se puede determinar que este indicador permitiría identificar precocidad.



**Gráfico n° 20**

***Corrige su actuar ante los errores de forma autónoma:*** Según los resultados obtenidos en este indicador, se puede determinar que el 2% de la muestra logra corregir su actuar al percatarse de sus propios errores, mientras que el 52% de los párvulos observados no presenta el desarrollo de esta habilidad. Esto puede deberse a la etapa de desarrollo en la que se encuentran los párvulos, lo que determina el nivel de autocrítica presente en cada uno/a. Además de esto, influye en los resultados el tiempo de observación, que fue de tres semanas, el cual no permitió determinar con exactitud la presencia o ausencia de esta habilidad.



**Gráfico n° 21**

***Tiene intereses distintos a los niños/as de su edad:*** Según los resultados obtenidos en este indicador, se puede determinar que el 2% de los niños/as evaluados evidencia tener intereses distintos a los de sus pares, mientras que el 58% de estos no presenta esta conducta. Esto puede ser consecuencia del tiempo utilizado para la observación de las distintas habilidades, el cual fue de tres semanas, dado que al ser acotado no puede determinarse con precisión la presencia o ausencia de estas.



**Gráfico n° 22**

***Muestra desagrado frente a un trabajo mal terminado:*** Según los resultados obtenidos en la evaluación de este indicador, se puede determinar que el 5% de la muestra evidencia desagrado ante trabajos desprolijos y mal acabados, mientras que el 56% de los párvulos observados, no demuestra interés por estos detalles. La causa de esto puede ser su preferencia frente al tipo de actividad, el tiempo que tiene para desarrollarla y finalmente factores externos tales como sus pares, el ruido que hay en el ambiente o el espacio con el que cuenta para trabajar.

A partir de la información recabada de la aplicación del instrumento, se pudo determinar los indicadores que denotan mayor precocidad, debido al porcentaje de logro de cada uno de estos, así como también determinar aquellos indicadores que debían ser retirados de la pauta, por no presentar resultados significativos al ser confundidos en algunas ocasiones, con otras conductas, por ejemplo, la intensidad motriz de Dabrowsky o que es difícil de observar o distinguir a corto plazo.

Finalmente, los resultados han permitido modificar la pauta para hacer su aplicación más efectiva, descartando aquellos aspectos que no se observan tan representativos de precocidad en párvulos.

## **CONCLUSIONES**

Al finalizar esta investigación se ha podido determinar que es vital el proceso de identificación de altas capacidades, pues es necesario identificar a los niños/as que presentan conductas precoces para poder determinar sus necesidades en el aula y brindar los apoyos especializados que requieren, y de éste modo, que puedan desarrollar sus habilidades alcanzando su máximo potencial. Cabe mencionar que el desarrollo del potencial de las personas favorecerá al crecimiento y desarrollo de un país, por lo que invertir e investigar en esta área es vital.

Dentro de la Educación Parvularia y Diferencial es importante otorgarles las herramientas necesarias a todos los párvulos con capacidades diferentes, para esto se debe considerar en primera instancia la evaluación y detección, determinando los apoyos, para posteriormente realizar la intervención pertinente. Por lo tanto se puede considerar que es un aporte importante la creación e implementación de recursos y pautas que permitan identificar a niños/as con precocidad, teniendo en cuenta que la instancia para poder intervenir oportunamente es la primera infancia.

De acuerdo a la aplicación de la pauta se puede observar que los ítems más significativos para identificar altas capacidades, son los de lenguaje oral, comprobando así lo que dice la literatura respecto a que el lenguaje oral es el primer indicador de precocidad (Pérez L., González C, López E. 2008, *la detección del talento lingüístico, revista de altas capacidades Faisca volumen 13 n°15*, España).

El área psicomotriz no es fácil de observar, confundiéndose algunas conductas motrices características de las altas capacidades, como la sobreexcitabilidad de Dabrowsky, con conductas psicomotrices propias de personas con problemas emocionales. Por lo que el área dividida en conductas psicomotrices finas y gruesas en la pauta en un principio, solo quedó en conductas psicomotrices en general, pues los indicadores señalados por la literatura eran muy difíciles de distinguir.

En los resultados obtenidos de los niños/as, se puede mencionar que influye su situación socioeconómica debido a la deprivación sociocultural que se presente, lo cual se puede observar en el ítem de lenguaje específicamente, pues su contexto cultural hace que evidencien un bajo desarrollo de lenguaje, por lo que el ambiente social influiría en el desarrollo de las capacidades de los educandos.

Si bien el resultado de la aplicación del instrumento en el área de lenguaje oral fueron bajos, cabe mencionar que al aplicar la pauta los ítems específicos de lenguaje oral son los que entregan más evidencias de posible precocidad.

