



Alta Capacidad

HACIA LA ATENCIÓN DE LA ALTA CAPACIDAD Y DOBLE EXCEPCIONALIDAD EN CONTEXTO ESCOLAR.

Una propuesta de intervención.



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE
VALPARAÍSO



Universidad de
los Andes



Agencia
Nacional de
Investigación
y Desarrollo

Ministerio de Ciencia,
Tecnología, Conocimiento
e Innovación

Gobierno de Chile



Alta Capacidad

HACIA LA ATENCIÓN DE LA ALTA CAPACIDAD Y DOBLE EXCEPCIONALIDAD EN CONTEXTO ESCOLAR.

Una propuesta de intervención.



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE
VALPARAÍSO



Universidad de
los Andes



Agencia
Nacional de
Investigación
y Desarrollo

Ministerio de Ciencia,
Tecnología, Conocimiento
e Innovación

Gobierno de Chile

Autores

María Leonor Conejeros Solar

Sandra Catalán Henríquez

María Paz Gómez Arizaga

Katia Sandoval Rodríguez

Macarena Schiller Sánchez

Diseño gráfico

Nicole Cabrera Villa

Registro de Propiedad Intelectual n° 2022-A-8417

Viña del Mar, 2022



CONTENIDO

Presentación.....	9
Equipo de investigación.....	10
Agradecimientos.....	11
Sección I. Alta Capacidad, hacia un modelo de atención.....	14
1. Definición y características.....	14
1.1 Un poco de historia.....	14
1.2 Algunos Mitos asociados a la Alta Capacidad.....	17
2. Respuesta educativa para la atención de la Alta Capacidad. ¿Qué necesitamos considerar?..	18
2.1 ¿Qué sabemos de las características de los estudiantes con Alta Capacidad?.....	20
2.1.1 Características cognitivas.....	20
2.1.2 Características socioemocionales.....	21
2.2 Perfiles de Alta Capacidad.....	22
3. Identificación de la Alta Capacidad.....	31
3.1 Instrumentos para la identificación.....	32
3.2 Desafíos del proceso de identificación en Alta Capacidad.....	36
4. Respuesta educativa para la atención diferenciada y diversificada con foco en las fortalezas y en el desarrollo de habilidades.....	37
4.1 Enriquecimiento.....	38
4.1.1 Modelo de Enriquecimiento para toda la Escuela.....	38
4.2 Diferenciación.....	40
4.3 Aceleración.....	43
4.4 Agrupamiento por habilidad.....	44
Sección II. Propuesta de atención en Alta Capacidad.....	47
Introducción.....	48
5. Prosocialidad y Autoconcepto.....	49
5.1 ¿Qué es la prosocialidad y el autoconcepto? Contexto y definiciones.....	49
5.1.1 Prosocialidad.....	49
5.1.2 Autoconcepto.....	51
5.2 Prosocialidad y autoconcepto en estudiantes con Alta Capacidad.....	51

5.3	Evidencias del desarrollo de la prosocialidad y el autoconcepto en estudiantes con Alta Capacidad.....	53
5.4	Orientaciones metodológicas para el desarrollo de la prosocialidad y autoconcepto	54
5.5	Estrategias para el desarrollo de la prosocialidad y autoconcepto.....	55
6.	Pensamiento Crítico	96
6.1	¿Qué es el pensamiento crítico? Contexto y definiciones	96
6.2	Pensamiento crítico en estudiantes con Alta Capacidad	97
6.3	Evidencia de intervenciones en pensamiento crítico en estudiantes con Alta Capacidad	97
6.4	Orientaciones metodológicas para el desarrollo del pensamiento crítico.....	98
6.5	Estrategias para el desarrollo del pensamiento crítico	99
7.	Pensamiento Creativo.....	162
7.1	¿Qué es la creatividad? Contexto y definiciones	162
7.2	Creatividad en estudiantes con Alta Capacidad	163
7.3	Evidencia de intervenciones en creatividad en estudiantes con Alta Capacidad	164
7.4	Orientaciones metodológicas para el desarrollo del pensamiento creativo.....	164
7.5	Estrategias para el desarrollo del pensamiento creativo.....	165
8.	Funciones Ejecutivas.....	198
8.1	¿Qué son las funciones ejecutivas? Contexto y definiciones	198
8.2	Funciones ejecutivas en estudiantes con Alta Capacidad	199
8.3	Evidencia de intervenciones en funciones ejecutivas en estudiantes con Alta Capacidad	200
8.4	Orientaciones metodológicas para el desarrollo de las Funciones Ejecutivas	200
8.5	Estrategias para el desarrollo de las Funciones Ejecutivas	201
	Referencias	230

PRESENTACIÓN ¹

Esta propuesta surge en el contexto del Proyecto Fondecyt Regular N°1181857 denominado "Alta Capacidad, Doble Excepcionalidad y Escuela Inclusiva: Implementación de una intervención educativa basada en un enfoque de fortalezas para la transformación de la escuela". Su objetivo es servir de orientación a todos aquellos establecimientos educativos que opten por aprender y atender la Alta Capacidad.

Su construcción ha implicado una amalgama de voluntades y saberes que se han concertado para desarrollar un texto que permita acercar al campo de estudio de la Alta Capacidad a todos quienes se encuentren interesados. Contiene apartados teóricos y prácticos. A nivel teórico, se abordan temáticas como el concepto de alta capacidad y doble excepcionalidad, procesos de identificación, normativa chilena, opciones educativas, pensamiento crítico, creativo, funciones ejecutivas, prosocialidad y autoconcepto. A nivel práctico se presentan 40 actividades temáticas que permiten el desarrollo de las habilidades mencionadas con sus respectivos materiales.

Entendiendo que nuestro país no cuenta con una política educativa que reglamente y regule con claridad el abordaje de esta condición en contexto escolar, y que las demandas sociales por brindar oportunidades de aprendizaje desafiantes a todos los estudiantes presionan por hacer realidad el derecho a la educación, este Manual se constituye en un insumo y aporte necesario para los educadores que tienen la responsabilidad de equipar a nuestros niños y niñas con las mejores herramientas para navegar en el mundo complejo y cambiante que nos toca vivir, en especial, a aquellos que cuentan con menores oportunidades y para quienes el espacio educativo puede ser un motor de cambio en sus vidas. Las escuelas, colegios y liceos, deben ser espacios que reconozcan y celebren las diferencias y en los cuales niños, niñas y jóvenes desplieguen sus potencialidades.

Esperamos que estas páginas sirvan para iluminar y motivar el trabajo en la temática.

Equipo de Investigación.

¹ Consideramos necesario destacar que en este texto y por una economía de lenguaje usaremos la forma masculina como genérica para hacer referencia tanto a las personas del sexo femenino como masculino. Así también, los conceptos de Alta Capacidad y Doble Excepcionalidad, los utilizaremos en su forma completa o abreviados como AC y 2e respectivamente.

EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

Investigadora Principal

Dra. María Leonor Conejeros Solar

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Coinvestigadores

Dra. Sandra Catalán Henríquez

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Ph.D. María Paz Gómez Arízaga

Universidad de Los Andes, Chile

Dra. Katia Sandoval Rodríguez

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Personal Técnico

Claudia Nuñez Chauffleur

Profesora de Educación General Básica

Bárbara Rivera Lino

Profesora de Historia

Macarena Schiller Sánchez

Profesora de Educación Especial

Colaboradores

Nadyared Encalada Godoy

Profesora de Educación Especial

Camila Oyarzún Michea

Profesora de Educación Especial

Rodhe Vidal Vásquez

Profesora de Educación Especial

Tesistas de la carrera de Pedagogía en Educación Especial, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Fernanda Alfaro Carretero

Pamela Hernández Tobar

Daniela Ibarra Sepúlveda

Daniela Olguín Monárdez

Carla Vera Silva

Tesistas de la carrera de Pedagogía en Educación Especial, Universidad de los Andes, Chile

Fiorella Basso Barra

María Catalina Domínguez Faverau

Isidora Echeverría Paredes

María Margarita Eguiguren Valdés

Adriana González Degetau

María José Sir Manríquez

Teresa Ulloa Heckmann

Daniela Vallejos Ciudad

Tesista de Postgrado, Universidad de Granada, España

Magister en Intervención Psicopedagógica

Aida Enriquez Herrador

Pedagoga con especialidad en atención temprana.

Colaboradores y Asesores internacionales

Ph.D. Susan Baum

Profesora Emérita del College of New Rochelle, 2e Center for Research and Professional Development, Bridges Academy. *Los Angeles, Estados Unidos.*

Ph.D. Robin Schader.

2e Center for Research and Professional Development, Bridges Academy. *Los Angeles, Estados Unidos.*

Ph.D. María Caridad García Cepero.

Consultora y Asesora Independiente. *Bogotá, Colombia.*

Dr. Susen R. Smith

Honorary Senior Lecturer in Gifted & Special Education
GERRIC Senior Research Fellow, School of Education.
University of New South Wales. *Sidney, Australia*

AGRADECIMIENTOS

Instituciones Educativas que participaron en el proyecto a través de sus estudiantes

Los Andes

Escuela España

Quilpué

Escuela José Miguel Infante

Colegio Guardiamarina Guillermo Zañartu

Valparaíso

Escuela Alemania

Viña del Mar

Escuela República de Colombia

Escuela República del Ecuador

Colegio Juanita Fernández

Quintero

Escuela República de Francia

Zapallar

Liceo de Zapallar

Instituciones y Equipos que participaron de la implementación educativa

Escuela España. Los Andes

Katerine León Tapia. Directora

Paulina Vergara Celedón. Jefa de Unidad Técnico Pedagógica

Escuela República del Ecuador. Viña del Mar

Erna Sáez Ferrada. Directora

Beatriz Barra Ponce. Jefa de Unidad Técnico Pedagógica

María Angélica Lucero Villarroel. Jefa de Unidad Técnico Pedagógica

Yanina Rubí Castillo. Coordinadora(s) Programa de Integración Escolar

Colegio Juanita Fernández. Viña del Mar

Francisco Villagrán López. Director

Fabiola Villagrán Romero. Coordinadora Académica

Elizabeth Cortés Hinojosa. Coordinadora Programa de Integración Escolar

Leslie Rivera Romero. Coordinadora Programa de Integración Escolar

Natalia Pinto Villalobos. Psicóloga

Colegio Guardiamarina Guillermo Zañartu Irigoyen. El Belloto

Lucía Lara Pérez. Directora

Daniella González Guzmán. Coordinadora Programa de Integración Escolar/Coordinadora Equipo Técnico

ALTA CAPACIDAD: HACIA UN MODELO DE ATENCIÓN

1. DEFINICIÓN Y CARACTERÍSTICAS

Los niños, niñas, jóvenes y adultos que presentan Alta Capacidad (AC) requieren ser reconocidos, comprendidos y atendidos desde una perspectiva sistémica que considere sus características cognitivas, emocionales, sociales y físicas, así como el contexto sociocultural en el que se encuentran insertos. No es posible comprender la complejidad de quienes son si se utiliza una mirada restringida y sesgada por mitos y prejuicios, basados en el desconocimiento y en creencias erróneas. Estas visiones se vinculan al recorrido histórico que ha marcado a este campo de estudio, muy centrado en el constructo de inteligencia y en el que coexisten diversidad de conceptos y modelos teóricos. Por ello, es necesario analizar estas ideas, algunos de los mitos que persisten y la evidencia empírica que da cuenta de sus características.

1.1. Un poco de historia

Los primeros trabajos empíricos en el área se remontan hacia finales del siglo XIX de la mano de Sir Francis Galton quien escribe el texto *Hereditary Genius* (1869). Su campo de especialización era la genética, en particular, la herencia de la inteligencia y el talento (Stoeger, 2009). Un aspecto importante de su trabajo fue refutar la teoría de la divergencia en la cual se pensaba que la Alta Capacidad correlacionaba con dificultades físicas y psicológicas, e introducir la noción de que las diferencias individuales en las habilidades intelectuales podían y debían medirse (Kaufman & Sternberg, 2008; Sternberg, 1993). Sin embargo, no es sino hasta el año 1905 cuando se inicia de manera formal la evaluación de la inteligencia de la mano de los psicólogos Alfred Binet y Theodore Simon quienes, a solicitud del Ministerio de Educación Francés, desarrollan un primer test (Conejeros & Gómez, 2020).

Desde estos inicios, vinculados al estudio de la inteligencia, tres paradigmas han dominado la construcción y comprensión de la educación de la Alta Capacidad. Dai y Chen (2013) señalan que el primero de ellos asume que esta condición puede ser medida y determinada a través de una prueba de Cociente Intelectual (CI); en ese sentido corresponde a una cualidad que poseen algunas personas y que les permite comprender ideas complejas, aprender más rápido y con menor esfuerzo en comparación con sus compañeros. Este paradigma del niño/a "dotado" se enfoca en el individuo y se vincula a estudios referidos a profundizar en la identidad de las personas con Alta Capacidad (Betts & Neihart, 1988; Neihart, 2010) y en sus experiencias sociales y emocionales (Hollingworth, 1942; Silverman, 1990; Wardman, 2018).

Un segundo paradigma identificado por Dai y Chen (2013), es el de la diferenciación. Sus orígenes se remontan al movimiento de educación inclusiva de la década de los '90 que busca responder a la creciente diversidad y heterogeneidad en el aula. El foco se encuentra en el individuo, por lo que la enseñanza se debe adaptar a las necesidades de apoyo individuales, a través de progresiones flexibles en el aprendizaje. Se asume que la velocidad y momento en que un estudiante con Alta Capacidad logra dominar un contenido o habilidad es cambiante y depende del tema y contexto.

El tercero es el paradigma de desarrollo del talento que reconoce fortalezas y talentos más allá del CI (Subotnik et al., 2011). Refleja la idea de que las capacidades y potencialidades no son estáticas y que pueden desarrollarse con el tiempo, desafiando así al enfoque centrado en el intelecto; esto no implica desconocer que la inteligencia general juega un rol en el desarrollo de ciertos talentos, pero argumenta que existen otros dominios de habilidades que no pueden ser medidos por las pruebas de CI, y otros factores como las experiencias vitales, la cultura, el contexto, las personas y oportunidades, la motivación y perseverancia, por ejemplo, que son centrales y tienen una fuerte influencia en los procesos de desarrollo como en la manifestación del alto potencial (Dai & Chen, 2013; Renzulli, 2002). Esta visión sustenta los modelos socioculturales, cuyo énfasis está en el desarrollo de la Alta Capacidad (Conejeros et al., 2012; Conejeros & Gómez, 2020; Renzulli, 2002).

En esta línea, uno de estos modelos es el denominado Modelo Comprensivo de Desarrollo del Talento (CMTD) (Gagné, 2015) que entiende la Alta Capacidad como producto de un proceso de desarrollo que implica "la transformación progresiva de las capacidades naturales excepcionales (llamadas dones) en conocimientos y capacidades (llamados talentos) excepcionales" (p.12). Para Gagné, habría dos tipos de catalizadores que activamente moderan e impactan este desarrollo: los intrapersonales y los ambientales. Estos componentes causales interactúan dinámicamente fomentando o a veces dificultando la emergencia del talento. La importancia de los catalizadores es central en el modelo, pues ellos son entendidos como oportunidades para el desarrollo del potencial. Es decir, si un estudiante no encuentra en su contexto familiar o educativo oportunidades de desarrollo y desafío, pero, además, no presenta características personales como alta motivación y perseverancia, su Alta Capacidad no llegará a expresarse en un talento manifiesto, convirtiéndose en un potencial en riesgo de perderse. El desarrollo del talento es, por tanto, un proceso multidimensional (Gagné, 2015). Gagné (2015) divide las habilidades naturales en dos categorías: (a) Mental (intelectual, creativo, social y perceptual) y (b) Física, (muscular y control motor).

Asimismo, los talentos los organiza en los siguientes campos: académico, técnico, ciencia y tecnología, artes, servicio social, administración y ventas, negocios y operaciones, juegos, deportes y atletismo. En cuanto a su prevalencia, según este modelo, se considera que el 10% de la población de niños y niñas demuestra habilidades naturales generales o específicas que los sitúan en el 10% superior del promedio

de sus pares en algún dominio del desarrollo humano. Gagné representa la heterogeneidad de este 10% en un sistema métrico que propone inicialmente en el año 1993 y que luego revisa en 1998 (Ver Tabla 1). Allí establece cinco niveles jerárquicos que buscan, por una parte, llegar a un consenso entre los profesionales que se desempeñan en el área de la Alta Capacidad y, por otra, relevar que las necesidades de este grupo dependen también de su nivel de potencial por lo que no existen respuestas únicas (Gagné, 1998, 2015).

Tabla 1.

Sistema Métrico

NIVEL	PORCENTAJE	PREVALENCIA EN LA POBLACIÓN	CI	DESVIACIÓN ESTÁNDAR
Extremadamente Profundamente o	.001%	1:100.000	165	+4.3
Excepcionalmente	.01%	1:10.000	155	+3.7
Altamente	.1%	1:1.000	145	+3.0
Moderadamente	1%	1:100	135	+2.3
Levemente Ligeramente o	10%	1:10	120	+1.3

Fuente: Tomado de Gagné (1998)

En el contexto de estas visiones contemporáneas, la National Association for Gifted Children (NAGC), una de las principales asociaciones del mundo en la temática, define a los estudiantes con Alta Capacidad como aquellos que tienen la capacidad de desempeñarse o se desempeñan en niveles más altos en comparación con otros de la misma edad, experiencia y entorno en uno o más dominios y por ello requieren modificación(es) en su(s) experiencia(s) educativa(s) para aprender y desarrollar su potencial (NAGC, 2020). Además, señala que estos estudiantes:

- Proviene de todos los grupos étnicos y culturales, así como de todos los estratos socioeconómicos.
- Requieren de acceso suficiente a oportunidades de aprendizaje apropiadas para desarrollar su potencial.
- Pueden presentar trastornos de aprendizaje y procesamiento que requieren intervención especializada.
- Necesitan apoyo y orientación para desarrollarse social y emocionalmente, así como en sus áreas de talento.
- Requieren servicios variados basados en sus necesidades cambiantes.

Otro aspecto importante a considerar en la comprensión de la Alta Capacidad lo aporta el grupo Columbus, a través de la definición que desarrollan en el año 1991. Esta se sitúa en una mirada cualitativa, que busca comprender la vivencia personal de la Alta Capacidad caracterizada por el desarrollo asincrónico. La asincronía refiere a un desarrollo desigual, complejidad, intensidad, mayor conciencia, riesgo de alienación social y vulnerabilidad (Silverman, 1997). El desarrollo asincrónico se combina con capacidades cognitivas superiores e intensidad, lo que crea como resultado experiencias internas que son cualitativamente diferentes a lo esperado para la edad cronológica. A mayor capacidad intelectual, mayor asincronía. Esta definición se distancia de visiones más centradas en desempeños y logros académicos, para comprender que la singularidad de este grupo los hace particularmente vulnerables y requiere modificaciones en la crianza y la enseñanza para que se desarrollen de manera óptima (Silverman, 1993).

En síntesis, la Alta Capacidad refiere a una vivencia particular, mediada por capacidades y habilidades que podrían expresarse en desempeños destacados en distintos campos del desarrollo humano. Estas expresiones dependen de un entorno cambiante que permitirá, según las condiciones, oportunidades y características personales, su despliegue. Renzulli (2005) refleja esta idea al señalar que la Alta Capacidad tiene lugar en determinadas personas, en determinados momentos y bajo ciertas circunstancias.

1.2. Algunos Mitos asociados a la Alta Capacidad

Existen una serie de mitos y creencias que erróneamente se asocian a la Alta Capacidad y que se han transformado en obstáculos a su comprensión, reconocimiento y abordaje dentro y fuera del aula escolar, por ello, es importante reconocerlos y trabajar para derribarlos. En la Tabla 2, se presentan algunos de estos mitos que fueron publicados en diversos artículos de la revista *Gifted Child Quarterly* hace más de una década. A pesar del tiempo transcurrido siguen vigentes e impactando negativamente a estos aprendices.

Tabla 2

Mitos en torno a la Alta Capacidad

MITO	ARGUMENTACIÓN
<p>1. La Alta Capacidad y el Talento constituyen un grupo homogéneo. La Alta Capacidad es una forma de ser que se mantiene en la persona a lo largo del tiempo y es independiente de las experiencias.</p>	<p>No existen grupos homogéneos de niños con Alta Capacidad, pues cada uno proviene de diversas realidades, culturas y grupos socioeconómicos. Además, cada uno posee características personales únicas que los hace diferentes. Por otro lado, la Alta Capacidad es desarrollable, debido a que hay ciertas características que solo pueden ser adquiridas con la experiencia (Reis & Renzulli, 2009).</p>
<p>2. Las personas con Alta Capacidad constituyen entre el 3% y el 5% de la población, además, la Alta Capacidad significa tener un alto cociente intelectual, lo que es una aptitud estable y medible.</p>	<p>Esta idea dominó el pensamiento durante el siglo XX, cuando se generó la creencia de que la Alta Capacidad y un alto Cociente Intelectual eran lo mismo, por lo que se asoció el rango de alto CI (3% - 5% de la población) al rango de la Alta Capacidad. Hoy, con el avance de la investigación en psicología del desarrollo y neurociencias cognitivas, existe una visión más amplia, que incluye catalizadores tanto externos como internos para determinar la Alta Capacidad en un individuo, por lo que el porcentaje de estudiantes con Alta Capacidad es estimable, no medible al 100% (Borland, 2009).</p>
<p>3. Un alto puntaje en una prueba nos dice todo lo que necesitamos saber sobre la Alta Capacidad.</p>	<p>Una prueba no es suficiente para determinar la Alta Capacidad en un estudiante, pues esta se va desarrollando con el tiempo. Además, una evaluación no es capaz de abarcar todas las dimensiones en las que se puede manifestar la Alta Capacidad (Worrell, 2009).</p>

MITO	ARGUMENTACIÓN
<p>4. En el aula regular, los profesores pueden "dejarlos solos".</p>	<p>Los estudiantes con Alta Capacidad pueden aparentar que hacen las cosas bien y que no necesitan ayuda, pero sin el desafío adecuado, ellos pueden aburrirse y presentar una actitud rebelde. A medida que pasa el tiempo se hace mucho más difícil que opten por un trabajo más desafiante, puesto que no se han visto expuestos a desafíos previamente (Sisk, 2009).</p>
<p>5. Los estudiantes con Alta Capacidad no tienen necesidades sociales y emocionales únicas.</p>	<p>Investigaciones en el área clínica, han sugerido que las características socioemocionales asociadas a la Alta Capacidad como la sensibilidad e intensidad requieren apoyos. A su vez, los estudiantes con Alta Capacidad pueden sentirse aislados e incomprendidos. Ellos tienen gustos más parecidos a los adultos que a los estudiantes de su misma edad, los que pueden volverlos foco de burlas y rechazo por parte de sus pares (Peterson, 2009).</p>

Fuente: Elaboración Propia

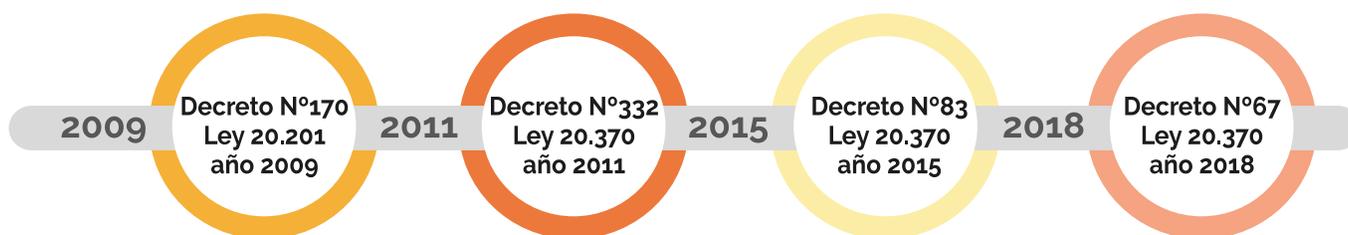
2. RESPUESTA EDUCATIVA PARA LA ATENCIÓN A LA ALTA CAPACIDAD. ¿QUÉ NECESITAMOS CONSIDERAR?

Atender las Altas Capacidades requiere la consideración de algunos principios básicos que permitan otorgar una respuesta educativa ajustada a las necesidades y características particulares de este grupo. Para ello, es necesario profundizar en la manifestación integral de la condición a nivel cognitivo y socioemocional, comprender y considerar el contexto sociocultural, brindar una enseñanza y currículum desafiante y flexible que pueda ser modificada en función de las características y ritmos de aprendizaje, además de promover el desarrollo de habilidades de pensamiento superior y, en especial, contextualizada en un marco de inclusión y atención a la diversidad.

En Chile, durante los últimos 30 años se ha incrementado la heterogeneidad en las aulas como producto del aumento en la cobertura de atención, desde el nivel de Educación Parvularia a Educación Superior. Desde la ratificación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) en 2008 y la promulgación de la Ley General de Educación (Ley N°20.370/2009), y de la Ley de Inclusión Social de personas con discapacidad (Ley N°20.422/2010), a nivel escolar, se han ido estableciendo distintas normativas e implementado diferentes estrategias con el objetivo de propiciar una educación de calidad, para todo el estudiantado, independientemente de su condición de aprendizaje. Si bien, en ninguna de ellas se considera de manera explícita la atención a la Alta Capacidad, puesto que la mirada se ha centrado más en el déficit que en las fortalezas, existen cuatro instrumentos legales (Figura 1) que podrían facultar a los centros escolares para que proporcionen respuestas ajustadas a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes con Alta Capacidad. Estos son:

Figura 1

Normativa nacional en temas de Educación



Fuente: Elaboración propia

1. Decreto N°170/2009 (Mineduc, 2009) que, como reglamento de la Ley N°20.201, regula los requisitos que deben cumplir los establecimientos educacionales para implementar Programas de Integración Escolar (PIE), y fija las normas para determinar los alumnos con Necesidades Educativas Especiales, beneficiarios de la subvención para educación especial, y que serán atendidos en dicho programa. El PIE, por lo tanto, se instala como una herramienta inclusiva, que permite el desarrollo de acciones para favorecer la participación y la eliminación de barreras al aprendizaje de todos los estudiantes que requieren de apoyos específicos para progresar académicamente. Al respecto es posible mencionar que, aunque las Altas Capacidades no se contemplan en el decreto, porque no son consideradas como una necesidad educativa especial, si requieren de apoyos, adecuaciones y/o ajustes consonantes con sus características y requerimientos de aprendizaje. Por lo señalado, los PIE pueden promover un trabajo colaborativo y especializado, que se oriente a la generación de condiciones que enriquezcan el proceso de enseñanza y aprendizaje con el fin de potenciar las capacidades y habilidades de los niños y niñas con Alta Capacidad.
2. Decreto N°332 (Mineduc, 2011) que, en su artículo 3° norma la opción de Aceleración, es decir, permite el ingreso temprano a la Educación Básica de niños y niñas menores de 6 años, lo que queda estipulado en la redacción del artículo: Los y las estudiantes que cumplan su escolaridad con adecuaciones de aceleración curricular, aprobadas por el Consejo Nacional de Educación de acuerdo a la letra b) del artículo 86 del decreto con fuerza de ley N° 2, de 2009, del Ministerio de Educación, podrán iniciar la educación básica con una edad distinta a la estipulada en el artículo 27 del decreto con fuerza de ley N°2, de 2009, del Ministerio de Educación, siempre que informes neurológicos, psicológicos y pedagógicos den fundamento suficiente a esa decisión. Estos informes deberán ser elaborados, respectivamente, por un neurólogo infantil, un psicólogo educacional y por el profesional de la educación a cargo del curso al que postula el estudiante y deberán fundarse en evidencias que den cuenta de la capacidad y madurez psicológica para cursar un determinado curso o nivel a una edad cronológica distinta a la señalada. Esta documentación deberá estar disponible en el establecimiento educacional y podrá ser solicitada cada vez que se realice una visita de fiscalización.

3. Decreto N°83/2015 (Mineduc, 2015), que tiene como propósito responder a la necesidad de contar con una educación diversificada, con foco en la flexibilización curricular. Aunque esta normativa también está centrada en la discapacidad, desde una perspectiva más amplia y de mayor comprensión, es posible orientarla a la atención de personas con Alta Capacidad -en el entendido que presentan necesidades de aprendizaje, flexibilizando el currículo hacia el enriquecimiento y el desarrollo de su potencial de aprendizaje. Para el logro de esta flexibilización curricular, es necesario que la unidad educativa y los docentes realicen ajustes que sean pertinentes y razonables, para que todos los niños, niñas y jóvenes, en especial aquellos que presentan una Alta Capacidad cognitiva, puedan acceder y progresar.
4. Decreto N°67/2018 (Mineduc, 2018), que demanda la realización de ajustes y definición de procedimientos e instrumentos evaluativos centrados en el aprendizaje integral del alumnado y que no contravengan el enfoque inclusivo que debe estar a la base de todas las decisiones educativas. Este Decreto de Evaluación y Promoción Escolar insta a los establecimientos a desarrollar prácticas evaluativas que aseguren la participación de todos los estudiantes y den cuenta de los logros de aprendizaje en equidad de condiciones. En este contexto, una educación diversificada, que implique la globalidad del proceso de enseñanza, incorporando la evaluación, le permite a la escuela asumir decisiones pertinentes y orientadas para todos los estudiantes, y especialmente, para quienes presentan Alta Capacidad.

Los siguientes apartados profundizan en las características de este grupo y en la respuesta educativa que se les puede ofrecer.

2.1. ¿Qué sabemos de las características de los estudiantes con Alta Capacidad?

A continuación, revisaremos características descritas en la literatura en relación con este grupo de niños, niñas y jóvenes. Es relevante comprender que **no es necesario que todas se encuentren presentes en una misma persona y que no se debe perder de vista la noción integral** con la que debemos aproximarnos a este grupo, es decir, sin desconocer que las dimensiones cognitiva, física, emocional y social interactúan y se manifiestan de manera conjunta.

2.1.1. Características cognitivas

Los estudiantes con Alta Capacidad pueden presentar intereses específicos y avanzados cuyo abordaje muchas veces requiere apoyos externos al espacio escolar y que dan cuenta de una huella de aprendizaje particular (Monaco et al., 2009). Entre sus características cognitivas se encuentran (Alonso & Benito, 2004; Bralic & Romagnoli, 2000; Pfeiffer, 2015; Sword, 2003):

- Desempeño elevado en medición intelectual.
- Se adelanta a sus pares en hitos del desarrollo.
- Aprendizaje más veloz que el grupo de pares.
- Facilidad para aprender cosas nuevas.
- Usa lenguaje avanzado para su edad.
- Relaciona ideas de manera original o creativa.

- Se muestra curioso y observador.
- Mayor capacidad de concentración, memoria y evocación.
- Procesos de pensamiento más complejos.
- Facilidad para abstraer y comprender temáticas.
- Soluciones creativas a los problemas.
- Originalidad, siempre que se traduzca en un evidente aporte.

2.1.2. Características socioemocionales

A nivel socioemocional, también presentan características distintivas, aunque dichos perfiles pueden variar de acuerdo a una serie de otras variables, como lo es el propio talento y las interacciones sociales que se generan con actores significativos (Cross, 2017). Uno de los aspectos quizás más investigados en este grupo es el autoconcepto, el cual se ha observado puede variar ampliamente al considerar factores tales como el ámbito disciplinar, el género, el bajo rendimiento o "underachievement", la presencia de una Alta Capacidad en conjunto con una necesidad de apoyo -lo que se conoce como Doble Excepcionalidad- y, la participación en programas competitivos, como son, por ejemplo, los programas de talento (Roa-Tampe et al., 2020).

Otro de los aspectos que cobra relevancia en este ámbito son las sobreexcitabilidades (Se) que derivan de la Teoría de Personalidad denominada "Desintegración Positiva" de Kazimierz Dąbrowski (1964), psicólogo, psiquiatra y médico polaco. Michael Piechowski en 1979 introduce el concepto al campo de estudio de la Alta Capacidad (Mendaglio, 2012). Las sobreexcitabilidades refieren a respuestas innatas del niño (reacciones intensificadas) a estímulos externos. Los sentidos de los niños con Alta Capacidad se magnifican y las respuestas posteriores que dan a su entorno también podrían magnificarse. Daniels y Piechowski (2009) sostienen que "la vida se experimenta de una manera más profunda, más vívida y más aguda" (p. 9). Las sobreexcitabilidades para Dabrowski (1964) serían señal de una alteración en la capacidad de adaptación al medio ambiente basados en diversas formas de aumento de la excitabilidad psíquica. Es importante enfatizar que no todos los niños con Alta Capacidad presentan sobreexcitabilidad. Sin embargo, se encuentra mucha más gente con sobreexcitabilidad en la población con Alta Capacidad que en la media de la población (Lind, 2001).

Las Sobreexcitabilidades se dividen en (Dabrowski & Piechowski, 1977; Lind, 2001):

	Intelectual. Se refleja en una marcada necesidad de buscar el entendimiento y la verdad, de adquirir conocimientos, analizar y sintetizar. Tienen mentes increíblemente activas, son intensamente curiosos, frecuentemente ávidos lectores y normalmente muy observadores.
	Psicomotriz. Elevada excitabilidad del sistema neuromuscular. Aman el movimiento per sé. Derrochan energía lo que se expresa en habla rápida, ávido entusiasmo, actividad física intensa y necesidad de acción, por lo que corren el riesgo de ser diagnosticados con Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH).
	Sensitiva. Se expresa como una experiencia exacerbada de deleite o desagrado a través de los sentidos: la vista, el gusto, el tacto, el olfato y el oído. Tienen una mayor y más temprana percepción de los placeres estéticos, tales como la música, el lenguaje, el arte.
	Imaginativa. Refleja un gran peso de la imaginación con respecto a la asociación de imágenes e impresiones, el uso frecuente de metáforas, facilidad para inventar, fantasía, y sueños muy elaborados.
	Emocional. Es la primera que los padres suelen notar. Se refleja en sentimientos muy intensos y aumentados, emociones complejas y extremas, identificación con los sentimientos ajenos, y una expresión fuertemente afectiva. Tienen una marcada capacidad para las relaciones profundas; muestran fuertes conexiones con la gente, algunos lugares y con las cosas. Son conscientes de sus sentimientos.

Otras características socioemocionales que se observan en este grupo corresponden a (Bralic & Romagnoli, 2000; Cross, 2017; Neihart et al., 2015; Pfeiffer, 2012):

EMOCIONAL	
Intensidad de sentimientos en particular sobre aquello que le apasiona.	Búsqueda de actividad física intensa.
Alta motivación intrínseca.	Autoconciencia, autocrítica, autoexigencia y perfeccionismo.
Memoria afectiva fuerte.	Inquietud motora y movimientos constantes.
Alto grado de energía en la ejecución de tareas que le agradan.	Autoconcepto positivo.
SOCIAL	
Cercanía con los docentes, dependiendo si los temas que el profesor enseña le resultan o no interesantes.	Sensibilidad ante situaciones sociales injustas que afectan a terceros.
Cuestionamiento de las reglas de convivencia o de disciplina establecidas al interior del aula.	Búsqueda de amistades entre pares intelectuales.

2.2. Perfiles de Alta Capacidad

La Alta Capacidad se puede manifestar de diferentes formas, por ello es importante considerar esta diversidad respecto de la identificación como de los tipos de apoyo que se les puedan brindar a nivel intra y extra escolar.

Betts y Neihart (1988, 2010) a partir de varios años de observación, entrevistas y revisión de investigación en el área, proponen 6 subtipos o perfiles de Alta Capacidad que ayudan a comprender la diversidad y heterogeneidad que existe en este grupo. Entre estos se encuentran:

1. **Tipo I (Exitoso):** Se presenta aproximadamente en el 90% de los estudiantes con Alta Capacidad. Se adaptan bien al sistema escolar y no presentan problemáticas asociadas a conducta, ya que una de sus características es adherir a la aprobación de los adultos más próximos, como padres y profesores.



2. **Tipo II (Creativos):** Son estudiantes altamente creativos en cuyos rasgos se pueden observar características como el sarcasmo y la falta de tacto. A nivel escolar, pueden demostrar sentimientos de frustración y exclusión debido a la falta de reconocimiento de sus habilidades.



3. **Tipo III (Oculto):** Refiere a aquellos estudiantes que no demuestran sus habilidades superiores. Suele darse en mujeres, particularmente en la adolescencia, debido a la priorización de las relaciones sociales y pertenencia a un grupo.

4. **Tipo IV (En riesgo):** Son estudiantes que no se ajustan del todo al sistema escolar, dado que este no aborda sus necesidades de aprendizaje. Suelen ser defensivos y sus intereses no siempre se vinculan con lo que propone el currículum escolar.



5. **Tipo V (Doblemente Excepcionales):** Son aquellos que presentan una dualidad en la manifestación de la Alta Capacidad, es decir esta se presenta en conjunto con alguna necesidad de apoyo, que puede ser una dificultad de aprendizaje, trastorno emocional, motor, entre otros. Muchas veces su Alta Capacidad es invisibilizada por la dificultad, causando otro tipo de problemas ya sean emocionales o conductuales.

6. **Tipo VI (Aprendices Autónomos):** Se puede manifestar en edades tempranas, por lo que los padres lo pueden observar en casa. Aprenden a trabajar de manera eficaz en el contexto escolar creando nuevos sistemas y oportunidades para ellos mismos. Su autoconcepto es positivo, les va bien y reciben atención y apoyo por sus logros y por quiénes son. Son independientes y autodirigidos y no temen correr riesgos.



En la Tabla 3 que se expone a continuación, se abordan los perfiles anteriormente descritos, las conductas que puede presentar cada uno, los procesos de identificación recomendados y los tipos de apoyos que requieren los estudiantes, entre otros.

Tabla 3. **Perfiles de Alta Capacidad**

TIPO	CONDUCTAS A NIVEL ESCOLAR	SENTIMIENTOS Y ACTITUDES	NECESIDADES	IDENTIFICACIÓN	APOYO ESCOLAR
EXITOSO	<ul style="list-style-type: none"> • Consigue logros • Busca aprobación del docente • Evita riesgos • No va más allá del programa • Acepta y se conforma • Escoge actividades seguras • Saca buenas notas • Es un "consumidor" de conocimiento 	<ul style="list-style-type: none"> • Complaciente • Dependiente • Buen autoconcepto académico • Miedo a fallar • Motivación extrínseca • Autocrítico(a) • Trabaja para la nota • Inseguro respecto al futuro • Necesita aprobación • Visión de la inteligencia como entidad 	<ul style="list-style-type: none"> • Ser desafiado • Ver dónde están sus dificultades • Tomar riesgos • Habilidades asertivas • Desarrollo de la creatividad • Visión incremental de la inteligencia • Autoconocimiento • Habilidades de aprendizaje independiente 	<ul style="list-style-type: none"> • Usar múltiples criterios: Notas • Pruebas estandarizadas, Test individuales de CI, Nominación de profesores, • Nominación de padres, • Nominación de pares 	<ul style="list-style-type: none"> • Acelerar en contenido y curso • Actividades fuera de la zona de confort • Desarrollo de habilidades de aprendizaje independiente • Estudiar temas en profundidad • Mentorías • Tiempo con pares intelectuales
	CREATIVO(A)	<ul style="list-style-type: none"> • Expresa sus impulsos • Desafía al docente • Cuestiona las reglas • Es honesto(a) y directo(a) • Emocionalmente hábil • Puede tener bajo autocontrol • Expresión creativa • Persevera en áreas de interés (pasiones) • Defiende sus convicciones • Puede entrar en conflicto con sus pares 	<ul style="list-style-type: none"> • Altamente creativo(a) • Aburrido(a) y frustrado(a) • Autoestima fluctuante • Impaciente y a la defensiva • Sensibilidad aumentada • Dudoso(a) sobre los roles sociales • Más vulnerable psicológicamente • Fuerte motivación por seguir las convicciones internas • Quiere corregir lo erróneo • Alta tolerancia a la ambigüedad • Gran energía 	<ul style="list-style-type: none"> • Conectar con otros • Aprender sobre tacto, flexibilidad, autoconciencia y autocontrol • Apoyo para su creatividad • Menos presión a conformarse • Habilidades interpersonales para avalar a otros • Estrategias para lidiar con potenciales vulnerabilidades a nivel psicológico 	<ul style="list-style-type: none"> • Preguntar: ¿de qué formas es creativo este estudiante? • Usar medidas específicas de dominio y objetivas • Foco en el potencial creativo más que en el rendimiento

TIPO	CONDUCTAS A NIVEL ESCOLAR	SENTIMIENTOS Y ACTITUDES	NECESIDADES	IDENTIFICACIÓN	APOYO ESCOLAR
OCULTO(A)	<ul style="list-style-type: none"> Desvaloriza o niega el talento Deserta de programas u otros apoyos a la Alta Capacidad Rechaza los desafíos Se mueve de un grupo de pares a otro No se conecta con el docente o la clase 	<ul style="list-style-type: none"> Deseo de pertenencia social Se siente inseguro y presionado Conflictuado, con culpa e inseguro Inseguro de su derecho a manifestar emociones Sentirse disminuido Ambivalente sobre su rendimiento Internaliza y personaliza ambigüedades sociales y conflictos Ve el rendimiento de otros como traición a su grupo social 	<ul style="list-style-type: none"> Libertad para hacer elecciones Hacer explícitos los conflictos Red de pares con Alta Capacidad Apoyo a las habilidades Modelos de rol Autoentendimiento y aceptación Una audiencia que escuche lo que tienen que decir (ser escuchado) 	<ul style="list-style-type: none"> Entrevistas Nominaciones de padres Nominaciones de profesores Hay que tener cautela con las nominaciones de pares Desempeño demostrado en diferentes áreas Mediciones del potencial creativo Mediciones no-verbales de inteligencia 	<ul style="list-style-type: none"> Enmarcar los conceptos como fenómenos sociales Ambientes de aprendizaje acogedores Vincular con modelos de rol Ayudar a desarrollar grupos de apoyo Discusiones abiertas sobre clase, racismo, sexismo Instrucción directa en habilidades sociales Apoyar la transición a la universidad. Discutir los costos del éxito
EN RIESGO	<ul style="list-style-type: none"> Creación de crisis y causas disruptivas Asistencia a clases es intermitente Sigue intereses fuera de lo escolar Bajo rendimiento Puede aislarse de las demás personas A menudo es creativo(a) Se critica a sí mismo(a) y a los demás Su trabajo es inconsistente 	<ul style="list-style-type: none"> Resentido(a) y enojado(a) Deprimido(a) Temerario(a) y manipulador(a) Bajo autoconcepto Defensivo(a) Expectativas poco realistas Poco aceptado(a) Resistente a la autoridad No se motiva con los refuerzos del docente Un subgrupo puede ser antisocial 	<ul style="list-style-type: none"> Seguridad y estructura Un ambiente "alternativo" Un programa individualizado Alternativas: Consejería/ Acompañamiento individual Dirección y metas a corto plazo 	<ul style="list-style-type: none"> Tests de CI individuales Entrevistas Medidas no verbales de inteligencia Nominación de padres Nominación de profesores 	<ul style="list-style-type: none"> No bajar las expectativas Evaluaciones diagnósticas Habilidades de estudio no tradicionales Explorar temas en profundidad Mentorías Visitas domiciliarias Promover la resiliencia Discusión de diversas opciones

TIPO	CONDUCTAS A NIVEL ESCOLAR	SENTIMIENTOS Y ACTITUDES	NECESIDADES	IDENTIFICACIÓN	APOYO ESCOLAR
<p align="center">DOBLE/ MULTI- EXCEPCIONAL</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Hace conexiones fácilmente • Demuestra un trabajo inconsistente • Pareciera que está en el promedio o bajo el resto de la clase • Se parece más a un estudiante de menor edad en el ámbito socioemocional • Puede ser disruptivo o no se enfoca en la tarea • Es bueno(a) en la resolución de problemas • Piensa conceptualmente • Disfruta la novedad y complejidad • Es desorganizado(a) • Lento(a) en el procesamiento de información • Puede que no se ajuste al grupo de pares con alta Capacidad 	<ul style="list-style-type: none"> • Desesperanza aprendida • Altos niveles de frustración y rabia. • Problemas emocionales • Tiende a desalentarse fácilmente • Bajo autoconcepto académico • No se ven a sí mismos como exitosos • No saben a dónde pertenecen 	<ul style="list-style-type: none"> • Énfasis en las fortalezas • Desarrollar estrategias de afrontamiento. • Desarrollo de habilidades • Monitorear otros desordenes (especialmente en TDAH) • Aprender a perseverar • Un ambiente que desarrolle las fortalezas • Aprender a comunicar y defender sus características 	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluaciones basadas en el currículum • Observar y evaluar el desempeño a través del tiempo • Buscar patrones de desempeño declinante junto con evidencia de habilidades superiores • No confiar en puntajes discrepantes de CI 	<ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar desafíos en el área de fortaleza es la primera prioridad • Aceleración en áreas de desempeño superior • Adecuaciones para las necesidades de apoyo • Preguntar, "¿qué es necesario para que este estudiante pueda tener éxito?" • Instrucción directa en estrategias de autorregulación • Dar tiempo para que esté con pares con habilidades similares

TIPO	CONDUCTAS A NIVEL ESCOLAR	SENTIMIENTOS Y ACTITUDES	NECESIDADES	IDENTIFICACIÓN	APOYO ESCOLAR
<p>APRENDIZ AUTÓNOMO</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidades sociales apropiadas • Trabaja de manera independiente • Busca el desafío • Comportamiento autodirigido • Sigue las áreas que le apasionan • Se autorregula bien • Defiende sus convicciones • Resiliente • Es un "productor" de conocimiento • Posee comprensión y aceptación de sí mismo(a) 	<ul style="list-style-type: none"> • Confianza en sí mismo(a) • Autoaceptación • Visión incremental de sus habilidades • Optimista • Posee motivación intrínseca • Ambicioso(a) • Puede no ver lo académico como primera prioridad • Está dispuesto(a) a equivocarse y aprender • Muestra tolerancia y respeto hacia otros 	<ul style="list-style-type: none"> • Más apoyo, no menos • Conocer nuevos caminos y lograr mayor independencia • Retroalimentación sobre fortalezas y posibilidades • Apoyo para la toma de riesgos • Relaciones facilitadoras • Aprender a manejarse a sí mismos • Personas que los apoyen 	<ul style="list-style-type: none"> • Demostrar su desempeño • Productos • Nominaciones • Portafolios • Entrevistas • Pruebas estandarizadas • Premios 	<ul style="list-style-type: none"> • Permitir un plan de estudio a largo plazo • Remover restricciones de tiempo y espacio • Desarrollar estudios en profundidad, que incluyan mentorías • Evitar políticas escolares muy rígidas que impidan su avance • Ayudarlos a afrontar los costos psicológicos del éxito

Fuente: Tomado de Betts y Nelhart (1988, 2010).