De un total de 59 alumnos observados, se logró identificar a 5 que presentaban características precoces, 2 pertenecientes a la Escuela República de Colombia y 3 pertenecientes a la Escuela La Parva, lo que corresponde al 10% de los niños/as observados, cumpliéndose así lo descrito por Gagné en su modelo de dotación y talento, en el cual se



menciona que las habilidades “innatas” se pueden observar en diversas actividades a lo largo de la vida, en un grado que sitúa a la persona dentro del 10% superior de su grupo de edad (Conejeros, Cáceres & Riveros, 2012).

Si bien el instrumento sólo fue aplicado como una experiencia piloto, se pudo corroborar la eficacia de este, y comprobar que puede ser utilizado dentro del aula por cualquier profesional de la educación que se interese en esta temática. Así también se puede concluir que, el avance en los contenidos de las clases influye en los resultados que obtengan los párvulos, pues si los contenidos curriculares no han sido trabajados, el niño/a los desconoce y el ítem no puede observarse.

Al momento de reflexionar respecto a las ventajas, desventajas y limitaciones que surgieron durante el proceso de esta investigación, aparece como principal barrera el limitado conocimiento en relación a las altas capacidades en Chile, y el difícil acceso a literatura específica de precocidad en español, dificultando encontrar una base teórica específica, recurriendo a teoría extranjera e incluso a traducciones para contar con sustento más actualizado.

En la aplicación, las dificultades son variadas, entre estos la falta de tiempo de aplicación del instrumento, debido a que el proceso de validación de la pauta, demoró más de lo estimado, pues algunos profesores no pudieron adherirse a este proceso debiendo recurrir a otros profesionales después, lo que retrasó la aplicación.

Si bien en primera instancia se planificó una capacitación para que los docentes fuesen los responsables de la aplicación del instrumento, finalmente en virtud de los obstáculos explicados anteriormente, el instrumento fue aplicado por las tesoreras.

En relación al tiempo utilizado en la aplicación del instrumento, para observar todas las conductas, cabe mencionar que este fue acotado, provocando que la evaluación fuese menos precisa y en consecuencia, algunas conductas no pudiesen ser vistas a cabalidad. Por lo que en una nueva aplicación se debe considerar un tiempo de observación más extenso, para lograr observar las conductas que evalúa la pauta, pudiéndose aplicar paralelamente con las diversas evaluaciones de proceso existentes dentro del centro educativo.

Otra observación de la que se puede dar cuenta en la aplicación es que existe desconocimiento de esta temática por parte de los docentes y Educadoras de Párvulos, siendo necesaria una interiorización al tema o una capacitación, para facilitar de esta forma la identificación de los párvulos que tienen esta necesidad educativa. En base a lo anterior, se puede concluir que es necesario incorporar dentro de la formación de Educación Parvularia y

pedagogías en general, una formación más completa en relación a las necesidades educativas especiales.

Al haber concluido esta investigación, es posible determinar proyecciones para esta, recalcando la importancia de tener la instancia de capacitar de forma presencial a los docentes y educadoras de párvulos, para facilitar la aplicación del instrumento e identificación de los párvulos. Por otro lado, se puede considerar que en un futuro se pueden incluir otros aspectos tales como: nivel educativo de los padres, la crianza que se otorga a cada niño/a, entre otras cosas, aportando más insumos que contribuirán a una identificación más completa.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Abaurrea V. & García J. (1997). *Alumnado con Sobredotación Intelectual-Altas Capacidades. Orientaciones para la Respuesta Educativa*. Pamplona: Gobierno de Navarra.

Acereda, A. (1998). *La superdotación*. Madrid: Síntesis.

Alonso J. A. & Benito Y. (2004) *Alumnos superdotados sus necesidades educativas y sociales*, (1ª Ed.). Buenos Aires: Bonum.

Alonso J.A. & Benito Y. (1996): *Superdotados: adaptación escolar y social en superdotados*. Madrid: Amarú Ediciones.

Arancibia, V., (2009): *La educación de alumnos con talentos: una deuda y una oportunidad para Chile*. Chile: PUC

Bausela, H (2005). *El desarrollo evolutivo de las funciones ejecutivas*. *Revista Galego portuguesa de psicología y educación*. 12 (10), 1138- 1663

Beltrán, J. & Pérez, L., (1993). en Benito, Y., *Problemática del niño superdotado*. Salamanca: Amarú.

Benavides, M., Rios, C. & Marshall, M (2004) *La educación de niños con talento en Chile*. En Benavides M., Maz A., Castro E. y Blanco R. (Edit). *La Educación de Niños con Talento en Ibero América*. Oficina Regional de la Unesco para América Latina y el Caribe (pp.105-112). Santiago: Editorial Trineo S. A.