Dentro de las tipologías presentadas, es importante profundizar en la Doble Excepcionalidad (2e), dada la complejidad que presenta este perfil dual, en el que se combinan altas habilidades y dificultades, y que en las últimas tres décadas ha capturado la atención de académicos, educadores y familias (Baum & Schader, 2020).

Esta condición resulta paradójica y contradictoria dado que la coexistencia de fortalezas y desafíos es difícil de comprender, identificar y abordar (Assouline & Whiteman, 2011; Foley-Nicpon et al., 2013; Gómez et al., 2016).

Las fortalezas se pueden expresar en distintas dimensiones de las capacidades humanas, sin embargo, a pesar de que estas puedan ser muy altas o excepcionales, los desafíos pueden obstaculizarlas y no permitir su manifestación (Fugate, 2020).

Los desafíos refieren a: Dificultades Específicas de Aprendizaje; Trastornos del habla y del lenguaje; Trastornos emocionales/conductuales; Discapacidades físicas; Trastornos del Espectro Autista; u otros problemas de salud, tales como Déficit de Atención con Hiperactividad (Baum & Schader, 2020; Reis, Baum & Burke, 2014).

Los estudiantes doblemente excepcionales, a menudo presentan un desarrollo altamente asincrónico entre sus áreas cognitiva, social, emocional y física. Ello implica que su desarrollo intelectual puede ser muy avanzado en relación con sus pares en edad, mientras que su desarrollo emocional, social y físico puede ir retrasado (Baum & Schader, 2018).

Las trayectorias educativas de estos estudiantes suelen presentar obstáculos, dado que sus características particulares pueden no sintonizar con los formatos tradicionales de enseñanza (Reis et al., 2014). Por ello, ninguna de estas dualidades debe ser segregada, ello significa que atender cada aspecto de manera aislada no es óptimo y puede ser perjudicial para un aprendizaje exitoso y un adecuado bienestar emocional, lo importante es ayudar a estos aprendices a maximizar sus fortalezas a la vez que descubren alternativas para minimizar los desafíos (Baum & Schader, 2020).

Es importante considerar que los métodos tradicionales que se utilizan para identificar y apoyar las dificultades pueden llevar a diagnósticos erróneos o al no reconocimiento (Webb et al., 2016). La identificación se ve impactada también por las formas de manifestación de la condición, en relación con ello se describen tres tipos:

- La Alta Capacidad enmascara la dificultad, mediante estrategias de compensación. Los estudiantes compensan la dificultad con su Alta Capacidad cognitiva, de esta manera, pueden tener buenos resultados en contextos académicamente desafiantes (Reis & Ruban, 2004).



- La dificultad enmascara a la Alta Capacidad, encontrándonos con un estudiante con rendimiento académico promedio o bajo el promedio. Esto implica que el estudiante puede ser identificado por presentar un desafío, pero no una Alta Capacidad (Baum et al., 2014).



- Ambas condiciones interactúan recíprocamente y se ocultan entre sí, por lo que el estudiante no recibe apoyos para ninguna de estas y pasa desapercibido en el contexto escolar (Dare & Nowicki, 2015; Foley-Nicpon et al., 2011; Mullet & Rinn, 2015; Reis et al., 2014).



La complejidad de esta combinación de fortalezas y desafíos puede interpretarse erróneamente, por ejemplo, cuando estos estudiantes no son desafiados intelectualmente, pueden tener dificultades para esperar su turno al responder preguntas o realizar tareas, sobre todo cuando ya conocen la información, y manifestar conductas problemáticas (Baum & Schader, 2020). Estos estudiantes requieren docentes sensibles y comprensivos que puedan acompañarlos y acogerlos en su trayectoria formativa.

3. IDENTIFICACIÓN DE LA ALTA CAPACIDAD

La identificación corresponde a una evaluación de las necesidades presentadas por los estudiantes, que permite reconocer sus capacidades y ritmos de aprendizaje, con el fin de proporcionar las respuestas educativas, generales y específicas, acordes a sus características distintivas, con el propósito de estimular adecuadamente su potencial latente (Pfeiffer, 2015). El proceso de identificación, por lo tanto, permite conocer las singularidades de los estudiantes, junto con determinar los apoyos y programas más adecuados para favorecer al máximo la potenciación de sus habilidades (Rodríguez & Díaz, 2005).

Para llevar a cabo un buen proceso de identificación de la Alta Capacidad en la escuela, es importante contemplar las siguientes características y condiciones (Tourón, 2020):

- PASO 1** Debe existir una real consonancia entre los criterios establecidos para la identificación del alumnado y los objetivos o el tipo de servicios que se prevé implementar como medida de atención, lo que significa la incorporación de estrategias e instrumentos de identificación específicos, junto con la determinación de un modelo de atención educativa que guíe el conjunto de servicios destinados a los alumnos independientemente de cómo vayan a ser finalmente agrupados.
- PASO 2** El proceso de identificación es una actividad con unos objetivos precisos, los que deben relacionarse con la propuesta educativa que se ha de intencionar en el centro educativo.
- PASO 3** Tanto los indicadores como los instrumentos utilizados deben reflejar el contenido o los requisitos de los programas.
- PASO 4** Debe tener carácter inclusivo y buscar la equidad, es decir, el proceso de identificación debe ser lo suficientemente amplio de modo de evitar que algún estudiante sea excluido por razones ajenas a su capacidad (falsos negativos).
- PASO 5** Considerar y sintetizar la información de diversas fuentes.
- PASO 6** El proceso no está limitado a un momento de tiempo de modo restrictivo, puesto que debe ser una actividad en la que se utilicen diversas estrategias, en distintos momentos del desarrollo y en la que deben participar los distintos agentes educativos, considerando especialmente a la familia.
- PASO 7** Seguido de lo anterior, es conveniente llevar a cabo un screening (tamizaje) multidimensional que recoja toda la información posible y que permita elaborar un perfil del estudiante, entendiendo que el alumnado con altas capacidades intelectuales es una población heterogénea y que muestra un alto rendimiento en distintas dimensiones.

3.1. Instrumentos para la identificación

La identificación de estudiantes con Alta Capacidad se realiza sobre la base de dos tipos de criterios, los que permiten la determinación de los instrumentos más idóneos para llevar a cabo el proceso. Uno de los criterios es el objetivo y el otro es el criterio subjetivo.

El criterio objetivo corresponde a juicios cuantitativos que se realizan basados en test de habilidades o de logro estandarizados, entre los que se encuentran: los test de habilidades y/o potencial; test de inteligencia (Cociente Intelectual); test de desempeño y los test de rendimiento. Para seleccionar de forma apropiada los instrumentos que se han de aplicar durante el proceso de identificación, se deben contemplar ciertos criterios, entre los cuales se encuentran: relevancia del test, el nivel de confiabilidad y validez, los puntajes máximos a los que se puede acceder (baremación), los posibles sesgos y el efecto de techo. Cada una de estas condicionantes podrían impactar negativamente en la correcta identificación de estudiantes con Alta Capacidad.

Como se mencionó con antelación, el constructo de inteligencia es multidimensional y, para realizar la identificación a partir de los criterios objetivos, se sugiere indagar respecto de un amplio número de habilidades y procesos, tales como: inteligencia general, creatividad, funciones ejecutivas, pensamiento crítico, autoconcepto y prosocialidad.

Para el conocimiento de cada una de las habilidades y procesos antes detallados se cuenta con instrumentos que permiten establecer el nivel de desarrollo en el que se encuentra cada estudiante y así ofrecer los apoyos específicos de acuerdo a sus singularidades. Es importante señalar que, en el caso de los instrumentos que miden inteligencia, estos deben ser aplicados por profesionales del ámbito de la psicología, previamente certificados y con experiencia en la identificación de estudiantes con Alta Capacidad.

Tabla 4

Instrumentos de evaluación para el proceso de identificación

HABILIDADES/PROCESOS COGNITIVOS	INSTRUMENTOS PROPUESTOS
INTELIGENCIA	Batería de evaluación para niños Kaufman: K-ABC. Kaufman, A.S. y Kaufman, N.L. (1983).
	Test de Matrices Progresivas: escalas coloreada, general y avanzada. Raven, J., Court, H. y Raven, J. (1996).
	Escala de Inteligencia Stanford-Binet: Quinta edición. Roid, G. (2003).
	Naglieri Nonverbal Ability Test. Naglieri, J. A. (2008).
	WISC-V. Escala de inteligencia de Wechsler para niños-V. Wechsler, D. (2015). Adaptada por CEDETi UC (2017).

HABILIDADES/PROCESOS COGNITIVOS	INSTRUMENTOS PROPUESTOS
CREATIVIDAD	Test de Creatividad Infantil. Romo, M., Alfonso-Benlliureby, V. y Sánchez-Ruiz, M.J. (2016).
AUTOCONCEPTO	<p>Escala de Autoconcepto para niños de Piers y Harris. Adaptada y estandarizada en Chile por Gorostegui, M. E. (1992).</p> <p>Escala de Autoconcepto Académico (EAA). Schmidt, V., Messoulam, N., y Molina, F. (2008). Adaptada en Chile por Méndez y Gálvez (2018).</p>
AJUSTE SOCIAL	<p>Entrevista de Razonamiento Moral Prosocial. Eisenberg, N. (1987).</p> <p>Inventario de adaptación de conducta. IAC. De la Cruz, M. V. y Cordero, A. (2015).</p> <p>TAMAI. Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil. Hernández-Guanir, P. (2015).</p>
PENSAMIENTO CRÍTICO	Prueba de Pensamiento Crítico (TCT) CCTT. Ennis, R.H. y Millman, J. (1985).
FUNCIONES EJECUTIVAS	<p>ENFEN. Evaluación Neuropsicológica de las Funciones Ejecutivas en Niños. Portellano, J. A., Martínez Arias, R. y Zumárraga, L. (2011).</p> <p>BRIEF 2. Behavior Rating Inventory of Executive Function, Second Edition. Gerard Gioia, A., Isquith, P, Guy, S. y Kenworthy, L. (2015).</p> <p>FDT. Test de los Cinco Dígitos. Sedó, M. (2016).</p> <p>STROOP. Test de Colores y Palabras - Edición Revisada. Golden, C.J. (2001). Adaptada por Ruiz, B., Luque, T. y Sánchez-Sánchez, F. (2020).</p>

Fuente: Elaboración propia

Por su parte, el criterio subjetivo comprende los juicios cualitativos que se realizan fundamentados en observaciones estructuradas a partir de instrumentos cualitativos, lo que permite realizar la nominación de niños, niñas y jóvenes por parte de los padres, madres, profesores, pares, y la autonominación. Este tipo de fuente de información permite considerar otras manifestaciones del potencial de alumnado, como la motivación, los estilos y ritmos de aprendizaje, las habilidades sociales, capacidad de liderazgo, intereses, entre otras, que no son contemplados en los test de inteligencia. De este modo, es posible contar con una nutrida información que permita dar cuenta de las capacidades y potencialidades de los estudiantes en una amplia gama de posibilidades (Renzulli & Gaesser, 2015).

Para llevar a cabo la identificación aplicando el criterio subjetivo, se contempla el uso de escalas y cuestionarios que guían la observación de los agentes implicados en este proceso. A continuación se enumeran algunos instrumentos que pueden ser utilizados para este fin.

Tabla 5

Instrumentos de nominación dirigidos a padres, madres y profesores

CUESTIONARIOS DIRIGIDOS A PADRES Y MADRES	Cuestionario para Padres. Beltrán, J. y Pérez, L. (1993).
	Inventario de Padres para el Descubrimiento del Potencial. Rogers, K. (2000).
	Cuestionario para la detección de indicadores de altas capacidades intelectuales. Familias. Educación Primaria (DIAC-Fp) GIAC. Rodríguez, R., Rabassa, G., Salas, R. y Pardo, A. (2017).
	Cuestionario para la detección de indicadores de altas capacidades intelectuales. Familias. Educación Secundaria (DIAC-Fs) GIAC. Rodríguez, R., Rabassa, G., Salas, R. y Pardo, A. (2017).
CUESTIONARIOS DIRIGIDOS A PROFESORES	Inventario de Actitudes hacia la escuela y el aprendizaje. Rogers, K. (2000).
	Escalas para la Valoración de las características de comportamiento de los Estudiantes Superiores. Renzulli, J., Smith, L., White, A., Callahan, C., Hartman, C. y Westberg, K. (2001).
	Inventario sobre habilidades de aprendizaje (TILS) para profesores. Rogers, K. (2002). Adaptada por Tourón, J. (2005).
	Cuestionario para la detección de niños con Altas Capacidades (3 a 4 años). Pérez, L. y López, C. (2007).

CUESTIONARIOS DIRIGIDOS A PROFESORES

Cuestionario para la detección de niños con Altas Capacidades (5 a 8 años). Pérez, L. y López, C. (2007).

Cuestionario para la identificación de niños con Altas Capacidades (9-14 años). L. Pérez y C. López (2007).

Cuestionario para la detección de indicadores de altas capacidades intelectuales. Profesorado de Educación Primaria (DIAC-Dp) GIAC. Rodríguez, R., Rabassa, G., Salas, R. y Pardo, A. (2017).

Cuestionario para la detección de indicadores de altas capacidades intelectuales. Profesorado de Educación Secundaria (DIAC-Ds) GIAC. Rodríguez, R., Rabassa, G., Salas, R. y Pardo, A. (2017).

Fuente: Elaboración propia basado en Sánchez (2014)

3.2. Desafíos del proceso de identificación en Alta Capacidad

Para llevar a cabo un proceso de detección oportuna para la identificación de estudiantes con Alta Capacidad es relevante que en el centro escolar se contemple una cultura en la que se intencione, en primera instancia, el respeto y la valoración por la diversidad de los estudiantes, considerando las distintas potencialidades y capacidades de los alumnos y alumnas. Esto implica el desarrollo de un plan de gestión escolar que releve la importancia de otorgar respuestas ajustadas a las necesidades de todos los estudiantes y, específicamente a quienes presentan Alta Capacidad, con el fin de motivar la implementación de prácticas escolares que estén debidamente oficializadas en la política de la escuela e instauradas como procesos en la normativa interna, especialmente en el Proyecto Educativo Institucional.

Sumado a lo anterior, es necesario que la comunidad educativa, en especial los docentes, cuenten con los conocimientos suficientes que les permitan realizar un adecuado proceso de nominación e identificación, puesto que los hallazgos indican que los profesores pueden realizar una identificación informal de los estudiantes con Alta Capacidad, pero centrada en la valoración que realizan del rendimiento y de las aptitudes académicas (Gómez-Arizaga et al., 2020) y no asociada a otras características definitorias de la condición.

En línea con los antes dicho Richert, Alvino y McDonnel (1982), mencionan las características que debe contemplar un proceso de identificación a nivel escolar: a) la prioridad deben ser siempre los intereses de los estudiantes, b) los procedimientos e instrumentos que se seleccionen y utilicen deben estar basados en la evidencia, c) debe prevalecer la equidad, de modo que ningún estudiante sea excluido erróneamente o de manera arbitraria, d) se debe considerar un enfoque amplio y no restrictivo de la Alta Capacidad, y e) se debe procurar que el mayor número de estudiantes pueda ser identificado para que reciba la atención de forma oportuna (Tourón, 2020).

Este proceso de identificación, demanda de la comunidad escolar definiciones claras y fundadas respecto de la Alta Capacidad, una reflexión genuina y permanente relacionada con las capacidades que tiene el centro escolar para responder a las necesidades de aprendizaje de este grupo de estudiantes y una visión comprensiva y responsable con la educación de todos los niños y niñas, y lo suficientemente amplia como para incluir a todos los estudiantes que requieren de una atención especializada y de condiciones específicas para su desarrollo integral.

4. RESPUESTA EDUCATIVA DESDE LA ATENCIÓN DIFERENCIADA Y DIVERSIFICADA CON FOCO EN LAS FORTALEZAS Y EN EL DESARROLLO DE HABILIDADES

La atención a la Alta Capacidad no puede ser "más de lo mismo", es decir, el mismo contenido, pero en mayor cantidad. Por el contrario, es necesario adoptar un enfoque de atención basado en la Pedagogía de las Fortalezas, que implica una postura asentada en la psicología positiva y que enfatiza en las cualidades, capacidades y recursos humanos (López & Louis, 2009; Renzulli, 2002). Poner el esfuerzo en las cualidades de las personas, logra mejores resultados que si el mismo esfuerzo se centra en superar las dificultades (Clifton & Harter, 2003). Esta perspectiva promueve el reconocimiento desde el contexto escolar, así

como el autoreconocimiento de las capacidades personales de los estudiantes, animándolos a utilizarlas para alcanzar sus metas, superar las dificultades y contribuir a su comunidad (Brownlee et al., 2012). De este modo, el enfoque basado en las fortalezas, se define como una aproximación curricular y metodológica que busca alinearse con los estilos cognitivos, preferencias de aprendizaje, intereses y perfiles de habilidades de los estudiantes (Baum et al., 2014), lo que hace necesario la generación de oportunidades de desafío permanente, así como también el desarrollo de habilidades de orden superior, pues sigue siendo deber de

la escuela generar las condiciones para que los niños, niñas y jóvenes florezcan, en especial aquellos más desfavorecidos socioeconómicamente y cuyo único capital es su AC. En este sentido, los procesos de atención a la AC deben propender a una mirada positiva, que permita a los estudiantes un mayor acceso y profundización de contenidos y el desarrollo de habilidades complejas, por medio de intervenciones transformadoras de las concepciones existentes (con foco en el déficit), sustentadas en prácticas educativas inclusivas, que los potencien de manera integral.

¿Cuáles son las respuestas educativas con mayor evidencia en el contexto internacional?

Los estudiantes con Alta Capacidad necesitan apoyos pedagógicos que no siempre se encuentran en el aula regular (Pfeiffer, 2017). Es por esto que a nivel internacional

se han creado diversos modelos para dar respuesta a las necesidades de aprendizaje de este grupo, las cuales buscan complejizar y enriquecer los contenidos, las metodologías y el ambiente de aprendizaje a fin de propiciar el desarrollo de habilidades superiores de pensamiento, la autonomía y el talento en general (Gagné, 2017; Maker, 1982; Renzulli, 1977; Renzulli & Reis, 2007; VanTassel-Baska & Brown, 2007).

En consecuencia, existen diversas formas de abordar la atención a la Alta Capacidad, tanto dentro como fuera del ámbito escolar, las que pueden asumir también modalidades organizativas que pueden implementarse en la escuela para dar una respuesta educativa eficaz a las necesidades de aprendizaje y desarrollo de estos estudiantes.

Figura 2

Esquema de estrategias y contextos para la atención a la Alta Capacidad



Fuente: elaboración propia

Así, podemos encontrar el **enriquecimiento**, que incluye oportunidades de aprendizaje que van más allá del currículum escolar e incluso reemplazando el currículum establecido (Endepohls-Ulpe, 2017; Golle et al., 2018); la **diferenciación**, que aborda los diferentes ritmos y aproximaciones de aprendizaje de los estudiantes (Macleod, 2004), así como también la **aceleración**, que permite avanzar o promover de forma acelerada a los estudiantes de nivel educativo, hacer ingreso temprano a procesos educativos o avanzar en el contenido (Assouline et al., 2015; Colangelo, et al., 2004) y finalmente el **agrupamiento**, que organiza a los estudiantes por niveles similares de habilidad ya sea a nivel de aula o de cursos completos (Neihart, 2007).

En función de ello en cualquier respuesta educativa que se escoja es necesario tener en consideración las siguientes orientaciones (Artola et al., 2005; Bralic & Romagnoli, 2000):

1. El énfasis debe estar puesto en el aumento de la pasión por aprender del estudiante a nivel general, y en el interés por el tema, a nivel particular, más que en la adquisición de una amplia gama de contenidos.
2. Es necesario desarrollar una autoestima positiva, que favorezca la confianza en sus capacidades y habilidades de comunicación interpersonal y de liderazgo.
3. Es importante potenciar su entorno social y propiciar una sana convivencia fundamentada en relaciones estables, que generen seguridad.
4. Las acciones y actividades pedagógicas que se han de proponer, deben centrarse en la profundidad por sobre la amplitud y en las relaciones entre los hechos, más que en los hechos aislados.
5. Es preciso estimular el desarrollo de habilidades de pensamiento, tales como: pensamiento crítico, pensamiento creativo, habilidades metacognitivas, habilidades de investigación y resolución de problemas.
6. Contemplar que las acciones pedagógicas consideren desafíos como una oportunidad para trabajar altos niveles de abstracción y complejidad, técnicas de cuestionamiento, de exploración, de experimentación y de solución de problemas.
7. Procurar el equilibrio entre teoría-práctica y entre deducción-inducción, que permita la aplicación de lo aprendido y la generación de productos o trabajos originales y de alta calidad.

A continuación, se exponen algunas de las modalidades educativas con mayor sustento en la literatura internacional las que pueden ponerse en práctica tanto dentro como fuera del aula escolar para realizar adecuaciones con este grupo de estudiantes. Si bien entendemos que estas propuestas provienen de una realidad diferente a la nuestra, en la siguiente sección se puede apreciar cómo nuestro contexto educativo permite realizar adecuaciones, que son críticas para dar una atención adecuada a estos estudiantes cuyas capacidades no queremos que se pierdan. En este sentido, para realmente atender sus necesidades educativas, resulta relevante poder reorganizar los contenidos de modo de impactar en los aprendizajes de los estudiantes con Alta Capacidad (Conejeros-Solar & Gómez-Arizaga, 2020).

4.1 Enriquecimiento

El enriquecimiento, es una de las modalidades más utilizadas a nivel internacional y corresponde también a las actividades propuestas en la segunda sección de este manual. El enriquecimiento, que puede ser tanto intra como extracurricular, implica "ensanchar" el currículum de modo de incorporar nuevas experiencias de profundización para los estudiantes. El objetivo es lograr metas asociadas tanto al proceso como al contenido: las de proceso incluyen el desarrollo de habilidades como la resolución de problemas o el pensamiento creativo. El contenido refiere a conocimiento, proyectos y actividades en donde se ponen en práctica las habilidades antes descritas (Davis & Rosso, 2006).

4.1.1. Modelo de Enriquecimiento para toda la Escuela

El modelo SEM (por sus siglas en inglés) (Renzulli & Reis, 1985), ampliamente reconocido a nivel internacional y con un gran número de investigaciones que lo avalan, es una aproximación que permite a los establecimientos escolares crear sus propios programas de enriquecimiento a distintos grupos de estudiantes: por un lado, enriquecimiento general y por otro, oportunidades de individualización del currículum para estudiantes cuyas características de aprendizaje les hacen ir más rápido. Este modelo, si bien tiene un foco especial en estudiantes con Alta Capacidad, está pensado para todos, de forma de mejorar las oportunidades de aprendizaje y el bajo rendimiento mediante la integración de actividades desafiantes y que puedan ser disfrutadas por los estudiantes (Thomson, 2006).

El modelo SEM fue diseñado debido a que, ya en la década de los 70, el Dr. Joseph Renzulli comenzó a notar cada vez con más fuerza, que había un gran grupo de

estudiantes cuyas características no eran abordadas, es decir, aprendían con mayor facilidad, eran comprometidos con la tarea, demostraban creatividad; sin embargo, dichas características eran ignoradas o, simplemente, se le daban más tareas y trabajos que no promovían ningún interés en los estudiantes, por lo que era urgente buscar actividades y material que fuera capaz de involucrarlos más en su aprendizaje.

De esta forma, el modelo SEM propone tres tipos y/o niveles de enriquecimiento que se pueden llevar a cabo con todos los estudiantes del aula y a la vez, permite que los estudiantes con Alta Capacidad profundicen y se relacionen con contenido más profundo y complejo (Reis & Renzulli, 2010):

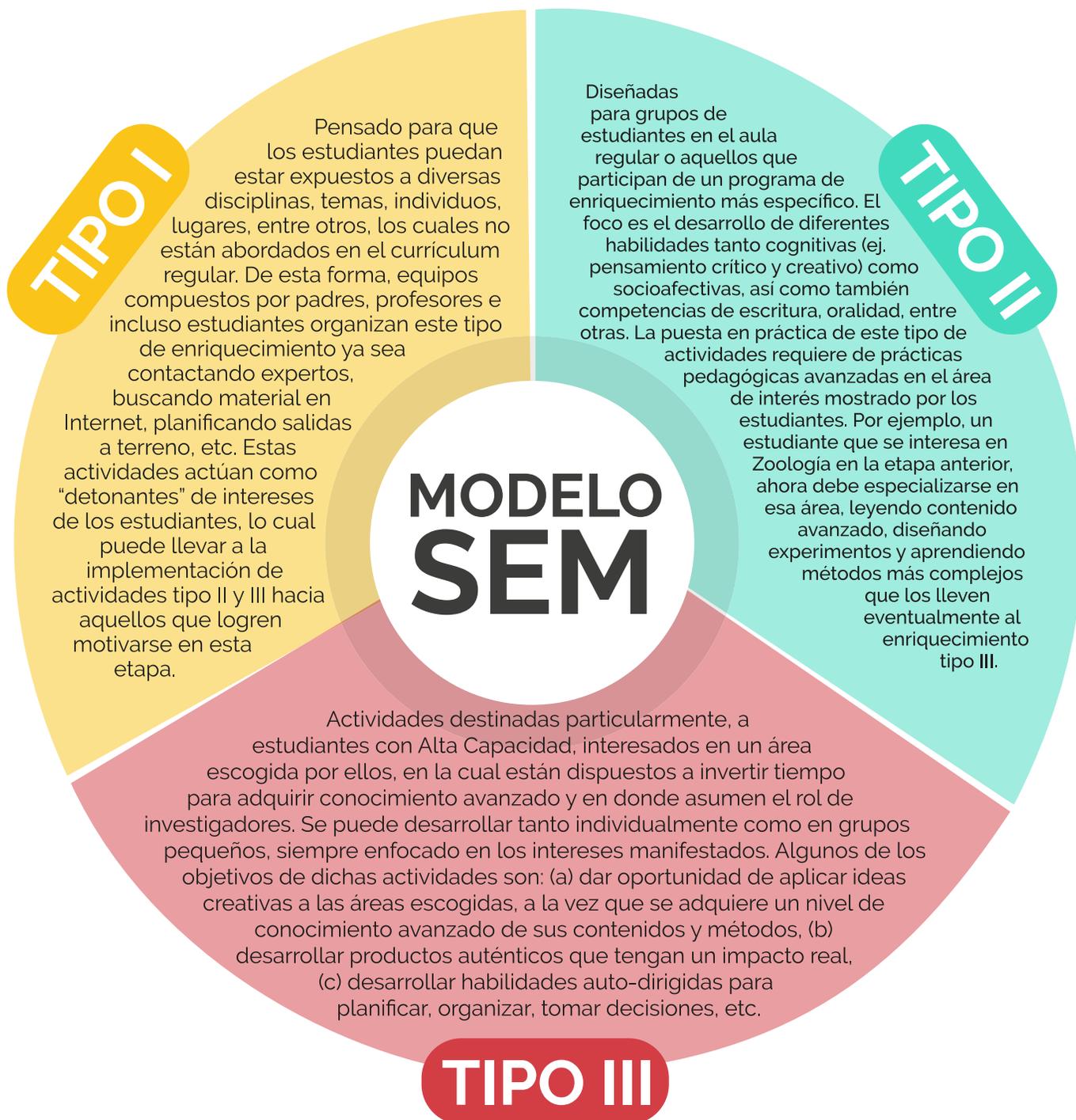


Tabla 6.

Tipos de Enriquecimiento con Ejemplos

TIPO	DEFINICIÓN	EJEMPLOS
I	Actividades exploratorias destinadas a despertar y conocer intereses de los estudiantes y fomentar en ellos/as el enfrentar un problema de la vida real	<ul style="list-style-type: none"> • Salidas a terreno. • Explorar recursos Web. • Traer presentadores en diferentes áreas o temas. • Películas/documentales. • Ferias.
II	Entrega de herramientas para abordar el problema detectado en la etapa anterior	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación oral y escrita. • Pensamiento creativo. • Pensamiento crítico. • Otras habilidades en el área de interés.
III	Desarrollo de proyectos que pueden tener diferentes modalidades y/o características	<ul style="list-style-type: none"> • Investigaciones (paper, poster, etc.). • Creaciones artísticas (poemas, cuentos, etc.). • Proyectos ambientales (dentro de la escuela, en la comunidad). • Maquetas. • Libros.

4.2 Diferenciación

La diversificación o diferenciación curricular refiere, en palabras simples, a la adaptación del currículum de acuerdo a los diferentes niveles de habilidad, necesidades y características que se pueden presentar en los estudiantes, con el fin de entregar experiencias de aprendizaje que sean significativas para todos.

Es importante clarificar que la diferenciación, en el caso de la Alta Capacidad, muchas veces es confundida con entregar más material y/o actividades. Sin embargo, no significa "más de lo mismo". Por el contrario, el foco está en el desarrollo de ideas y conceptos más complejos, donde los estudiantes son capaces de usar estrategias y habilidades de pensamiento que son crecientemente más sofisticadas (Heacox & Cash, 2014).

Un aula diferenciada permite a los estudiantes mostrar diferentes habilidades, permitiendo que estos sigan sus intereses entregando contenido más desafiante, dando opciones de actividades y fomentando el pensamiento independiente.

- Uno de los modelos más conocidos dentro del ámbito de la diferenciación es el Modelo Maker (1982), quien refiere que los siguientes ámbitos son esenciales de modificar:

- a. **Contenido:** el cual debe ser más avanzado y permitir que el estudiante pueda moverse a un ritmo más rápido, con menos repetición y comenzando de un punto de partida diferente que el resto.
- b. **Proceso:** refiere a la forma en que el contenido es presentado a los estudiantes, donde el foco debe estar en habilidades vinculadas a la creatividad y el pensamiento superior. Respecto a esto último, existe evidencia del importante beneficio de "entrenar" dichas habilidades superiores en estudiantes con Alta Capacidad.
- c. **Producto:** se refiere justamente a lo que el estudiante es capaz de "producir", lo cual no equivale a una sumatoria de contenidos, sino que debiese enfocarse en el despliegue de habilidades superiores como la evaluación y el análisis, permitiendo la creación de productos de carácter abierto y respuestas creativas. El escenario ideal para mostrar dichas habilidades, según este modelo, son audiencias reales.
- d. **Ambiente de Aprendizaje:** necesita ser flexible y abierto, permitiendo que -cada cierto tiempo- los estudiantes puedan trabajar con pares de similares características. El ambiente de aprendizaje debiera incentivar la consecución de tareas abiertas y en base a proyectos.

Otro modelo que apunta a la diferenciación es el Modelo Curricular Integrado (ICM, por sus siglas en inglés), el cual fue creado con el objetivo de abordar tanto las necesidades académicas como afectivas de los estudiantes con Alta Capacidad (Van Tassel-Baska, 1986). El ICM toma los principios de otros modelos como el de Maker y propone una aproximación a la diferenciación del currículum basada en pensamiento superior, enfoques interdisciplinarios y un particular foco en el aprendizaje centrado en el estudiante.

El ICM se propone abordar tres dimensiones para responder a las necesidades educativas de los estudiantes con Alta Capacidad (Van Tassel-Baska & Wood, 2010):

- a. **Foco en contenido avanzado:** hace referencia a que es relevante brindar oportunidades a los estudiantes para que enfrenten contenidos cada vez más complejos, lo cual puede realizarse a través de diferentes modalidades de aceleración (ej. compactación, aceleración parcial, entre otros).
- b. **Otorgar oportunidades de pensamiento y procesamiento de orden superior:** en donde el objetivo de esta dimensión es que los estudiantes puedan manipular contenidos en niveles cada vez más complejos, usando estrategias de desarrollo del pensamiento.
- c. **Organizar las experiencias de aprendizaje en torno a grandes temas disciplinares:** en donde se debe procurar de igual forma el establecer conexiones interdisciplinarias. Para esto, es importante profundizar en el área principal a estudiar para establecer las ideas.

A partir de lo anterior y considerando la perspectiva nacional que ofrece el decreto 83, hemos extraído una serie de estrategias posibles de implementar para llevar a cabo espacios diversificados de aprendizaje, que permitan el enriquecimiento del aula y de todos aquellos contextos educativos en que se desenvuelven estos estudiantes, como las que se describen en la Tabla 7:

Tabla 7

Estrategias de diversificación que emanan del decreto N°83

Diversificar el tipo de actividades de acuerdo con las preferencias y características de aprendizaje de todos los estudiantes.

Programar actividades, de diversa complejidad (concreta, simbólica y abstracta) para trabajar un mismo objetivo, que se puedan implementar de modo simultáneo en la clase.

Priorizar situaciones de aprendizaje auténticas y el trabajo colaborativo entre los/as estudiantes, aprendizajes entre pares, tutoría entre alumnos/as, dar a conocer el sentido y funcionalidad del aprendizaje, etc.

Secuenciar las actividades en pequeños pasos, favoreciendo la valoración de los progresos de todos.

Incorporar la evaluación de aprendizaje en la planificación, de modo de tener claridad sobre lo que se espera lograr con la propuesta de estrategias y actividades que se les ofrecerán a los estudiantes.

Utilizar recursos didácticos pertinentes a las necesidades educativas y a los objetivos que se esperan lograr.

Hacer participar a los y las estudiantes en las decisiones sobre el trabajo en el aula, que le permitan comprender y analizar su propio aprendizaje y asumir más responsabilidades en este proceso.

Considerar distintas formas de agrupamiento de los estudiantes en el aula, como estrategia organizativa en un aula inclusiva, que permita interactuar de distintas maneras y con compañeros diversos, con variedad de roles y funciones en los tipos de agrupamientos.

Utilizar distintos modelos de enseñanza, como el Diseño Universal de Aprendizaje (CAST, 2012), Enseñanza Multinivel, entre otros.

Adecuaciones curriculares de Acceso a los Objetivos de Aprendizaje, para cualquier estudiante que podría requerirse en algún momento de su trayectoria escolar.

Fuente: Decreto 83.

4.3 Aceleración

Considerando la naturaleza particular y las características específicas que presentan los estudiantes con Alta Capacidad y las demandas que hacen a partir de sus necesidades de aprendizaje al sistema educativo, es que en muchos países a lo largo de la historia se ha implementado la estrategia de la aceleración, más bien conocida como aceleración académica, la cual es definida como "una intervención educativa que hace avanzar a los estudiantes a través de un programa educativo, a un ritmo más acelerado que el usual o a una edad menor a la típica" (Colangelo, et al., 2004, p.5). Buscando por tanto, generar espacios más desafiantes, motivantes, específicos a los niveles de aprendizaje y desempeños de los estudiantes con Alta Capacidad.

Para Assouline et al (2015), la aceleración pasa a ser una intervención educativa que puede ser implementada ya sea de manera individual o colectiva, en grupos pequeños o grandes. Pero sin importar cómo se implemente, lo más relevante es el estudiante, es decir, el foco está en este como persona única que requiere de espacios de aprendizaje desafiantes, lo que en ocasiones es difícil de poder obtener en el curso asignado a su grupo etario.

Existe amplia evidencia internacional de los beneficios de la aceleración en estudiantes con Alta Capacidad, la cual tomó mucha fuerza en la década de los noventa en Estados Unidos dado que, a pesar que la educación de talentos ya estaba establecida como una adecuación más al currículum regular, era muy poco lo que se lograba implementar de forma efectiva a nivel escolar. De esta manera, la aceleración fue reconocida como una estrategia para abordar la Alta Capacidad, ya que implica un costo mínimo y es fácil de poner en práctica para una institución educativa. En cuanto a la investigación en este tema, hay datos contundentes que muestran beneficios tanto académicos como socioemocionales, para esta población de estudiantes, en especial si se consideran procesos evaluativos especializados para la toma de decisiones relativas a si un estudiante es un buen candidato para ser promovido a un curso superior o tener ingreso temprano a un nivel educativo superior.

Existen diferentes tipos de aceleración, algunos de los cuales se describen a continuación (Colangelo et al., 2004):

- **Admisión temprana a Kinder/Primero Básico.** Refiere a la entrada a uno de estos niveles antes de cumplir con la edad reglamentaria.
- **Compactación del currículum.** Se realiza de forma intracurricular y la idea central refiere a que habitualmente los estudiantes con Alta Capacidad ya cuentan con conocimientos y pueden saltarse gran parte de los contenidos de las asignaturas. Para este fin, se reemplaza el contenido del curso con nuevo contenido (de niveles más avanzados) o se entregan otro tipo de adecuaciones, como por ejemplo, enriquecimiento.
- **Por asignatura/aceleración parcial.** Se trata de que el estudiante con Alta Capacidad pueda cursar, en un nivel más avanzado, una o más asignaturas dado que sus habilidades se encuentran en un rango superior a lo que se está enseñando y no hay ningún otro tipo de adecuación que se realice en la escuela. Por ejemplo, un estudiante puede hacer matemática de Enseñanza Media cuando aún se encuentra en los últimos años de Enseñanza Básica. O una profesora de matemática de Enseñanza Media puede enseñar un curso avanzado de trigonometría a un pequeño grupo de estudiantes de Enseñanza Básica que muestran estas habilidades avanzadas.

- **Aceleración radical.** La aceleración radical puede implementarse para aquellos estudiantes que necesitan avanzar a un paso muy rápido a través del currículum, que necesitan mayor desafío intelectual y que se verán beneficiados al estar con otros pares intelectuales (Gross & van Vliet, 2005). Este tipo de aceleración se entiende también como "saltarse cursos", que puede ser uno o más, dependiendo de la evaluación que se realice. Dicho proceso debe estar basado en mediciones del apresto del estudiante, tanto en lo académico como en lo intelectual.
- **Doble matrícula (o matrícula concurrente).** Focalizado en estudiantes de Enseñanza Media, lo que les permite cursar asignaturas tanto a nivel escolar como universitario, en una o más áreas donde demuestren habilidades superiores. En ambas instancias, que pueden ser presenciales u online, es posible reconocer y convalidar las asignaturas cursadas.
- **Ingreso temprano a la universidad.** En el contexto estadounidense, esta permitido que algunos estudiantes asistan tiempo completo a la universidad cuando aún no han terminado la Enseñanza Media. Esto se realiza para quienes ya han sido beneficiados con la aceleración a nivel escolar.

A partir de la evidencia internacional se ha recogido información importante sobre la aceleración. Uno de los documentos más importantes es "Una Nación Engañada", en donde se refuerza que la aceleración es un proceso simple de implementar, que no requiere de costos en personal ni en infraestructura. Respecto a la aceleración, este documento plantea:

- Los estudiantes con Alta Capacidad, al enfrentarse con contenidos que ya saben, se aburren, son infelices, y pueden desinteresarse en el aprendizaje.
- La aceleración permite a los estudiantes avanzar de acuerdo a su rendimiento y no a su edad.
- Casi no tiene costos monetarios asociados.
- Otorga un mejor "match" con pares de edad avanzada.
- Muestra resultados positivos a nivel académico, así como también éxitos futuros a nivel laboral y también satisfacción personal.
- Necesita una involucración activa de los padres, sobre todo en lo referente a la toma de decisiones.
- La pregunta clave no es si acelerar o no, sino cómo hacerlo.
- Es la intervención más efectiva para los estudiantes que presentan Alta Capacidad.

4.4. Agrupamiento por habilidad

Finalmente, y en la misma línea de dar respuesta a los requerimientos específicos de las personas con Alta Capacidad y generar espacios enriquecidos, pertinentes y facilitadores del aprendizaje, es que existe una estrategia denominada agrupamiento por habilidad o "ability grouping", en términos generales, se entiende como la conformación de grupos de estudiantes de un mismo nivel en sus aptitudes académicas (Kulik, 1992) o artísticas, deportivas, entre otras. De forma que puedan participar de espacios pequeños de trabajo con pares con similares características y con quienes poder avanzar a un mismo nivel.

Lo anterior puede darse en grupos pequeños dentro del aula como la conformación de cursos o niveles completos dentro de un establecimiento educacional, como se utiliza a nivel nacional en algunos colegios o escuelas en las asignaturas de idiomas extranjeros en donde se divide a los estudiantes en niveles de desarrollo y habilidades y se les entregan procesos formativos diferenciados.

Para conformar dichos grupos, en el caso de estudiantes con Alta Capacidad, se pueden usar calificaciones u otros registros escolares que den cuenta de sus habilidades superiores. Las ventajas de esta implementación dicen relación con que, por un lado, se valoran las diferencias individuales, y por otro, permite realizar acciones diferenciadas para grupos con Alta Capacidad, como por ejemplo, compactación del currículum, para así permitirles avanzar a un paso más rápido (Wetherington, 2015). Teniendo en cuenta que esta agrupación puede ser flexible en el sentido que no debe ser única para todas las asignaturas, por ejemplo, sino que pueden generarse en función de sus propias competencias y habilidades. Sin embargo, lo anterior es una práctica no exenta de críticas, ya que algunos autores consideran puede llegar a ser una práctica elitista que trae consigo algunas consecuencias a nivel socioemocional. Pese a ello, la evidencia internacional da cuenta de los grandes beneficios que posee esta estrategia en estudiantes con Alta Capacidad, estudios longitudinales actuales (Prekcel et al., 2017) muestran que el agrupamiento por habilidades combinado con un plan de estudios específico llevaba a logros y desarrollos mayores para ellos, sin consecuencias negativas en su autoconcepto.

Algunos tipos de agrupamiento por habilidad son los siguientes (Steenbergen-Hu, 2016):

- **Agrupación intra clase.** Conocida también como instrucción en grupos pequeños, y que refiere a asignar a los estudiantes a grupos homogéneos en habilidad dentro de la clase. Esto se hace más frecuentemente en Enseñanza Básica.
- **Agrupamiento en racimos o "clusters".** Se refiere a una agrupación que se realiza en el marco del establecimiento completo y consiste en agrupar alrededor de 5-6 estudiantes con Alta Capacidad en clases heterogéneas, de forma de por un lado, afectar la composición del curso y por otro, que los docentes realicen diferenciación con estos grupos.

SECCIÓN II.

PROPUESTAS DE ATENCIÓN EN ALTA CAPACIDAD

INTRODUCCIÓN

En esta segunda sección se han diseñado una serie de actividades para el trabajo en contextos educativos para estudiantes con Alta Capacidad, las que tienen como objetivo aportar estrategias efectivas hacia el aprendizaje y el enriquecimiento curricular y extracurricular de este grupo de aprendices.

Las estrategias se diseñaron tomando en consideración tres elementos fundamentales, los cuales deben ser considerados como centrales en cualquier implementación futura que se realice, siempre bajo un contexto inclusivo y de derechos, de manera de dar respuestas pertinentes a los requerimientos específicos de los estudiantes con AC y así potenciar sus fortalezas.

Por una parte, es necesario considerar las características distintivas de los estudiantes con AC y su diversidad, orientando la acción educativa al desarrollo de sus talentos de forma que estos se hagan manifiestos pero a la vez comprendiendo y dando apoyo a las necesidades educativas que puedan presentar en diferentes escenarios, de igual forma la consideración del contexto social, cultural y temporal en que se sitúan estos aprendices.

En segundo lugar, se requiere que la implementación sea una propuesta flexible y posible de ser modificada en función de las características y ritmos de aprendizaje de este tipo de estudiantes a nivel curricular y extracurricular, modificando los niveles de complejidad de las actividades, desafíos y tareas de acuerdo a las particularidades del grupo con el que se pretende trabajar.

Y en tercer lugar, es fundamental que la atención educativa para estudiantes con AC busque fortalecer el desarrollo de habilidades cognitivas de orden superior, las cuales son esenciales para responder a las demandas de la actual sociedad del conocimiento a través de ambientes de aprendizaje enriquecidos, desafiantes y motivadores.