Benito, Y. (1993). *Problemática del niño superdotado*. Salamanca: Amarú.

Benito, Y. (2012). *Superdotación Intelectual: Conceptualización, Identificación Temprana. Pautas de Identificación para Padres, Pediatras y Profesores*. Recuperado el 7 de Noviembre de 2012 de <http://www.cprceuta.es/Asesorias/ApoyoEducativo/ponencias%20inclusividad/Semana2/Superdotacion/Conceptualizaci%C3%B3n,%20Yolanda%20Benito.pdf>

Bisquerra, R., (1989) *Métodos de Investigación Educativa: Guía Práctica*, Barcelona: CEAC.

Bralic, S. & Romagnoli. C (2000). *Niños y jóvenes con talento*. Santiago: Dolmen.

Carmona P., (2009) *Aproximación a la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner y sus posibilidades de aplicación en el aula* (Tesis doctoral) Recuperado de <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/11059/1885/1/370152C287.pdf>.

Cerda, G., Pérez W., Moreno, C., Núñez, K., Quezada, E., Rebolledo, J., & Sáez, S., (2012). Adaptación de la versión española del Test de Evaluación Matemática Temprana de Utrecht en Chile. *Estudios pedagógicos*, 38 (1), 235-253. Recuperado en 29 de Marzo 2014, de [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052012000100014&lng=es&tlng=es.10.4067/S0718-07052012000100014](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052012000100014&lng=es&tlng=es.10.4067/S0718-07052012000100014).

Conejeros, M. L. Cáceres, P. & Riveros, A. (2012). Educación de Talentos Académicos en Chile: Una década de aprendizaje e investigación En J, Catalán (editor) *Investigación orientada al cambio en psicología educacional* (pp. 11-39). La Serena: Editorial Universidad La Serena.

Delta UCN (2012). Vilti. Recuperado el 4 Enero 2014 en [http://www.deltaucn.cl/index.php?option=com\\_content&view=article&id=104&Itemid=64](http://www.deltaucn.cl/index.php?option=com_content&view=article&id=104&Itemid=64)

Díaz, N. (2001). *Fantasía en Movimiento: Juegos y Actividades para el Desarrollo Psicomotor*. México: Limusa edit.

Flanagan, A., & Arancibia, V. (2005). *Talento Académico: Un Análisis de la Identificación de Alumnos Talentosos Efectuada por Profesores*. *Psykhé* 14 (1), 121-135. Recuperado en 16 de junio de 2014, de [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-22282005000100010&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282005000100010&lng=es&tlng=es). 10.4067/S0718-22282005000100010.

Fehrenbach (1991) & Mackay (1973) en Sánchez & López, 2012, *El lenguaje creativo en el niño superdotado, Las lenguas en la Educación*, volumen 4.

Freeman J. (1985), Una pedagogía para los superdotados, en Freeman, J., (1998) Los niños superdotados, aspectos psicológicos y pedagógicos. Editorial Aula XXI-Santillana, Madrid.

Ferrándiz, C., Prieto, M., Fernández, M., Soto, G., Ferrando, M., & Badía, M., 2010, *Modelo de identificación de alumnos con altas habilidades*, España: Reifop.

García, A., Enseñat, A., Tirapu, J., & Roig, T. (2009) *Maduración de la corteza prefrontal y desarrollo de las funciones ejecutivas durante los primeros cinco años de vida*. *Rev Neurol*, 48 (8): 435-440. Recuperado en 23 de marzo de 2014, de <file:///C:/Documents%20and%20Settings/Administrador/Escritorio/TESIS%202014/FUNCIONES%20EJECUTIVAS/Maduraci%C3%B3n%20de%20la%20corteza%20prefrontal%20y%20desarrollo%20de%20lasfunciones%20ejecutiv>

as%20durante%20los%20primeros%20cinco%20a%C3%B1os%20de%20vid  
a.pdf

Gardner, H., (2003) *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. (6° Edi).  
Barcelona: Paidós

Gardner, H., (1998) *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. (2° Edi).  
Barcelona: Paidós.

Gerson, K., & Carracedo, S. (1996). *Niños dotados en acción*. Argentina:  
Tekné.

Gómez, M., & Mir, V. (2006). *Altas capacidades en niños y niñas*. España:  
Narcea.

González, M., González, J. (1997). *Identificación del alumno superdotado*.  
Barcelona: CIMS.

González, L., (2005) en González, L., (2012) *Autoconcepto y Talento: Una  
relación que favorece el logro académico*, *Revista Scielo*, volumen 21 N°1,  
Santiago.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2003). *Metodología de la  
investigación*. México, D. F: McGraw Hill Interamericana.