Cabe señalar que, si bien las estrategias fueron diseñadas para implementarlas hacia estudiantes con AC, dadas las temáticas abordadas, estas no son excluyentes, es decir, pueden ser implementadas a nivel grupal con todos los estudiantes del grupo curso.

Finalmente, las estrategias se diseñaron para fortalecer cuatro habilidades relevantes para el aprendizaje y desarrollo de estudiantes con AC, como son autoconcepto y prosocialidad, pensamiento crítico, pensamiento creativo y funciones ejecutivas.

Por cada habilidad, se trabajan 10 estrategias específicas, las que se organizan en una estructura que considera: a) el objetivo; b) descripción de las actividades a realizar en los tres momentos didácticos -inicio, desarrollo y cierre; c) los materiales y, d) los anexos necesarios para su implementación.

INTRODUCCIÓN

Orientaciones generales necesarias de considerar si la implementación de las estrategias se lleva a cabo en modalidad virtual:

- Las actividades grupales se pueden desarrollar de manera individual.
- Para las actividades plenarias o para responder a tareas específicas se sugiere utilizar los siguientes recursos: Mentimeter, Jamboard, pizarra editable de Zoom, entre otros.
- En el caso que se necesite entregar un material para que los estudiantes trabajen individualmente, se puede compartir previamente por correo electrónico, desde Drive (en formato Excel o Word) u otra opción con la que cuente el establecimiento.
- En el caso que a los estudiantes se les deba entregar material, se puede enviar por correo electrónico previamente, los estudiantes pueden imprimirlo, calcarlo o dibujarlo.
- Cuando se requiere de respuestas inmediatas y simultáneas se sugiere utilizar el chat de la aplicación o emitirlas de manera oral.
- Para solicitar el turno de habla se sugiere utilizar la herramienta Zoom "levantar la mano" o ruleta (<https://app-sorteos.com/es/apps/la-ruleta-decide>).
- Para distribuir roles o tareas al azar se sugiere utilizar ruta (<https://app-sorteos.com/es/apps/la-ruleta-decide>).
- En el caso de realizar votaciones, se sugiere el uso de: formularios de Google, KaHoot, Mentimeter, reacciones de Zoom u otros.
- Para la creación de material se sugiere la utilización de las siguientes herramientas: PowerPoint, Genially, Prezzi, Canva, hoja de block/oficio.

5. PROSOCIALIDAD Y AUTOCONCEPTO

5.1. ¿QUÉ ES LA PROSOCIALIDAD Y EL AUTOCONCEPTO? CONTEXTO Y DEFINICIONES

5.1.1. PROSOCIALIDAD

El estudio de la prosocialidad tiene un auge importante en los años sesenta, donde emerge una línea de investigación vinculada a profundizar en los comportamientos de ayuda a otros, a fin de conocer cómo se manifiestan en los individuos (González Portal, 1995).

La prosocialidad se define como un conjunto de conductas voluntarias (ej. incentivar, cuidar, asistir, confortar, compartir, ayudar) que se orientan a establecer relaciones con otros para beneficiarlos, satisfaciendo sus necesidades de apoyo físico y emocional (Aune et al., 2014; Benson et al., 2006). Dichas relaciones tienen las siguientes características: son positivas, cooperativas, socialmente responsables y empáticas (Eisenberg et al., 2006). La empatía es un componente crítico de la prosocialidad, entendida como la capacidad de comprender y sintonizar con la emocionalidad de otra persona (Cai et al., 2019) relacionándose también con bajos niveles de agresividad tanto en niños, adolescentes y adultos (Eisenberg et al., 2014).

Para evaluar una conducta prosocial, es necesario considerar tres características (Montagud, 2010):

- Intención o motivo de beneficiar a alguien más.
- Carácter voluntario de la conducta.
- Conducta es realizada de forma desinteresada.

Este comportamiento de ayuda se ve determinado por una diversidad de factores causales, circunstancias y mecanismos mediadores que hacen que la conducta prosocial se considere un fenómeno complejo que involucra acciones de las personas que se sustentan en "creencias y sentimientos" y que describe la forma en que estos se orientan hacia los otros al realizar conductas solidarias" (Auné et al., 2014, p. 23).

En un intento por comprender la conducta prosocial y describirla se han generado diversas tipologías que buscan distinguir estas conductas en detalle.

Los avances teóricos más recientes en este aspecto, tienden a establecer categorías más generales y breves (Caprara et al., 2005; López de Cózar et al., 2008; Warneken & Tomasello, 2009). A pesar de ello, hemos seleccionado la presentada por Roche (1995, 1999) por considerarla minuciosa, abarcativa y adecuada a los fines de este manual. Este autor distingue diez categorías de la conducta prosocial: Ayuda física, Servicio físico, Dar y compartir, Ayuda verbal, Consuelo verbal, Confirmación y Valorización positiva del otro, Escucha profunda, Empatía, Solidaridad y Presencia positiva y unidad. En la Tabla 8 se presenta esta clasificación.

CATEGORÍAS DE CONDUCTA PROSOCIAL

1. Ayuda física. Conducta no verbal que procura asistencia física a otras personas para cumplir un determinado objetivo, y que cuenta con la aprobación de las mismas.
2. Servicio físico. Conducta que elimina la necesidad a los receptores de la acción de intervenir físicamente en el cumplimiento de una tarea o cometido, y que concluye con la aprobación o satisfacción de éstos.
3. Dar y compartir. Dar objetos, ideas, experiencias vitales, alimentos o posesiones a otros.
4. Ayuda verbal. Una explicación o instrucción verbal que es útil y deseable para otras personas o grupos en la consecución de un objetivo.
5. Consuelo verbal. Expresiones verbales para reducir la tristeza de personas apenadas o en apuros y aumentar su ánimo.
6. Confirmación y valorización positiva del otro. Expresiones verbales para confirmar el valor de otras personas o aumentar la autoestima de las mismas, incluso ante terceros (interpretar positivamente conductas de otros, disculpar, interceder, mediante palabras de simpatía, alabanza o elogio).
7. Escucha profunda. Conductas metaverbales y actitudes en una conversación que expresan acogida paciente pero activamente interesada en los contenidos y objetivos del interlocutor.
8. Empatía. Conductas verbales que, partiendo de un vaciado voluntario de contenidos propios, expresan comprensión cognitiva de los pensamientos del interlocutor o emoción de estar experimentando sentimientos similares a los de éste.
9. Solidaridad. Conductas físicas o verbales que expresan aceptación voluntaria de compartir las consecuencias, especialmente penosas, de la condición, estatus, situación o infortunio de otras personas.
10. Presencia positiva y unidad. Presencia personal que expresa actitudes de proximidad psicológica, atención, escucha profunda, empatía, disponibilidad para el servicio, la ayuda y la solidaridad para con otras personas y que contribuye al clima psicológico de bienestar, paz, concordia, reciprocidad y unidad en un grupo o reunión de dos o más personas.

Fuente: Romersi et al. (2011).

El desarrollo de la conducta prosocial se considera una solución eficaz para la mejora del clima escolar y bienestar en general dado que algunas investigaciones indican una relación positiva entre conducta prosocial, empatía y autoconcepto positivo (Calvo et al. 2001), por lo que es posible considerarla también como un predictor positivo y significativo del éxito académico (Romersi et al., 2011).

5.1.2. AUTOCONCEPTO

La definición de autoconcepto se le atribuye a Carl Rogers, quien, en los años 40 se focalizó en el estudio del "self" o "yo" como componente principal de la personalidad. El autor describió al "yo" como un resultado de la interacción social, y la necesidad de los individuos de mantener evaluaciones positivas de otros y de uno mismo (Mucherumuhia & Kagiri, 2018).

En los años 70, Shavelson et al. (1976) afirman que el autoconcepto es la percepción de uno mismo, la cual se forma en la interacción y está influenciada por refuerzos sociales y de otros significativos. Se trata entonces de un solo concepto dinámico, organizado y aprendido.

El autoconcepto, dice relación con la definición y evaluación que un individuo hace de sí mismo(a) (Plieninger & Dickhäuser, 2015). En el ámbito escolar, se vincula con la forma en que un estudiante se percibe a partir de las comparaciones tanto internas como externas (Parker et al., 2014). Las percepciones de lo externo, refieren a la información que entrega el entorno significativo, lo que influye en la conducta de las personas (Hidalgo, 2010).

El autoconcepto tiene una importante influencia en el aprendizaje y en los logros académicos (Gasparotto, et al., 2020). De esta manera, un alto autoconcepto se relaciona con una mayor dedicación al aprendizaje y a vincularse en experiencias educativas, lo que redundaría en mejores resultados académicos (Vera et al., 2019).

El autoconcepto se puede manifestar en diferentes dominios o ámbitos de acción de cada persona. Nos referiremos acá a tres de estos ámbitos: académico, social y personal (Fernández et al., 2007; Goñi, 2009):

- Autoconcepto académico: idea que tiene un estudiante sobre cuáles son sus características como aprendiz y la posibilidad de tener éxito académico.
- Autoconcepto social: representación que hace el estudiante como ser social, sus habilidades, comportamientos e interacciones a nivel social.
- Autoconcepto personal: percepciones sobre la propia autorrealización.

5.2. PROSOCIALIDAD Y AUTOCONCEPTO EN ESTUDIANTES CON ALTA CAPACIDAD

La relación existente entre prosocialidad y autoconcepto ha sido abordada desde diversas investigaciones (ej. Zhijun, 2004), encontrando -particularmente en niños, niñas y adolescentes- que el ayudar a otros puede aumentar el autoconcepto, particularmente a nivel escolar. De esta forma, el autoconcepto actúa como un "escudo" para los estudiantes, permitiéndoles orientarse a las necesidades de otros y no sólo focalizar su atención en las propias como una forma de satisfacción personal. Así, el autoconcepto puede ser tanto causa como consecuencia de la prosocialidad (Lu & Argyle, 1991).

La prosocialidad no es un campo ampliamente estudiado en el ámbito de la AC, sin embargo, algunos hallazgos apuntan a que en estos estudiantes habría una tendencia a comportarse con mayores niveles de prosocialidad, que sus pares, a la vez que serían más propensos a realizar acciones voluntarias (Hay et al., 2007; Simmons & Zumpf, 1986).

Por otro lado, algunos investigadores han encontrado una relación entre el nivel de inteligencia y las conductas prosociales. Guo et al (2019), por ejemplo, encontraron que a mayor nivel de inteligencia se podía encontrar un mejor nivel de razonamiento, planificación y toma de decisiones, lo cual a su vez incidía en una mayor competencia para percibir e interpretar situaciones vinculadas con ayuda. Asimismo, la inteligencia permitiría desarrollar mayor empatía, dada la particular sensibilidad a percibir las emociones de otros.

A diferencia de la prosocialidad, el autoconcepto sí ha sido profundizado en estudiantes con AC, sobre todo a nivel de diferentes subgrupos que conforman la población con AC, tales como mujeres y estudiantes con 2e, cuyo autoconcepto se puede presentar en un nivel más bajo de lo esperado.

En la población general de estudiantes con AC, el autoconcepto es una dimensión en la cual no existe consenso entre investigadores, ya que algunos resultados apuntan más bien a una similitud en el autoconcepto con pares que no presentan AC, mientras que otros autores han encontrado que los alumnos con AC presentarían un autoconcepto mayor, en especial en la dimensión académica (Casino-García et al., 2021). Lo que sí parece ser consistente, es una baja en esta dimensión en aquellos estudiantes con AC que participan en programas competitivos, como por ejemplo, programas de talento. En este escenario, se produce una baja considerable en el autoconcepto, conocida como "efecto pez grande en estanque pequeño" (BFLPE, por sus siglas en inglés) (Marsh & Parker, 1984). Esta metáfora hace referencia a que, para el autoconcepto de un estudiante con AC, es mejor ser un pez grande en un estanque pequeño (estar con pares sin habilidades superiores) que ser un pez grande en un estanque grande (estar con pares de igual o mayor habilidad). Esto debido a la importancia de la comparación social en la formación del autoconcepto.

En estudiantes mujeres, se ha encontrado que el autoconcepto, al igual que la autoconfianza y la percepción de las propias habilidades, tiende a declinar durante la enseñanza media (Colangelo & Assouline, 1995; Rudasill et al., 2009). Asimismo, se ha encontrado que su autoconcepto académico es más similar a sus pares mujeres que no presentan alta capacidad que al de los hombres que sí la presentan (Preckel et al., 2008). En Chile, se encontró que en entornos competitivos como los programas de talento, las mujeres con AC presentaban menor autoconcepto en dichos contextos que sus pares hombres (Roa-Tampe et al., 2020).

En el caso de los estudiantes 2e, un autoconcepto descendido es un hallazgo común en diversas investigaciones realizadas en esta línea, encontrándose que estos presentan un autoconcepto bajo el promedio, tanto en el ámbito general como académico, lo cual a su vez puede afectar su funcionamiento psicosocial y conductual (Townend et al., 2014). En esta línea, Foley-Nicpon et al (2012), en un estudio con estudiantes con 2e que presentaban la coexistencia de AC con TDAH, encontraron bajos niveles de autoconcepto en este grupo en particular. Sin embargo, cuando el estudiante con 2e es exitoso a nivel académico y recibe los apoyos adecuados, su autoconcepto y visión de sí mismo puede ser mucho más positiva de lo esperado (Wang & Neihart, 2015).

5.3. EVIDENCIAS DEL DESARROLLO DE LA PROSOCIALIDAD Y EL AUTOCONCEPTO EN ESTUDIANTES CON ALTA CAPACIDAD

En lo que refiere al trabajo directo con la dimensión intrapersonal en estudiantes con AC, existe evidencia de sus beneficios en diferentes ámbitos, siendo el autoconcepto y la prosocialidad algunos de los más relevantes, tal como lo evidencian algunas investigaciones que se han realizado en las últimas décadas y que se presentan a continuación:

Por ejemplo, luego de un programa de verano con estudiantes con AC focalizado en desarrollar tres conductas prosociales: compartir, ayuda y, preocupación por el otro, se midió si había alguna mejora en el ámbito de la prosocialidad, particularmente en lo que refiere a la empatía. Se encontró que efectivamente había una mejora significativa en comparación con aquellos estudiantes que no fueron parte del programa, particularmente en el área de ayuda a otros (Dwyer, 1983).

Otro programa desarrollado en Holanda para estudiantes con AC, focalizado en diferentes dimensiones incluyendo la competencia social a través de la discusión de temas filosóficos y políticos, encontró que según los padres, había una mejora importante en sus hijos en cuanto a conductas prosociales (van der Meulen et al., 2014).

Por otro lado, en lo que refiere al autoconcepto, también existe evidencia de intervenciones que son capaces de incrementar este ámbito que en ocasiones puede ser problemático en ciertos grupos de estudiantes con AC. Tal es el caso del estudio realizado por Mason et al. (1993) donde un programa dirigido a niñas con AC que presentaban bajo rendimiento, generó mejoras significativas en el autoconcepto de las estudiantes, específicamente en lo referido al autoconcepto verbal y lo vinculado a honestidad/integridad personal.

Otra intervención con énfasis en autoconcepto, esta vez realizada con estudiantes con 2e y con base en la estrategia de enriquecimiento de Renzulli y personalizada para cada alumno(a), mostró que este grupo tenía mejoras significativas en el autoconcepto, mostrando que se pueden generar cambios rápidos y duraderos en estudiantes con 2e (Olenchak, 1995).

5.4. ORIENTACIONES METODOLÓGICAS PARA EL DESARROLLO DE LA PROSOCIALIDAD Y AUTOCONCEPTO

Dado el marco conceptual anteriormente expuesto, queremos sugerir algunas consideraciones metodológicas a los docentes para trabajar esta temática y así orientar de manera específica las estrategias a implementar, con el fin de que el foco principal se sitúe en el área a trabajar y no se desdibuje en otras temáticas.

En esta área, se sugiere al docente trabajar de manera transversal y continua el respeto hacia la diversidad e individualidad de cada uno de los estudiantes, valorando sus respuestas y sus historias personales, acogiendo lo que descubren de sí mismos a lo largo de la implementación. Así también, se debe intencionar que los ejercicios lleven a la reflexión, tanto personal como grupal y a la vez, guiar a los estudiantes a buscar soluciones que tengan como eje principal el bien común más que el individual.

Asimismo, nos parece importante destacar que el docente pueda realizar un autoanálisis de sus niveles prosociales y valóricos, con el fin de acompañar este proceso de manera transparente y responsable. Debido a esto, también es importante la formación en Alta Capacidad, ya que la identificación y el reconocimiento de los estudiantes necesita de un adulto que brinde los apoyos pertinentes, liberando a los estudiantes de etiquetas y comportamientos esperados, cautelando respetar sus tiempos y características personales.

5.5. ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO DE LA PROSOCIALIDAD Y AUTOCONCEPTO

Objetivo general

Favorecer el desarrollo de la conducta prosocial y el autoconcepto positivo en estudiantes con Alta Capacidad.

Estrategia: ¿Qué son las emociones?

Objetivo sesión: Reconocer mis emociones a través de la lectura de un cuento.

Habilidades: Empatía - Autoconcepto - Presencia positiva y unidad.

Área: Orientación.

Recursos didácticos:

- Cuento: "El monstruo de colores" (Llenas, 2012)
- Lápiz de mina y de pasta
- Lápices de colores
- ANEXO N°1: Guía de trabajo individual

Tiempo: 90 minutos.

Procedimiento:

Inicio:

Para comenzar se presenta el objetivo de la sesión de forma oral y escrita, realizando las siguientes preguntas orientadoras:

- > ¿Qué son para ustedes las emociones?
- > ¿Qué emociones conocen?
- > ¿Las emociones son lo mismo que los sentimientos?
- > ¿Cuántas emociones pueden tener en el día?
- > ¿Pueden ver o reconocer una emoción en sí mismos y en los otros?
- > ¿Cómo las reconocen?
- > ¿Todos expresan las emociones de la misma manera?
- > ¿Hay emociones negativas y positivas?

Luego que los estudiantes han respondido las preguntas del inicio, y con el fin de anticipar las actividades, se describe la ruta de aprendizaje.

Tiempo sugerido: 20 minutos.

Desarrollo:

La primera actividad consiste en la lectura oral del cuento "El monstruo de colores". Para esto, se presenta el título y se pregunta:

- > ¿Alguno conoce este cuento o puede imaginar de qué trata?
- > ¿Cómo imaginan al monstruo?

Las respuestas de los estudiantes se parafrasean para asegurar que se está comprendiendo y recogiendo lo que ellos quieren decir o comunicar.

A continuación, se proyecta el cuento, el cual es leído por el docente a cargo. Una vez terminada la lectura, se realiza un análisis de las emociones (alegría, tristeza, rabia/enojo, calma, miedo y amor) del monstruo, recordándolas y anotando en la pizarra la asociación de cada emoción con su color. Es importante que el docente exprese que esos colores son los que el monstruo eligió para representar sus propias emociones. Luego, de realizar esto se da paso a la segunda actividad.

Para realizar la actividad se invita a los estudiantes a reconocer sus emociones al igual que el monstruo. Para ello, el docente indica que, con la ayuda de una guía de trabajo (ANEXO N°1), deben pintar al monstruo de acuerdo con el color asociado a la emoción y responder a dos preguntas allí escritas.

Para esto, se modela la actividad con un ejemplo descrito en la presentación de PowerPoint, donde el docente explica la manera de contestar las preguntas y asignar un color al monstruo.

Se debe intencionar que los colores que han de elegir los estudiantes sean distintos a los del monstruo para que tengan libertad al momento de realizar la actividad y no se vean condicionados por los colores que asignó el monstruo o los colores que asignó el docente en su explicación.

Después que se modela la actividad, se invita a los estudiantes a realizar su propia identificación de emociones.

Tiempo sugerido: 50 minutos.

Cierre:

Una vez que todos hayan terminado de realizar la actividad, se les pregunta si alguno quiere compartir lo realizado. Se da especial énfasis a los colores asociados a cada emoción y a las respuestas a las preguntas indicadas en la guía.

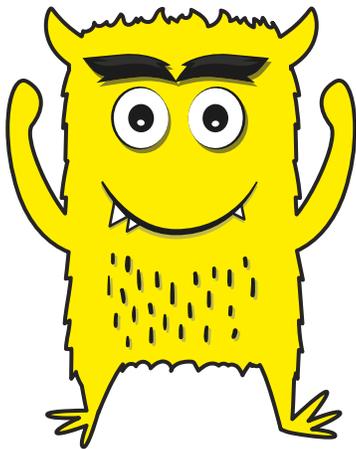
A la vez, se recalca que todos experimentamos las emociones de diferentes formas, por lo que es importante reconocer en sí mismos y en los otros los diferentes modos de expresar una emoción.

Posteriormente, se realiza una transferencia de lo realizado y se pregunta a los estudiantes para qué les puede servir la actividad en su vida cotidiana, familiar y académica. Además, se reflexiona que nuestras emociones impactan en los demás, así como las de los demás impactan en cada uno de nosotros. Se puede utilizar, como metáfora, el mar: una ola grande que viene con mucha fuerza podría representar a alguien que está enojado o que tiene rabia; cuando aquella ola avanza hacia la playa, va empujando con fuerza, perturbando todo lo que está a su paso, impactando en olas más pequeñas y también en sectores donde el mar está calmado. Lo mismo ocurre con una persona que alza la voz o que está irritada y dice algo desagradable a otras personas, dejando a los demás emocionalmente afectados, incómodos, asustados o tristes. O también, que la alegría es contagiosa, la cual crece en la medida que se comparte.

Se invita a los estudiantes a que, durante la semana, puedan ir compartiendo cómo se sienten con sus familiares, amigos, y que logren identificar la emoción que predomina en ellos durante el día, con el fin de potenciar el autoconocimiento y su autoconcepto.

Tiempo sugerido: 20 minutos.

ANEXO N°1. GUÍA DE TRABAJO INDIVIDUAL



ALEGRÍA

¿QUÉ COSAS O CONDUCTAS LA PROVOCAN?	
¿CÓMO LO EXPRESA MI CUERPO?	



TRISTEZA

¿QUÉ COSAS O CONDUCTAS LA PROVOCAN?	
¿CÓMO LO EXPRESA MI CUERPO?	



RABIA/ENOJO

¿QUÉ COSAS O CONDUCTAS LA PROVOCAN?	
¿CÓMO LO EXPRESA MI CUERPO?	



CALMA

¿QUÉ COSAS O CONDUCTAS LA PROVOCAN?	
¿CÓMO LO EXPRESA MI CUERPO?	



MIEDO

¿QUÉ COSAS O CONDUCTAS LA PROVOCAN?	
¿CÓMO LO EXPRESA MI CUERPO?	



AMOR

¿QUÉ COSAS O CONDUCTAS LA PROVOCAN?	
¿CÓMO LO EXPRESA MI CUERPO?	

Estrategia: Mímicas y/o gestos de las emociones.

Objetivo Sesión: Reconocer y describir las diversas formas de representar las emociones mediante el juego de mímicas.

Habilidades: Empatía - Escucha profunda - Confirmación y valorización positiva del otro.

Área: Orientación.

Recursos didácticos:

- Presentación PowerPoint
- Cortometraje "The Present" o "El Regalo" en youtube (<https://www.youtube.com/watch?v=vZKVOjB6uak>) de Jacob Frey
- ANEXO N°1: Tarjeta con emociones
- Bolsa o frasco (opcional)
- Tijera, cinta adhesiva, plumones, cartulina

Tiempo: 90 minutos.

Procedimiento:

Inicio:

Comienza la sesión presentando el objetivo de la clase de forma oral y escrita, explicando a continuación la ruta de la actividad. Se muestra el video "The Present/El Regalo" y se les indica a los estudiantes que deben estar atentos a las emociones que expresan los personajes.

Al terminar el video, se pregunta a los estudiantes:

- > ¿De qué trata el video?
- > ¿Qué emociones pudieron ver expresadas en el video?
- > ¿Cómo pueden identificar esas emociones?

El docente guía la discusión para que la mayoría de los estudiantes participe en la actividad, enfocándose en la siguiente pregunta:

- > ¿Cómo actúan las personas para expresar una emoción?

Una vez que los estudiantes han respondido, se indica que, al igual que el personaje del video, todos tenemos emociones que se demuestran de diversas formas, por lo que es importante reconocerlas, tanto en nosotros mismos como en los otros.

Tiempo sugerido: 15 minutos.

Desarrollo:

Para ayudar a reconocer las formas de expresar una emoción, se indica a los estudiantes que formen parejas de trabajo. A cada pareja se le entregará una hoja con un listado de emociones básicas (ANEXO N°1) las cuales tendrán que recortar y doblarlas; luego, si lo requieren, colocarlas en una bolsa o frasco para extraerlas una a una.

A continuación, cada pareja de estudiantes (estudiante A y estudiante B) debe realizar lo siguiente:

- Estudiante A saca al azar un papel que contiene una emoción y se la pega con ayuda de cinta adhesiva, en la frente al compañero B.
- El estudiante A debe realizar al menos tres mímicas y/o gestos de la emoción que tiene pegada su compañero.
- Estudiante B adivina los gestos y/o mímicas que realiza el estudiante A y nombra, de manera oral, la emoción que cree está representando su compañero.
- Estudiante B se saca la tarjeta de su frente y extrae del frasco/bolsa una nueva emoción, la que pega en la frente de su compañero.

Para realizar las mímicas se deben considerar las siguientes reglas:

1. Solo está permitido realizar mímicas y/o gestos.
2. No pueden hablar.
3. No pueden deletrear la palabra con gestos.

Una vez concluido el juego, se realiza un plenario para compartir los gestos y emociones que adivinaron.

Luego, se invita a los estudiantes a que, en conjunto, realicen un glosario de gestos que expresan las emociones representadas. Para esto, el docente proyectará un cuadro como este:

EMOCIÓN	GESTOS QUE ME AYUDAN A RECONOCERLA
EJEMPLO: ALEGRÍA	Sonrisa, risas, ojos achinados, etc.
RABIA/ENOJO	
...	...

Tiempo sugerido: 45 minutos.

Cierre:

Para finalizar, el docente guía una conversación para realizar un análisis de la actividad desarrollada, indicando que todas las personas somos distintas y eso implica que las emociones se demuestran de diversas maneras, por lo tanto, debemos estar atentos para interpretar las emociones de los demás.

Al mismo tiempo, se realizan las siguientes preguntas:

- > ¿Te habías dado cuenta de que existen diversas formas de expresar las emociones?
- > ¿Existe un solo gesto adecuado para expresar una emoción?
- > ¿En qué te fijarás ahora para darte cuenta de las emociones que expresa el otro?

A modo de propuesta, se puede sugerir a los estudiantes que la actividad del glosario se mantenga en algún lugar visible, con el fin de que la actividad sea retomada en alguna ocasión y sirva de apoyo al proceso de crecimiento y autoconocimiento de los estudiantes.

Tiempo sugerido: 10 minutos.

ANEXO N°1. RECORTAR CADA CUADRO Y PONERLO EN UN FRASCO

TRISTEZA

MIEDO

ALEGRÍA

CALMA

**RABIA /
ENOJO**

AMOR

Estrategia: Mapa de la Empatía.

Objetivo Sesión: Comprender y aplicar el concepto de empatía.

Habilidades: Empatía - Ayuda verbal - Solidaridad - Consuelo verbal - Confirmación y valorización positiva del otro.

Área: Orientación.

Recursos didácticos:

- Presentación PowerPoint
- Cartulina o Papel Kraft
- Post-it
- Plumones
- ANEXO N°1: Casos para la empatía

Tiempo: 90 minutos.

Procedimiento:

Inicio:

Se comienza la sesión presentando el objetivo de la clase de forma oral y escrita, explicando a continuación la ruta de la actividad. Se activan conocimientos previos acerca de la empatía, para aquello se pregunta:

> ¿Qué saben y piensan sobre la empatía?

Se escribe la palabra "Empatía" y, utilizando la estrategia lluvia de ideas, se pide a los estudiantes que por turnos vayan diciendo lo que se le viene a la mente con esa palabra. Se crea una definición entre todos, pero se debe intencionar que se llegue a la siguiente conceptualización. La empatía es la comprensión del estado emocional que ocurre en otra persona; implica situarse en el lugar del otro y comprender lo que él o ella siente y piensa en ese momento (componente emocional y componente cognitivo). Practicando la empatía podemos sentirnos más cercanos a los demás (Eisenberg, 2000). Además, se debe precisar que el proceso de empatía pasa por cuatro etapas: pensar, sentir, decir y hacer, las cuales se ejemplifican mediante la actividad 1.

Tiempo sugerido: 20 minutos.

Desarrollo:

La actividad 1 consiste en modelar un caso para que los estudiantes comprendan el proceso de la empatía. Para aquello, el docente lee de manera oral una situación al grupo:

"Llegó un compañero nuevo al curso, que es un poco tímido y no ha logrado hacer muchos amigos. En el recreo de la mañana lo vi llorando en el baño porque no tenía con quién jugar".

Después de leer el caso, se les pregunta a los estudiantes:

- > ¿Qué piensan sobre lo que le está pasando al compañero?
- > ¿Qué situaciones lo están haciendo sentir mal? ¿Qué significa ser tímido?
- > ¿Cómo se sentirían en esta situación? ¿Cómo lo expresarían?

- > Si fueran ese compañero ¿Qué esperarían de sus compañeros? ¿Qué les gustaría que hicieran?
- > ¿Qué cosas positivas le podrían decir para ayudarlo a incluirse al curso?
- > ¿Qué cosas positivas podrían hacer para ayudarlo a incluirse al curso?

Es importante guiar la conversación para que las respuestas lleven a la definición de empatía, considerando su dimensión cognitiva y emocional.

Luego del modelado, se juntan en grupos de 4 o 5 estudiantes y a cada estudiante se le hace entrega de:

- Post-it.
- Cuatro historias que están relacionadas con un problema o situación para el grupo (ANEXO N°1).
- Una tabla como la siguiente:

	PIENSO	SIENTO	DIGO Y/O HAGO
CASO 1			
CASO 2			
CASO 3			
CASO 4			

A partir de cada una de las historias, los alumnos discuten y ponen en práctica su empatía, escribiendo en los post-it qué es lo que pensarían, sentirían y dirían/harían al protagonista de la historia, luego lo pegan en la zona correspondiente de la tabla de la cartulina. Cabe destacar que las respuestas pueden ser consensuadas entre los integrantes del grupo o, también, establecerlas de forma individual si es que no llegan a un acuerdo grupal.

Tiempo sugerido: 50 minutos.

Cierre:

Luego de que hayan terminado de leer las historias y de escribir y pegar los post- it, se les solicita a algunos grupos que escojan una historia y presenten al curso lo realizado. Los demás estudiantes pueden manifestar si están de acuerdo o no con lo que el grupo expuso.

Para finalizar, se motiva la transferencia de lo trabajado en relación con la empatía a los comportamientos y experiencias que todos podemos vivenciar en lo cotidiano, tanto en el hogar como en el colegio. Se retoma el concepto de empatía y se pregunta nuevamente su conceptualización, con el fin de conocer y verificar si los estudiantes adquirieron nuevos conocimientos asociados con la temática.

Tiempo sugerido: 20 minutos.

ANEXO N°1. CASOS A TRABAJAR

Caso 1: Hoy entregaron las pruebas de matemáticas que hicieron los niños del 7° A la semana pasada. A Agustín no le va muy bien y en su casa no lo pueden ayudar a estudiar, ya que todos trabajan hasta muy tarde. Cuando le entregaron la prueba a Agustín, se puso muy triste porque se había sacado un 3,5.

Caso 2: Sofía iba caminando por el patio en el recreo y notó cómo se estaban burlando de su compañera Emilia por no sacarse una buena nota en el trabajo de lenguaje.

Caso 3: Hoy, la profesora de matemáticas hizo un ejercicio en la pizarra y el único estudiante capaz de resolverlo fue Alberto. En el recreo, Daniel y Luis se burlaron de él diciéndole: nerd, cerebritito, aburrido.

Caso 4: Para la clase de tecnología los estudiantes del 6° básico A debían llevar algunos materiales para hacer la maqueta de una casa. Claudia no pudo llevarlos, ya que su familia está pasando por dificultades económicas. Al momento de sacar los materiales, sus compañeros se enojaron con ella y no la dejaron participar.

Estrategia: Ayudando me ayudo.

Objetivo Sesión: Reflexionar en relación con las diversas formas en las que se puede prestar ayuda a los demás.

Habilidades: Confirmación y valoración positiva del otro - Escucha profunda - Dar y compartir - Consuelo verbal - Ayuda física.

Área: Orientación.

Recursos didácticos:

- Presentación PowerPoint
- Lápices
- ANEXO N°1: Historias para analizar con cierre "abierto"

Tiempo: 90 minutos.

Procedimiento:

Inicio:

Al comienzo de la sesión se presenta el objetivo de manera oral y escrita. Luego, se escribe la ruta a seguir y se lee de manera oral.

Para iniciar, el docente señala que contará una historia:

"Les voy a contar una historia que me pasó la semana pasada. Al entrar en una sala de clases se me cayeron todas las guías al suelo: ¡todas! ¡sentí mucha rabia porque se me había desordenado todo! Yo creo que me pasó porque siempre ando apurado. Bueno, de todas maneras, al ver lo que me había sucedido, algunos estudiantes se levantaron a ayudarme, pero otros se quedaron mirando de lejos."

Luego, se les pregunta a los estudiantes:

- > ¿Qué habrían hecho ustedes?
- > ¿Les ha ocurrido algo similar?
- > ¿Qué creen que hubiese pasado si se me caen las cosas en la calle?
- > ¿Han visto alguna situación en la que nadie ayuda a una persona cuando lo necesita?
- > El título de esta sesión es: "ayudando me ayudo" ¿creen que eso es así?

Se propicia el diálogo acerca de la importancia de ayudar a las personas, independiente de sus características, edad, género, etc. A la vez, se señala que es importante ayudar al otro, aunque a veces creamos que no tenemos nada que ofrecer.

Tiempo sugerido: 20 minutos.

Desarrollo:

Para continuar, se entrega a cada estudiante una historia (del 1 al 5) sin desenlace, por lo que tendrán que:

1. Leer la historia.
2. Reflexionar respecto de la situación planteada.
3. Escribir, de manera individual, la decisión que ellos tomarían en cada historia.

Una vez que todos hayan finalizado, se reunirán en grupos de acuerdo con la historia que les fue asignada. Para esto, se les entrega nuevamente una copia de la historia a cada grupo.

Se indica que, cada grupo de estudiantes debe:

1. Conversar respecto a la historia leída. Se pueden realizar las siguientes preguntas para guiar la conversación:
 - > ¿He vivido alguna situación parecida?
 - > ¿Me ha tocado ayudar a alguien que ha estado en una situación parecida?
2. Compartir el final creado de manera individual.
3. Crear un final grupal para la historia.
4. Pensar y ensayar cómo expondrán lo resuelto a sus compañeros.

Tiempo sugerido: 50 minutos.

Cierre:

Para finalizar, cada grupo presentará la historia correspondiente de la manera que ellos elijan: actuando, exponiendo de manera oral, en forma escrita, a través de una canción, o de la forma que más les agrade.

Después de que todos hayan expuesto, se invitará a los estudiantes a reflexionar acerca de los tipos de ayuda que se ofrecen a los demás (física, verbal, emocional, entre otros) y en la relevancia que tiene ayudar a otro de manera gratuita, sin esperar nada a cambio, en todos los contextos y en todas las situaciones.

Tiempo sugerido: 20 minutos.

Estrategia: Ayudando a mi entorno escolar.

Objetivo Sesión: Identificar diversos problemas que afectan a la comunidad escolar y brindarles solución a través de la escritura de una carta a una autoridad del equipo directivo.

Habilidades: Solidaridad - Dar y compartir - Confirmación y valorización positiva del otro - Presencia positiva y unidad - Empatía.

Área: Orientación.

Recursos didácticos:

- Presentación de PowerPoint
- ANEXO N°1: Guía ¿Qué problemática está afectando a mi comunidad escolar?

Tiempo: 90 minutos.

Procedimiento:

Inicio:

Se presenta el objetivo de la clase de forma oral y escrita explicando, a continuación, la ruta de la actividad. Posteriormente, se pregunta a los estudiantes:

> ¿Qué creen ustedes que es una comunidad?

Las respuestas que surgen respecto del concepto se escriben y utilizando la estrategia lluvia de ideas, se debe intencionar que se llegue a una respuesta común en la que se defina la comunidad como una "junta o congregación de personas que viven unidas bajo ciertas constituciones y reglas, como los conventos, colegios, etc." (RAE, 2020).

Luego, se les solicita a los estudiantes que den ejemplos de comunidades en las cuales están insertos, incluyendo la comunidad que forman en el establecimiento.

Posteriormente, se señala que es común que en las comunidades surjan problemáticas que les afecten a los miembros que la componen, por lo que se pregunta a los estudiantes:

- > ¿Qué problemáticas han podido observar que ocurren en nuestro establecimiento?
- > ¿Cómo ese problema afecta a la comunidad escolar?
- > ¿Creen que ustedes podrían encontrar soluciones?

Es importante que las respuestas de los estudiantes se escriban, ya que serán de utilidad para la actividad posterior.

Tiempo sugerido: 90 minutos.

Desarrollo:

Para comenzar la actividad, se entregará a cada estudiante una guía (ANEXO N°1) y se invita a los estudiantes a:

1. Escoger una problemática anteriormente nombrada. También, el estudiante puede escoger alguna que no se haya nombrado, pero debe decírsela al docente para que la escriba y sea visible para todo el grupo curso.
2. Escribir una carta a un miembro del equipo directivo del establecimiento, en la que se señale:
 - > La problemática que afecta a la comunidad.
 - > La manera en que esta problemática afecta a los miembros de la comunidad educativa.
 - > Sugerir tres posibles soluciones para el problema planteado.

Para modelar la escritura de una carta, el docente, escribe un ejemplo, recordando la estructura que debe contemplar la carta (lugar, fecha, saludo, cuerpo, despedida y firma) y los tres apartados siguientes:

1. El problema que han identificado.
2. De qué manera este afecta a la comunidad escolar.
3. Deben entregar tres posibles soluciones que ellos creen pueden solucionar el problema.

A la vez, se debe señalar que la carta debe ser escrita con lenguaje formal, adecuada ortografía y manteniendo el orden.

Tiempo sugerido: 50 minutos.

Cierre:

Una vez que los estudiantes terminan de escribir las cartas, se invita a algunos voluntarios a que relaten brevemente su problema y solución.

Al finalizar, se pregunta a los estudiantes si alguien quisiera enviar su propia carta al equipo directivo o alguna de las cartas escritas por un compañero; esto, con el fin de mostrar a los estudiantes que existen diversas maneras de apoyar al entorno escolar, como es el dar ideas y sugerir soluciones cuando se trata de alguna problemática importante.

Para concluir, el docente transfiere lo aprendido a lo cotidiano y resalta la relevancia de buscar soluciones a los problemas que nos aquejan, tanto en las comunidades escolares como en las comunidades de nuestros barrios.

Tiempo sugerido: 20 minutos.

ANEXO N°1.

¿QUÉ PROBLEMÁTICA ESTÁ AFECTANDO A MI COMUNIDAD ESCOLAR? ESCRÍBELA EN EL CUADRO TITULADO: ESCRIBO MI CARTA

(lugar y fecha)

(Nombre del destinatario)

Presente

Párrafo N°1: Saludo y presentación del remitente

Párrafo N°2: Cuerpo de la carta

Párrafo N°3: Conclusión y despedida

(Nombre del remitente y firma)

Estrategia: ¿Quién soy yo?

Objetivo Sesión: Potenciar el autoconocimiento a través del reconocimiento personal.

Habilidades/Dimensiones: Felicidad - Satisfacción y autoconocimiento.

Área: General/Orientación.

Recursos didácticos:

- Presentación Power Point
- Guía figura humana
- ANEXO N°1: El árbol que no sabía quién era
- ANEXO N°2: Figura Humana

Tiempo: 90 minutos.

Procedimiento:

Inicio:

Se presenta el objetivo de la clase de forma oral y escrita explicando a continuación la ruta de la actividad. Posteriormente, se pregunta a los estudiantes si conocen la palabra autoconocimiento. Las respuestas que vayan surgiendo sobre el concepto, se escriben en la pizarra utilizando la estrategia lluvia de ideas. El docente media las respuestas de los estudiantes hasta llegar a la definición de autoconocimiento, que refiere a la habilidad o competencia para auto-observarse y conocerse a sí mismo, es un ejercicio de auto-reflexión. Además permite ser consciente de las propias emociones y pensamientos (Suárez, 2013). Se indica, también, que el autoconocimiento no es un conocimiento estático, sino que va cambiando a medida que las personas van creciendo, por lo tanto, conocerse siempre es un proceso.

Tiempo sugerido: 20 minutos.

Desarrollo:

La primera actividad consiste en la lectura grupal de un cuento titulado "El árbol que no sabía quién era". Con el fin de que todos los estudiantes puedan ir siguiendo la lectura, se entrega a cada uno una guía con el texto (ANEXO N°1). El docente puede comenzar leyendo de manera oral el cuento e ir solicitando a algunos estudiantes que lean junto con él, o bien, puede leer el cuento solo el docente.

Cuando se haya terminado de leer el cuento, el docente realiza algunas preguntas, tales como:

- > ¿Qué le pasaba al árbol?
- > ¿Cómo descubrió quién era?
- > ¿Se han sentido alguna vez como el árbol?

Una vez respondidas las preguntas, se indica que, al igual que al árbol, ellos deben conocerse para poder entregar a los demás lo mejor de sí mismos. Para esto, se les entrega una guía en la que aparece una figura humana (ANEXO N°2) con algunas preguntas a los costados, que se deben contestar de manera individual; además, a la figura le deben añadir elementos que los caractericen y pintarla.

Tiempo sugerido: 50 minutos.

Cierre:

Para finalizar, se les solicita a algunos estudiantes (6 máximo) que compartan, de forma voluntaria, alguna información que quisieran que los demás conozcan respecto de ellos.

Se pregunta:

- > ¿Qué han aprendido hoy?
- > ¿Descubrieron cosas nuevas en ustedes?
- > ¿Algunas de las características coinciden con las de algún compañero?
- > ¿Creen que es importante conocerse?
- > ¿Para qué puede servir?

A la vez, se puede volver al objetivo y verificar su nivel de cumplimiento. En cualquier caso, lo fundamental es intencionar una reflexión respecto de la importancia del autoconocimiento y subrayar la relevancia que tiene para el crecimiento personal y desarrollo integral.

Tiempo sugerido: 20 minutos.

EL ÁRBOL QUE NO SABÍA QUIÉN ERA

Tomada de: antigua fábula de Oriente

<https://www.mundoprimaria.com/fabulas-para-ninos/arbOL-no-sabia-quien-era>



Había una vez un jardín muy hermoso en el que crecían todo tipo de árboles maravillosos. Algunos daban enormes naranjas llenas de delicioso jugo; otros riquísimas peras que parecían azucaradas de tan dulces que eran. También había árboles repletos de dorados damascos que eran las delicias de todo aquel que se llevaba uno a la boca.

Era un jardín excepcional y los frutales se sentían muy felices. No solo eran árboles sanos, robustos y bellos, sino que, además, producían las mejores frutas que nadie podía imaginar.

Solo uno de esos árboles se sentía muy desdichado porque, aunque sus ramas eran grandes y muy verdes, no daba ningún tipo de fruto. El pobre siempre se quejaba de su mala suerte:

– Amigos, todos ustedes están cargaditos de frutas estupendas, pero yo no. Es injusto y ya no sé qué hacer.

El árbol estaba muy deprimido y todos los días repetía la misma canción. Los demás le apreciaban mucho e intentaban que recuperara la alegría con palabras de ánimo. El manzano, por ejemplo, solía hacer hincapié en que lo importante era centrarse en el problema:

– A ver, compañero, si no te concentras, nunca lo conseguirás. Relaja tu mente e intenta dar manzanas ¡A mí me resulta muy sencillo!

Pero el árbol, por mucho que se quedaba en silencio y trataba de imaginar verdes manzanas naciendo de sus ramas, no lo conseguía.

Otro que a menudo le consolaba era el mandarino, quien además insistía en que probara a dar mandarinas.

– A lo mejor te resulta más fácil con las mandarinas ¡Mira cuántas tengo yo! Son más pequeñas que las manzanas y pesan menos... ¡Vamos, haz un esfuerzo a ver si lo logras!

Nada de nada; el árbol era incapaz y se sentía fatal por ser diferente y poco productivo.

Un mañana un búho le escuchó llorar amargamente y se posó sobre él. Viendo que sus lágrimas eran tan abundantes que parecían gotas de lluvia, pensó que algo realmente grave le pasaba. Con mucho respeto, le habló:

– Perdona que te moleste... Mira, yo no sé mucho acerca de los problemas que tienen los árboles, pero aquí me tienes por si quieres contarme qué te pasa. Soy un animal muy observador y quizá pueda ayudarte.

El árbol suspiró y confesó al ave cuál era su dolor.

– Gracias por interesarte por mí, amigo. Como puedes comprobar en este jardín hay cientos de árboles, todos bonitos y llenos de frutas increíbles excepto yo... ¿Acaso no me ves? Todos mis amigos insisten en que intente dar manzanas, peras o mandarinas, pero no puedo ¡Me siento frustrado y enfadado conmigo mismo por no ser capaz de crear ni una simple aceituna!