Hernández, R. (1993) en Solís, A., *Áreas del desarrollo en la Educación  
Preescolar*, (2010), recuperado el 25 de mayo del 2014 de  
[http://www.monografías.com/trabajos35/areas-preescolar/areas-  
preescolar.shtml](http://www.monografías.com/trabajos35/areas-preescolar/areas-preescolar.shtml)

Ley 20.370. 13 de Septiembre 2009. Ministerio de Educación. Biblioteca del Congreso Nacional.

López, B., & Benito, Y., (2000): *Alumnos precoces, superdotados y de altas capacidades*. MEC

López, V. (2007). *Competencias mentalistas en niños y adolescentes con altas capacidades cognitivas: implicaciones para el desarrollo socioemocional y la adaptación social*. (Tesis Doctoral). Recuperado el 23 Abril del 2014 en [http://instisuper.altas-capacidades.net/pdf/Tesis\\_Doctoral.pdf](http://instisuper.altas-capacidades.net/pdf/Tesis_Doctoral.pdf)

López, J. (2006): *La ordenación académica de los alumnos con sobredotación intelectual y con alta capacidad intelectual*. Recuperado 17 de Marzo del 2014 de <http://www.centrohuertadelrey.com/nuevo/index.php?op=noticia&idt=39>

Martínez, M. (2012). *Altas capacidades intelectuales, Marco teórico*. En Martínez, M., & Guirado, T. (Coords) *Altas Capacidades Intelectuales: Pautas de actuación, orientación, intervención y evaluación en el periodo escolar* (pp.33-63). Barcelona: GRAÓ.

Merrick C. & Targett R. (2004) *Gifted and talented education, modulo 2, Early Childhood*, Australia: The Universtiy of New South Wales.

MINEDUC (2012). *Guía de apoyo técnico-pedagógico: Necesidades Educativas Especiales en el Nivel de Educación Parvularia. Necesidades Educativas Especiales Asociadas a Discapacidad Auditiva*. Chile: MINEDUC



MINEDUC (2005). *Política Nacional de Atención Especial, Nuestro Compromiso con la Diversidad* Santiago. División de Educación General, Unidad de Educación Especial

MINEDUC. (1996). *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica*. Santiago de Chile: MINEDUC.

MINEDUC, (2000) *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*. Santiago

Pacheco, J., & Zarco, J., (1993) & Pinillos, J., (1979), en Bengoechea, P., (1999), *Dificultades de aprendizaje escolar en niños con necesidades educativas especiales: enfoque cognitivo*, España: Universidad de Oviedo.

Peralta, M. V., (2012) *Finalidad de la Educación Parvularia*, Recuperado el 26 de noviembre de 2013, de <http://www.FundaciónIntegra.cl>

Pérez, L., & Domínguez, P., (2000). *Superdotación y adolescencia*. Madrid: Comunidad de Madrid.

Pérez, L., González, P., & López, C., (2008) en Renes, P., Echeverry, L., & Chiang, M., 2013, *Revista Estilos de Aprendizaje*, nº11, Volumen 11.

Pérez L., Domínguez P., López C. & Alfaro E. (2000). *Educar hijos inteligentes*. Madrid: CCS.

Perleth, C., Sierwald, W., & Heller, K., (1993). *Select results of the Munich Longitudinal Study of Gistedness: The multidimensional/typological giftedness model*. Roper Review, 15

Prieto, D., Castejón, J., & Rojo, A., (1997): *Modelos y estrategias de identificación del superdotado*. Malaga. Aljibe.

Prieto, L., Sainz, M. & Fernández, M., C., (2012) *Estudio de la superdotación en España*, Revista AMAzônica, volumen X, N°3, año 5, España

Sánchez López C. (2006) *Configuración cognitivo-emocional en alumnos de altas habilidades* (Tesis Doctoral) Recuperado el 23 Marzo del 2014 en <http://digitum.um.es/xmlui/handle/10201/208>.

Sánchez, M., Rodríguez, M., & Martínez, P., (2006). *La influencia del contexto en la organización cognitiva*. España: Universidad de las Islas Baleares.

Soprano, A. (2003). *Evaluación de las funciones ejecutivas en el niño*. Recuperado en 23 Marzo de 2014 de <http://desafiandoalautismo.org/wp-content/uploads/2011/09/p010044.pdf>

Torres, M., Prieto, A., & Ruiz, N. (2012). *Altas Capacidades intelectuales: pautas de actuación, orientación intervención, evaluación en el periodo escolar*. Barcelona: Graó.

UNICEF (2013) *en Infancia: La equidad se juega en la primera infancia*, 2004.

## ANEXOS