El búho, que era muy sabio comprendió el motivo de su pena y le dijo con firmeza:

– ¿Quieres saber mi opinión sincera? ¡El problema es que no te conoces a ti mismo! Te pasas el día haciendo lo que los demás quieren que hagas y en cambio no escuchas tu propia voz interior.

El árbol puso cara de extrañeza, y dijo:

– ¿Mi voz interior? ¿Qué quieres decir con eso?

– ¡Sí, tu voz interior! Tú la tienes, todos la tenemos, pero debemos aprender a escucharla. Ella te dirá quién eres tú y cuál es tu función dentro de este planeta. Espero que medites sobre ello porque ahí está la respuesta.

El búho le guiñó un ojo y sin decir ni una palabra más alzó el vuelo y se perdió en la lejanía.

El árbol se quedó meditando y decidió seguir el consejo del inteligente búho. Aspiró profundamente varias veces para liberarse de los pensamientos negativos e intentó concentrarse en su propia voz interior. Cuando consiguió desconectar su mente de todo lo que le rodeaba, escuchó al fin una vocecilla dentro de él que le susurró:

– Cada uno de nosotros somos lo que somos ¿Cómo pretendes dar peras si no eres un peral? Tampoco podrás nunca dar manzanas, pues no eres un manzano, ni mandarinas porque no eres un mandarino. Tú eres un roble y como roble que eres estás en el mundo para cumplir una misión distinta pero muy importante: acoger a las aves entre tus enormes ramas y dar sombra a los seres vivos en los días de calor ¡Ah, y eso no es todo! Tu belleza contribuye a alegrar el paisaje y eres una de las especies más admiradas por los científicos y botánicos ¿No crees que es suficiente?

En ese momento y después de muchos meses, el árbol triste se alegró. La emoción recorrió su tronco porque al fin comprendió quién era y que tenía una preciosa y esencial labor que cumplir dentro de la naturaleza.

Jamás volvió a sentirse peor que los demás y logró ser muy feliz el resto de su larga vida.

Moraleja: Cada uno de nosotros tenemos capacidades diferentes que nos distinguen de los demás. Trata de conocerte a ti mismo y de sentirte orgulloso de lo que eres en vez tratar de ser lo que los demás quieren que seas.

El árbol que no sabía quién era (adaptación)
(Lomba, 2017)

ANEXO N°2: FIGURA HUMANA

ÉSTA PERSONA SOY YO A MIS ____ AÑOS



¿Cuál es mi color favorito?



¿Qué música me gusta escuchar o cuáles son mis cantantes favoritos?

¿Cuál es mi comida favorita?

Estrategia: Reconociendo nuestras virtudes.

Objetivo Sesión: Fortalecer el autoconcepto a través del reconocimiento valórico de sus pares.

Habilidades/Dimensiones: Autoconcepto social - Felicidad y satisfacción.

Área: General/Orientación.

Recursos didácticos:

- Presentación de PowerPoint
- Lápiz
- Cinta adhesiva
- ANEXO N°1: Guía: Mis virtudes y defectos
- ANEXO N°2: Guía: Me alegra que seas

Tiempo: 90 minutos.

Procedimiento:

Inicio:

Se presenta el objetivo de la sesión de forma oral y escrita, explicando a continuación la ruta de la actividad. Posteriormente, se invita a los estudiantes, a través de la estrategia lluvia de ideas, a que nombren conceptos, definiciones, frases que se relacionen con las siguientes palabras: autoconcepto, virtudes personales y defectos personales.

Los conceptos que surjan se deben ir listando, con el fin de que sean visibles para todos los estudiantes.

Luego, para relacionar los conceptos, el docente indica que dentro del crecimiento personal es fundamental conocer las virtudes y defectos que cada uno posee, ya que son indicadores de nuestro autoconcepto y nos acercan a un reconocimiento más real de cada persona.

Tiempo sugerido: 20 minutos.

Desarrollo:

Para la primera actividad se entrega a cada estudiante una guía individual (ANEXO N°1) en la que deben escribir su nombre completo. Posteriormente, se les solicita que escriban, en las columnas correspondientes, algunas virtudes y defectos que ellos consideran tener en el ámbito personal.

Transcurridos 2 minutos se les pregunta:

- > ¿Qué fue más difícil escribir: las virtudes o los defectos?
- > ¿Por qué?

La segunda actividad consiste en que cada estudiante, con ayuda de un compañero y de cinta adhesiva, se coloque una hoja en la espalda que contiene la frase: "Me alegra que seas..." (ANEXO N°2). El objetivo, es que cada estudiante escriba a sus compañeros algunas virtudes que noten, vean, descubran en cada uno de ellos. Por ejemplo: me alegra que seas responsable con las tareas, me alegra que seas divertido, entre otras.

Se otorgan 20 minutos para que los estudiantes se muevan y recorran la sala de clases escribiendo las virtudes a sus compañeros.

Tiempo sugerido: 50 minutos.

Cierre:

Para finalizar, el docente solicita a cada estudiante que vuelva a su lugar de trabajo y se quite, con delicadeza, la hoja pegada a su espalda. Se deben otorgar algunos minutos para que cada uno lea lo que sus compañeros le han escrito.

A modo de cierre, se les pregunta:

- > ¿Qué les pareció la actividad?
- > ¿Para qué sirvió?
- > ¿Hay alguna de las virtudes que les escribieron que les sorprenda?
- > ¿Qué van a hacer con la hoja de sus virtudes?

Tiempo sugerido: 20 minutos.

ANEXO N°1.

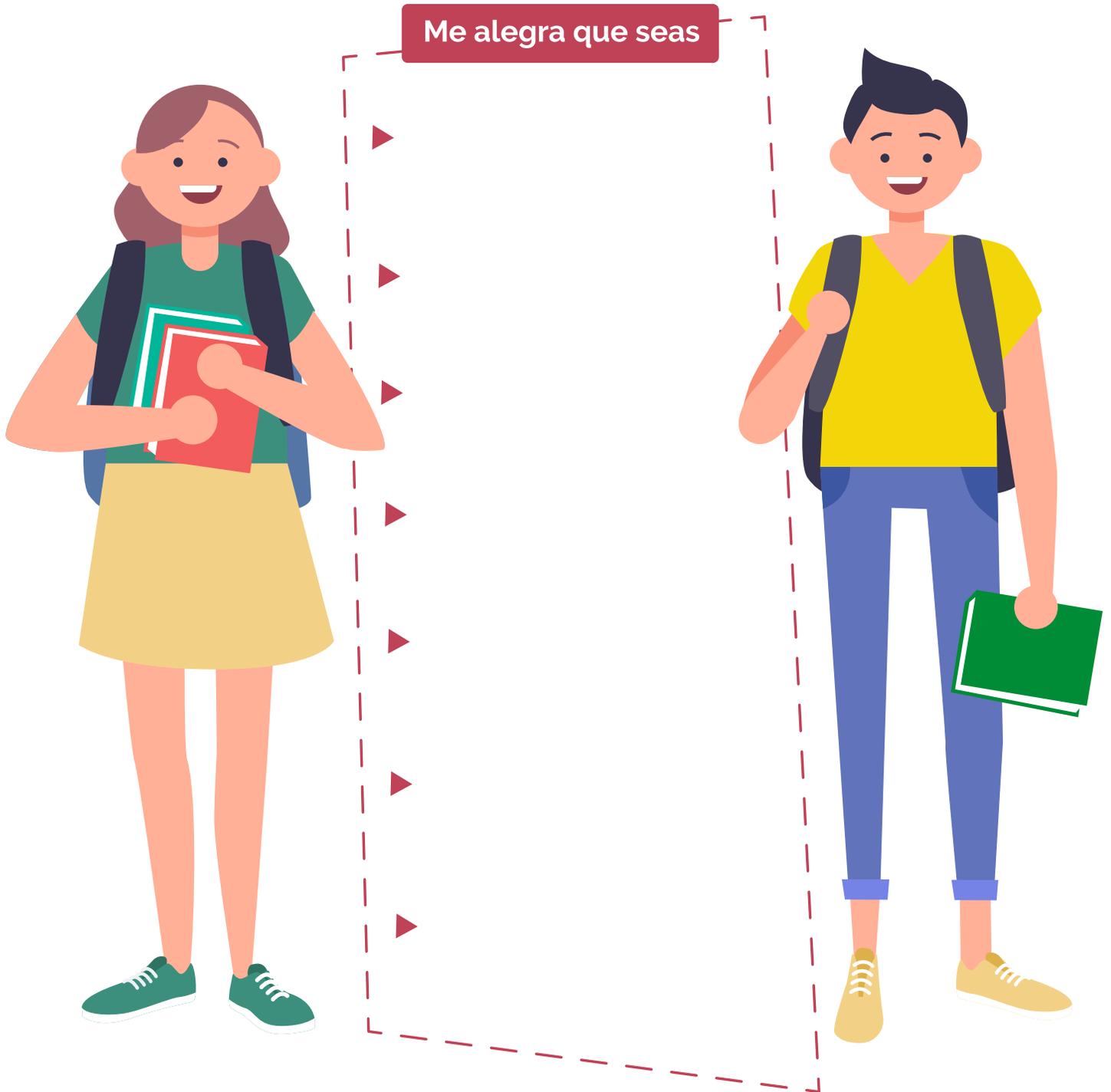
GUÍA MIS VIRTUDES Y DEFECTOS

MI NOMBRE ES: _____

Estas son mis virtudes

Estos son mis defectos

GUÍA ME ALEGRA QUE SEAS



Estrategia: Reconociendo pensamientos erróneos.

Objetivo Sesión: Reconocer los pensamientos erróneos y cómo influyen en la vida cotidiana.

Habilidades/Dimensiones: Autoconcepto académico - Autoconcepto social - Felicidad y satisfacción.

Área: General - Orientación.

Recursos didácticos:

- Presentación de PowerPoint
- Lápices
- ANEXO N°1: Guía de clasificación de pensamientos erróneos

Tiempo: 90 minutos.

Procedimiento:

Inicio:

Se presenta el objetivo de la sesión de forma oral y escrita explicando a continuación la ruta de la actividad. Posteriormente, se activan los conocimientos previos de los estudiantes con preguntas tales como:

- > ¿Qué son los pensamientos erróneos?
- > ¿Significa pensar mal acerca de nosotros mismos o de lo que hacemos?

Se recogen las respuestas de los estudiantes escribiéndolas en algún soporte que sea visible para todos.

Tiempo sugerido: 10 minutos.

Desarrollo:

Para continuar, se proyecta la definición de pensamientos erróneos y, luego, el docente presenta los pensamientos erróneos más comunes, otorgando un ejemplo para cada uno de ellos.

Luego de la presentación, se les pregunta a los estudiantes:

- > ¿En alguna ocasión se han sentido de esa manera?
- > ¿Han realizado alguna acción que los haya hecho pensar de manera errónea acerca de ustedes mismos?

Una vez que han contestado las preguntas, el docente solicita a los estudiantes que se reúnan en grupos de tres estudiantes y se les hace entrega, a cada estudiante, de una guía (ANEXO N°1) con diferentes pensamientos erróneos. Los estudiantes tendrán que:

1. Leer con detención cada frase que se presenta.
2. Pensar y reflexionar si alguna vez han dicho esa frase o alguna parecida.
3. Categorizarla de acuerdo con los pensamientos erróneos presentados (pueden existir varios pensamientos erróneos en una frase).
4. Convertirla en un pensamiento positivo.

Tiempo sugerido: 50 minutos.

Cierre:

Para finalizar, se revisan de manera oral algunas de las respuestas proporcionadas por los distintos grupos.

A modo de cierre, se pregunta a los estudiantes:

- > ¿Les ha gustado la actividad?
- > ¿Qué han aprendido?
- > ¿Creen que se puede trabajar para convertir sus pensamientos erróneos en pensamientos positivos?

Se invita a los estudiantes a pegar la guía realizada en un lugar visible, teniendo una copia para la sala de clases y otra para pegarla en el dormitorio u otro lugar personal, con el objetivo de que puedan recordarlos y estar conscientes para poder modificarlos en la vida cotidiana.

Tiempo sugerido: 20 minutos.

ANEXO N°1. GUÍA DE CLASIFICACIÓN DE PENSAMIENTOS ERRÓNEOS

Indicaciones:

1. Lee con detención cada frase que se presenta.
2. Piensa y reflexiona si alguna vez has dicho esa frase o alguna parecida.
3. Categorízala de acuerdo con los pensamientos erróneos presentados (pueden existir varios pensamientos erróneos en una frase).
4. Conviértela en un pensamiento positivo,

FRASE	NOMBRE DEL PENSAMIENTO ERRÓNEO	TRANSFÓRMALA EN PENSAMIENTO POSITIVO
Llevo tres promedios rojos. Nunca conseguiré pasar de curso. Los profesores me tienen mala. Por más que haga no lograré subir mis notas.		
Le conté a mi amiga Loreto un secreto, pero se lo contó a todo el curso. No se puede confiar en nadie. Todo el mundo me engaña.		
Las personas me rechazan. Soy tan feo.		
He pedido ayuda a un compañero de curso para un trabajo y me ha dicho que no puede. Nadie quiere trabajar conmigo.		
Mi nariz es enorme. Con lo fea que soy ¿quién va a querer ser mi amiga?		
Seguro que no apruebo el examen final. Soy un desastre y no me acordaré de nada. Fracasaré,		
Pedro se ha reído. Seguro que de mí. Soy un payaso. Todos se burlan de mí.		
Me ha salido mal un problema de matemáticas. No sé hacer ninguno. Todos me salen mal.		

Pensamientos erróneos: Hipergeneralización - Designación global - Filtrado negativo - Pensamiento polarizado o maniqueo - Autoacusación - Personalización o autoatribución - Proyección - Hipercontrol - Hipocontrol - Razonamiento emocional.

Estrategia: Pintando mi autorretrato.

Objetivo Sesión: Fortalecer el autoconcepto físico a través de la creación de un autorretrato.

Habilidades/Dimensiones: Autoconcepto físico.

Área: General/Orientación.

Recursos didácticos sugeridos:

- Presentación de PowerPoint
- Hoja de block
- Plumones
- Témpera
- Pinceles
- Vaso de agua
- Mezclador
- Lápiz grafito

Tiempo: 90 minutos.

Procedimiento:

Inicio:

Se presenta el objetivo de la sesión de forma oral y escrita explicando a continuación la ruta de la actividad. A continuación, se pregunta a los estudiantes:

- > ¿Qué creen que es el autoconcepto?
- > ¿Alguna vez han escuchado esa palabra?

Se realiza una lluvia de ideas, y se concluye señalando que, el autoconcepto es el conjunto de ideas que tenemos acerca de nosotros mismos. Además, el autoconcepto tiene diversas dimensiones, entre las que se encuentra la dimensión física que es fundamental para crecer sintiendo armonía con nosotros mismos y con los demás.

Luego, se realizan las siguientes preguntas:

- > ¿Conocen lo que es un autorretrato?
- > ¿Alguno conoce un autorretrato de un pintor famoso?

Se recogen las respuestas utilizando la estrategia lluvia de ideas y se indica que los autorretratos son pinturas realizadas por sus mismos artistas, quienes, a través de este ejercicio, se analizan y se conocen de una manera más profunda.

Tiempo sugerido: 20 minutos.

Desarrollo:

La primera actividad consiste en conocer algunos autorretratos famosos; para esto, se proyecta una presentación de PowerPoint con algunos autorretratos de pintores, tales como: Leonardo da Vinci, Pablo Picasso, Frida Kahlo, Vincent Van Gogh. Con el fin de que los estudiantes puedan realizar la segunda actividad, el docente debe analizar estas pinturas, sus rasgos, lo que expresan, las diferencias entre ellas, etc.

En la segunda actividad, se invita a que los estudiantes se puedan expresar a través de la creación de su propio retrato, utilizando la técnica y materiales que ellos escojan, pero teniendo en consideración los elementos resaltados por el docente al analizar los autorretratos de los pintores.

Tiempo sugerido: 50 minutos.

Cierre:

Para finalizar, se invita a reflexionar a los estudiantes solicitando que, de manera voluntaria, puedan exponer sus retratos, describiendo aquello que quisieran destacar. A continuación, se realizan preguntas metacognitivas tales como:

- > ¿Les gustó hacer su propio autorretrato?
- > ¿Qué fue lo que más les gustó?
- > ¿Qué fue lo más difícil?
- > Si observamos los autorretratos de todo el grupo ¿Hay alguno que se parezca a otro?
- > ¿Qué los hace diferentes?
- > ¿Qué lograron descubrir de ustedes mismos y que no sabían antes?
- > ¿Qué características físicas les gustan más?
- > ¿Cuál menos? ¿Por qué?

Se concluye la sesión indicando que el autoconcepto físico es una dimensión muy importante de conocer, ya que nos permite obtener una idea concreta de cómo nos percibimos corporalmente y, que, para lograr crecer en armonía, debemos conocerlo, aceptarlo y apreciarlo independiente de nuestras características personales.

Tiempo sugerido: 20 minutos.

Estrategia: Mi autobiografía.

Objetivo Sesión: Fortalecer el autoconcepto emocional a través de la escritura de una autobiografía.

Habilidades/Dimensiones: Bienestar y satisfacción.

Área: General/Orientación.

Recursos didácticos sugeridos:

- Presentación de PowerPoint
- ANEXO N°1: Ficha para realizar autobiografía

Tiempo: 90 minutos.

Procedimiento:

Inicio:

Para comenzar, se lee el objetivo de la sesión y la ruta a seguir durante la clase. Luego, se pregunta a los estudiantes:

> ¿Conocen lo que es una autobiografía?

Se recogen las respuestas de los estudiantes y se listan de modo que sean visibles para todos los estudiantes.

Tiempo sugerido: 20 minutos.

Desarrollo:

A continuación, el docente expone un PowerPoint con el concepto de autobiografía y su importancia. Se dan a conocer autobiografías de autores reconocidos y el objetivo que perseguían al querer contar su historia. Una vez que se ha expuesto la información, se invita a los estudiantes a escribir sus propias autobiografías al igual que lo hicieron los autores famosos.

Para esto, se le entrega a cada estudiante una ficha (ANEXO N°1) donde, por un lado, deben escribir algunos de sus datos y sucesos importantes que les han sucedido a lo largo de su vida y, por el otro, la autobiografía.

Al mismo tiempo, se les proporcionan algunos consejos para mejorar la escritura y un ejemplo a modo de modelado de la actividad.

Tiempo sugerido: 50 minutos.

Cierre:

Para finalizar la sesión, se invita a que, de manera voluntaria, algún estudiante pueda compartir su autobiografía o algún suceso importante de su vida.

A modo de cierre, se pregunta a los estudiantes:

> ¿Qué les pareció la actividad?

> ¿Cómo se sintieron al escribir su historia personal?

A la vez, se puede invitar a los estudiantes a situar su historia personal en algún lugar significativo de su hogar o a compartirla con alguien de su familia o amigos.

Tiempo sugerido: 20 minutos.

ANEXO N°1. FICHA PARA REALIZAR AUTOBIOGRAFÍA

MI AUTOBIOGRAFÍA

MI NOMBRE ES	
FECHA DE NACIMIENTO	
EDAD	
¿DÓNDE VIVES?	
¿CON QUIÉN VIVES?	
¿DÓNDE ESTUDIAS?	
ACTIVIDAD FAVORITA	
ALGUNOS SUCESOS IMPORTANTES EN TU VIDA	

Estrategia: El semáforo.

Objetivo Sesión: Examinar y reflexionar respecto de los comportamientos emitidos en respuesta a determinadas situaciones cotidianas a través de un tracker de reacciones.

Habilidades: Autoconcepto conductual y emocional.

Área: Orientación.

Recursos didácticos sugeridos:

- Presentación PowerPoint
- Lápices amarillo, rojo y verde
- ANEXO N.º1: Tracker de reacciones

Tiempo: 70 minutos.

Procedimiento:

Inicio:

Para comenzar la sesión se presenta el objetivo de manera oral y escrita. Luego, se solicita a los estudiantes que visualicen y reflexionen respecto de la siguiente situación:

"Nicolás y Maximiliano, ambos de 12 años, se encontraban jugando fútbol en el patio del colegio. De pronto, Nicolás lanzó la pelota con fuerza a Maximiliano, pero a este, le cayó en su cabeza. De inmediato..."

> ¿Cómo creen que Maximiliano enfrentó y reaccionó frente a esta situación?

Se indica a los estudiantes que, para responder a la pregunta, deben levantar un lápiz, del color correspondiente, de acuerdo con los siguientes criterios:

- **Verde:** Maximiliano se frotó la cabeza, pensó que el pelotazo fue un accidente y a que a él también le ha sucedido en otras ocasiones y siguió jugando con Nicolás.
- **Amarillo:** Maximiliano se molestó por el pelotazo y le causó un poco de ira, pero continuó jugando.
- **Rojo:** Maximiliano se enojó mucho y no se pudo controlar, comenzó a llorar y gritar a todo el mundo por el golpe que recibió, a la vez, abandonó el juego a pesar de que Nicolás se disculpó con él.

A continuación, se solicita a los estudiantes que argumenten la elección de alguno de los comportamientos esperados como respuesta de parte de Maximiliano.

Tiempo sugerido: 10 minutos.

Desarrollo:

A continuación, el docente indica que, al igual que en la situación anterior, día a día nos vemos enfrentados a situaciones donde debemos decidir la manera cómo debemos reaccionar. Frente a un mismo estímulo, es válido sentir emociones que a veces no nos agradan, como el enojo, pero estas pueden expresarse de tal forma que nuestro comportamiento permita la construcción y el mantenimiento de una relación sana con nosotros mismos y con los demás.

Para ahondar en la temática, se indica que se realizará una actividad llamada "El semáforo". Para ello, se le entrega a cada estudiante un documento llamado "Tracker de reacciones" (ANEXO N.º1) en la cual el docente explicita diferentes situaciones cotidianas. Los estudiantes deben reflexionar respecto del comportamiento que realizarían en respuesta a estas situaciones, y de acuerdo con ello, escoger del siguiente listado la reacción que los caracteriza:

- **Verde:** Cuando me pasa esto comienzo a sentir una molestia, pero me detengo, pienso, razono y luego la molestia disminuye o desaparece y retomo las actividades que estaba realizando, o bien, respondo respetuosamente a lo solicitado.
- **Amarillo:** Precaución, la situación me molesta o me enoja, sensación que no desaparece, pero continúo con las actividades que estaba realizando, o bien, respondo respetuosamente a lo solicitado.
- **Rojo:** Me enoja mucho y no puedo controlarlo y en ocasiones golpeo, ofendo, respondo de manera irrespetuosa y discontinuo las actividades que estaba realizando.

La primera situación se utilizará como modelo, para ello, el docente lee lo siguiente:

> ¿Cómo me enfrento y reacciono cuando...?:

1. Me piden hacer algo en la casa que no me gusta.

A continuación, se solicita a los estudiantes que pinten en la hoja de trabajo de acuerdo con el color que representa su respuesta ante esta situación. Por ejemplo, si mi respuesta es que la situación me enoja mucho y no puedo controlarlo y en ocasiones golpeo, ofendo, respondo de manera irrespetuosa y discontinuo las actividades que estaba realizando debo pintar con el color rojo el casillero correspondiente en el tracker de reacciones.

Posteriormente se pregunta a los estudiantes si hay alguna duda para partir con la actividad. Una vez aclaradas las dudas, se comienza la actividad desde la situación número dos:

Cómo me enfrento y reacciono cuando:

2. Un compañero me copia en una prueba.
3. Alguien dice algo falso sobre mí.
4. No me saqué la nota que esperaba en una evaluación.
5. Mis amigos no comparten mis gustos.
6. Me castigan en la casa.
7. Alguien hace algo que no me gusta.
8. Hice sentir mal a alguien.
9. Me aburro en clases.
10. Un compañero me habla mientras estamos aprendiendo en clases.
11. Quiero expresar cómo me siento en situaciones incómodas.
12. Alguien no valora mi opinión.
13. Me corrigen algo que creo que está bien.

Luego que todos los estudiantes pinten cada casillero de acuerdo con el comportamiento que tendrían frente a la situación descrita, se solicita a algún voluntario que argumente su situación, propiciando la instancia para un diálogo.

Tiempo sugerido: 40 minutos.

Cierre:

Para finalizar la sesión se pide a los estudiantes que hagan un recuento por cada color y verifiquen cuál es el que más se repite.

Luego, se realizan las siguientes preguntas:

- ¿Me siento cómodo con las conductas que tengo frente a las diversas situaciones?
- ¿Mis emociones dominan mi actuar? ¿En qué situaciones?
- ¿Estas conductas me afectan en algún sentido a mí o a mis seres queridos?
- ¿Qué estrategias puedo utilizar para gestionar mis emociones y autocontrolar mis acciones?

Se invita a los estudiantes a compartir sus respuestas (solo si lo desean) y se finaliza la clase con una reflexión del docente sobre cómo el hecho de desarrollar nuestro autocontrol nos sirve como herramienta para gestionar nuestras emociones tanto conocidas como desconocidas en nuestro día a día y a lo largo de nuestra vida.

Tiempo sugerido: 20 minutos.

ANEXO N°1. TRACKER DE REACCIONES

<p>Cómo me enfrento y reacciono cuando:</p>	<p>Verde: Cuando me pasa esto comienzo a sentir una molestia, pero me detengo, pienso, razono y luego la molestia disminuye o desaparece y retomo las actividades que estaba realizando, o bien, respondo respetuosamente a lo solicitado.</p>	<p>Amarillo: Precaución, la situación me molesta o me enoja, sensación que no desaparece, pero continúo con las actividades que estaba realizando, o bien, respondo respetuosamente a lo solicitado.</p>	<p>Rojo: Me enoja mucho y no puedo controlarlo y en ocasiones golpeo, ofendo, respondo de manera irrespetuosa y descontinuo las actividades que estaba realizando.</p>
<p>Me piden hacer algo en la casa que no me gusta.</p>			
<p>Un compañero me copia en una prueba.</p>			
<p>Alguien dice algo falso sobre mi.</p>			
<p>No me saqué la nota que esperaba en una evaluación.</p>			
<p>Mis amigos no comparten mis gustos.</p>			
<p>Me castigan en la casa.</p>			
<p>Alguien hace algo que no me gusta.</p>			

Cómo me enfrento y reacciono cuando:

Verde: Cuando me pasa esto comienzo a sentir una molestia, pero me detengo, pienso, razono y luego la molestia disminuye o desaparece y retomo las actividades que estaba realizando, o bien, respondo respetuosamente a lo solicitado.

Amarillo: Precaución, la situación me molesta o me enoja, sensación que no desaparece, pero continúo con las actividades que estaba realizando, o bien, respondo respetuosamente a lo solicitado.

Rojo: Me enoja mucho y no puedo controlarlo y en ocasiones golpeo, ofendo, respondo de manera irrespetuosa y descontinuo las actividades que estaba realizando.

Hice sentir mal a alguien.			
Me aburro en clases.			
Un compañero me habla mientras estamos aprendiendo en clases.			
Quiero expresar cómo me siento en situaciones incómodas.			
Alguien no valora mi opinión.			
Me corrigen algo que creo que está bien.			
Total.			

6. PENSAMIENTO CRÍTICO

6.1. ¿QUÉ ES EL PENSAMIENTO CRÍTICO? CONTEXTO Y DEFINICIONES

El pensamiento crítico es una de las competencias transversales (o life skills, definidas por la UNESCO, 2013) reconocida como uno de los aspectos más relevantes en la educación moderna. También es una de las competencias más demandadas para el perfil laboral del futuro, entendida como una habilidad de proceso que permite identificar fortalezas y debilidades en la evaluación de posibles soluciones o aproximaciones a diferentes problemas (World Economic Forum, 2016).

Si bien se trata de una habilidad cognitiva que se ha comenzado a trabajar de forma más bien reciente, su foco principal es una aproximación constructivista del aprendizaje, en la que se entiende al alumno, no solo como un receptor de conocimientos, si como un agente activo de su propio aprendizaje (González Nieto, 2017). Las raíces de lo que actualmente conocemos y entendemos por pensamiento crítico, fueron planteadas por Rousseau en el siglo XVIII, quien en su libro "El Emilio" realizó la primera gran crítica al sistema instruccional de la época, planteando un modelo educacional distinto, basado en la experiencia y en el ejemplo como elementos centrales para la formación de un niño (1762). A esta mirada reformadora de Rousseau, se agregaron las ideas de la llamada Escuela Nueva, donde destacan la teoría de Pestalozzi (1801) y la Escuela Progresista de Dewey (1897). En todas ellas, existe un foco en la educación crítica, en la que el estudiante obtenga conocimientos, no solo mediante la instrucción tradicional, en la que el profesor es el que enseña conceptos intelectuales sino que se favorezca el aprendizaje experiencial para la construcción del conocimiento.

En cuanto a la conceptualización del pensamiento crítico, cabe destacar que se trata de un concepto que se trabaja desde una multiplicidad de disciplinas; en él convergen la filosofía, la psicología, la sociología y la pedagogía. Aunque sin usar o definir el término "pensamiento crítico", Bertrand Russell fue pionero en concebir la idea de pensar críticamente, lo que denominó "el hábito crítico de pensar" (Hare, 2001). Entre otras, las competencias referidas por Russell incluían: la habilidad de tener una opinión de sí mismo, de encontrar soluciones imparciales y la de identificar y cuestionar las suposiciones. Este concepto, esencialmente reflexivo-lógico del pensamiento y humanizador de la

educación subyace a todos los conceptos posteriores de pensamiento crítico.

La primera mención del concepto como tal fue formulada por Dewey (1910), quien lo entiende como una forma de pensamiento reflexivo que se expresa en un individuo que es capaz de considerar una creencia o conocimiento de forma activa. Paul y Elder (2005) definen pensamiento crítico como un análisis y evaluación del pensamiento para su mejora, enfatizando que existe una íntima relación entre pensamiento crítico, aprendizaje y educación.

Aunque existen varias definiciones de pensamiento crítico, se considerará la formulada por Ennis (1989; 2018), quien refiere a este como una reflexión que se focaliza en creer/no creer, que debe ser razonado y orientar a la acción. Una definición revisada de Ennis indica que se trata de la capacidad para reflexionar y razonar sobre lo que se aprende, decide o se pretende realizar. Se trata, entonces, de un pensamiento intencionado y no fortuito (Cardozo & Prieto, 2009). Este concepto es clave para entender el pensamiento crítico como una competencia a desarrollar.

Así, también, Ennis, Millman y Tomko (2005) en el test de Pensamiento Crítico de Cornell señalan que las habilidades de pensamiento crítico para el nivel X (4 a 14 años) corresponden a: **inducción** (capacidad de explicar hechos generales a partir de elementos particulares), **credibilidad de una fuente y observación** (juicios respecto a si creer en una afirmación y en qué medida, generalmente en una situación en la que no se tiene acceso directo a la base de la afirmación), **deducción** (capacidad de explicar hechos particulares a partir de elementos generales) e **identificación de hipótesis** (suponer hechos para llegar a un razonamiento).

El desarrollo del pensamiento crítico por parte de los profesores puede repercutir en mejores resultados académicos. Por eso, el pensamiento crítico debe ser desarrollado como una competencia que se logra mediante aprendizaje, disposición, puesta en práctica y seguimiento explícito.

En síntesis, el pensamiento crítico es razonado, analítico,

reflexivo; es un pensamiento de orden superior, logrado mediante un uso adecuado de los conocimientos propios y de terceros. Siempre debe tener un objetivo, que es la búsqueda de la mejor toma de decisiones. Por eso es que el pensamiento crítico es una competencia muy importante para el desarrollo del ser humano, en especial, enfrentado a la era de la información.

6.2. PENSAMIENTO CRÍTICO EN ESTUDIANTES CON ALTA CAPACIDAD

La evidencia indica que los estudiantes con AC tienen la capacidad de procesar información de forma más eficiente, que resuelven problemas más rápidamente que sus pares y utilizando diversas estrategias. También suelen tener más capacidad de memorización y de concentración, junto con mayor capacidad de abstracción y generalización y pueden realizar las tareas con menos instrucciones previas. Como consecuencia, y debido a la naturaleza de la condición, los estudiantes con AC tienen entre sus fortalezas, una mayor capacidad de pensamiento crítico que sus pares, el cual se puede evidenciar desde los 10-11 años (Gilmanshina et al., 2020; Kettler, 2014).

Sin embargo, es importante relevar que, una mejor disposición cognitiva, en estos estudiantes no asegura per se el desarrollo del pensamiento crítico en niveles superiores, si es que no se le entregan estrategias y herramientas que pueden ser clave para esta habilidad. La evidencia apunta a que las habilidades de pensamiento crítico deben ser enseñadas explícitamente (Alghamdi & Hassan, 2016; Cardozo & Prieto, 2009).

Un subgrupo de AC que ha demostrado tener habilidades de pensamiento crítico, son los estudiantes con doble excepcionalidad (2e). En este sentido, se ha observado que dichos alumnos, a pesar de tener dificultades, por ejemplo, con la lectura y/o escritura, podían demostrar niveles inusuales de pensamiento crítico y creatividad (Nielsen & Higgins, 2005; Van-Tassel Baska et al., 2009). Incluso, hay quienes definen el pensamiento crítico en la población doblemente excepcional como un "talento oculto" que es necesario visibilizar, tanto en la identificación como en el trabajo con estos estudiantes (Alshareef, 2019).

6.3. EVIDENCIA DE INTERVENCIONES EN PENSAMIENTO CRÍTICO CON ESTUDIANTES CON AC

Kettler (2014) en una investigación realizada con estudiantes con y sin AC, encontró que los alumnos con AC obtuvieron los resultados más altos en pensamiento crítico, independiente de su establecimiento de procedencia y género. Este estudio, sin embargo, encontró también que la cantidad de tiempo que los estudiantes habían estado en un programa especial para potenciar la AC no influía en el desarrollo del pensamiento crítico, lo cual sugiere que dicha habilidad podría no estar intencionada en estos contextos y desarrollarse de manera paralela en los estudiantes.

Una investigación realizada en Arabia Saudita con estudiantes entre 12 y 16 años, evidenció el efecto positivo de un programa cuyo foco era el desarrollo de diversas habilidades en estudiantes con AC, entre ellas, el pensamiento crítico. Particularmente, se encontró que en evaluaciones pre y post participación en dicho programa, los estudiantes mostraron mejoras en aspectos del pensamiento crítico, tales como la deducción, la identificación de contradicciones y la habilidad en general (Alghamdi & Hassan, 2016).

De manera similar, un estudio reciente realizado con estudiantes de 10 años pertenecientes a escuelas de Moscú (Gilmanshina et al., 2020), midió el nivel de pensamiento crítico en niños con AC, antes y después de realizar un curso dirigido a desarrollar estas habilidades. Encontraron que, después del curso, los estudiantes identificados con AC mostraban un incremento importante en sus habilidades de pensamiento crítico.

En el contexto chileno, Cáceres y Conejeros (2011), investigaron el desarrollo del pensamiento crítico en base a una intervención mediante un modelo centrado en el aprendizaje. La muestra fue de estudiantes con AC de sexto, séptimo y octavo año de enseñanza básica, de los cuales, un 46% participaba en programas de talentos. Los resultados mostraron que, en el campo del pensamiento crítico y la resolución de problemas, los resultados eran más favorables para estudiantes pertenecientes a programas de talentos, de lo que da cuenta de la importancia del desarrollo sistemático e intencionado de esta habilidad a través del tiempo.

6.4. ORIENTACIONES METODOLÓGICAS PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

Tal como se ha señalado previamente, el pensamiento crítico plantea como base la reflexión y el razonamiento de las acciones realizadas o por realizar, por lo tanto, es una competencia clave y previa a la toma de decisiones en todo ámbito, incluyendo el ámbito escolar. En este sentido, el pensamiento crítico debe ser desarrollado a lo largo del ciclo vital y no limitarlo a un periodo de tiempo en específico.

Para implementar sesiones de trabajo en esta área, se debe intencionar el trabajo con cada habilidad descrita anteriormente de manera clara y objetiva, en donde la fundamentación de las respuestas dadas por los estudiantes es el eje central de la intervención, considerando que estas pueden ser diversas, pero acordes y justificadas a lo que se está abordando, por lo tanto, no existirían respuestas correctas o incorrectas a las situaciones problemáticas planteadas.

A la vez, se debe realizar un seguimiento al razonamiento realizado por el estudiante, con el fin de monitorear las rutas de pensamiento y así determinar la lógica seguida de verificar si su argumentación es atinente a lo planteado.

6.5. ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

Objetivo General

Fortalecer las habilidades de Pensamiento Crítico en estudiantes con Alta Capacidad

Estrategia: La isla de la aventura. Adaptación basada en Teach-This.com (2017).

Objetivo sesión: Tomar decisiones argumentadas que permitan resolver situaciones complejas, por medio de la identificación y selección de información específica.

Habilidades: Observación - Identificación - Inducción.

Área: General- Lenguaje y Comunicación.

Recursos didácticos:

- Presentación PowerPoint
- Lápiz de pasta
- Lápices
- Hojas en blanco
- Frasco
- ANEXO N°1: Desafíos

Tiempo: 90 minutos.

Procedimiento:

Inicio:

Se comienza la sesión leyendo el objetivo y se realizan preguntas tales como:

- > ¿Qué creen que haremos hoy?
- > ¿Están preparados para vivir una aventura?

Posteriormente se enuncian las habilidades a trabajar durante la sesión y se introduce la actividad preguntando:

- > ¿Cuáles son los múltiples usos que puede tener un lápiz de pasta (lapicero)?

La idea es que el docente promueva que se otorguen diferentes respuestas (escribir, como sujetador de cabello, como cerbatana, como bombilla, como uslero, para conducir líquidos, hacer una traqueotomía de emergencia, entre otras).

A continuación, se proyecta la imagen de un barco y el docente indica a los estudiantes que imaginen que van viajando en ese barco hacia un isla, pero, de pronto surge una tormenta y, poco a poco, comienza a hundirse.

Se les indica a los estudiantes que quizás esto les podría generar temor o incertidumbre, sin embargo, la idea es que busquen soluciones y, para ello, se les invita a pensar en lo que podrían hacer en esta situación.

Tiempo sugerido: 20 minutos.

Desarrollo:

Se solicita a los estudiantes que, en conjunto con su compañero de banco (o en grupos si se estima conveniente), de un listado de 20 elementos (imágenes se adjuntan en power point) que se les presentan, escojan solo 4 de ellos. Los objetos seleccionados deben cumplir con el propósito de ayudarles a sobrevivir al naufragio en la isla. Además, a cada pareja se le entregan cuatro hojas en blanco en las cuales deben dibujar, por un lado, el objeto seleccionado y, por el otro, la razón de dicha elección.

Cuando todos han finalizado el ejercicio, los estudiantes deben poner en común las elecciones. Para ello, cada pareja debe nombrar los elementos que escogieron y señalar las razones que los llevaron a esa elección. El docente retroalimenta los argumentos de los estudiantes, haciendo énfasis en que no hay respuestas correctas o incorrectas, sino que estas deben adecuarse al contexto y al problema que se les presenta, siendo la fundamentación un proceso clave. En función de dichos criterios, los estudiantes deben discutir con sus compañeros respecto de las elecciones de cada uno.

A continuación, se les propone un nuevo desafío (ANEXO N°1), por lo que se les indica que han llegado a la isla (a cada dupla se les asigna una isla distinta). Dichos desafíos se encuentran escritos en un papel dentro de un frasco, desde donde los estudiantes deben sacar solo un reto.

A partir de ello, las parejas deben buscar la manera de sobrevivir en la isla con los 4 elementos seleccionados en el ejercicio anterior; a su vez, deben considerar el reto asignado. Para esto, deben listar en una hoja las posibles soluciones frente al desafío. En este momento se sugiere volver a proyectar los elementos.

Transcurrido 15 minutos, el docente debe señalar que ha ocurrido algo inesperado y que pueden intercambiar un objeto por uno de la lista inicial. Para esto, un estudiante por pareja señala el intercambio al docente y se le entrega otra hoja en la que deben escribir la lista con el nuevo objeto. En este proceso, deben indicar la razón de esta nueva elección y agregarlo a la lista de posibles soluciones.

Para finalizar, es necesario recalcar nuevamente que no existen respuestas correctas o incorrectas, puesto que, lo que se busca son argumentaciones sustentadas y fundamentadas, que permitan dar mayor fuerza a lo que se plantea. En este momento, cada pareja presenta su desafío y la solución planificada. El docente pregunta a cada pareja lo siguiente:

- > ¿Lograron dar respuesta al reto con su elección de objeto inicial? ¿De qué forma?
- > ¿Por qué creen que esos elementos les ayudaron?
- > ¿Cambiaron algún elemento? ¿Cuál? ¿Sirvió ese cambio?

Luego, se pregunta al grupo curso:

- > ¿Creen que este grupo podrá sobrevivir?
- > ¿Alguien habría escogido otro objeto para este reto? ¿Por qué?

Tiempo sugerido: 50 minutos.

Cierre:

Una vez que algunos o todos los grupos han expuesto, se retoma el objetivo de la sesión y se pregunta:

- > ¿Qué estrategia utilizaron para seleccionar objetos?
- > ¿Por qué utilizaron esa estrategia y no otra manera?
- > ¿Hay otras opciones? ¿Por qué cambiaron de objeto?
- > ¿En qué cosas se fijaron para tomar la decisión?
- > ¿Evaluaron los riesgos?
- > ¿En qué se basan para la elección?
- > ¿De dónde surgen las estrategias?
- > ¿Qué han aprendido?
- > ¿Pueden aplicar lo aprendido a otra situación de su vida cotidiana o escolar?

Se sugiere que algunas de estas respuestas de transferencia, se listen en el pizarrón.

Tiempo sugerido: 20 minutos.

Sugerencias específicas modalidad virtual:

- De manera individual, los estudiantes utilizan una hoja en blanco y la dividen en cuatro, para así, en cada uno de los espacios, escribir el nombre del objeto seleccionado y las razones de su selección.
- Al momento de asignar los retos de las islas, se sugiere que los nombres de cada estudiante se determinen con anterioridad, o bien, se utilice una ruleta online.

ANEXO N°1. DESAFÍOS

<p>La isla está habitada por varias tribus nómadas de cazadores-recolectores.</p> <p>Pero, ATENCIÓN, que algunas de las tribus son caníbales y son extremadamente peligrosas, en cambio otras tribus son bastante amables.</p>	<p>La isla es perfecta. Está llena de frutas y animales que puedes cazar y así, alimentarte. Incluso, encontraste un tesoro: un cofre lleno de oro.</p> <p>Sin embargo, unos piratas les vieron con el cofre y ahora los persiguen a ti y a tu tesoro.</p>
<p>La isla está desprovista de animales peligrosos, pero cada 8 horas hay fuertes tormentas que destruyen todas las estructuras y dejan todo empapado.</p>	<p>La isla está llena de Zombies, quienes salen solo por la noche.</p> <p>Si te ven, te atacarán y comerán, pero ojo, ellos le temen al agua.</p>
<p>La isla está repleta de plantas y animales gigantes y peligrosos. Hay dinosaurios, gorilas gigantes y muchos pájaros que intentarán robar tu comida.</p>	<p>La isla está llena de simios altamente evolucionados, a quienes no les gustan los visitantes y son bastante hostiles.</p>
<p>Bienvenidos a la isla de las serpientes. La isla está repleta de serpientes altamente venenosas, quienes están por todas partes. El único lugar que se encuentra a salvo es la playa. Sin embargo, cuando se forma la marea alta, la playa desaparece.</p>	<p>La isla tiene un clima bastante agradable. Sin embargo, cuando anochece, la temperatura desciende mucho hasta llegar a 30 grados Celsius bajo cero, y todo lo que hay, se congela.</p>

Estrategia: "El ladrón de la chaqueta de la tienda" Adaptación de Baker (2017).

Objetivo Sesión: Identificar información y deducir resultados mediante la resolución de un caso misterioso.

Habilidades/Dimensiones: Observación - Inducción.

Área: General- Lenguaje y Comunicación – Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

Recursos didácticos:

- Presentación PowerPoint
- Anexo N°1: "El ladrón de la chaqueta de la tienda"
- Anexo N°2: "Tabla de análisis"

Tiempo: 90 minutos.

Procedimiento:

Inicio:

Para comenzar, el docente sitúa a los estudiantes en el rol de detectives. Para ello, se realiza una activación de conocimientos previos, a través de preguntas dirigidas, tales como:

- > ¿Sabes qué es lo que hace un detective?
- > ¿Su labor es relevante?
- > ¿Es importante investigar? ¿Por qué?
- > ¿Si no conocemos al responsable de un robo, cómo podemos llegar a saberlo?
- > ¿Si ya hemos encontrado algunas pistas, eso basta para resolver un caso?

A partir de ello, se explica el objetivo de la sesión y se aclaran los conceptos de este, además se menciona el nombre de la actividad.

Tiempo sugerido: 20 minutos.

Desarrollo:

Se presenta a los alumnos el caso llamado "El caso del ladrón de la chaqueta de la tienda", en que se consigna una situación que se ha de resolver.

El docente explica que en cada una de las situaciones se establecen afirmaciones y cada una cuenta con un número de identificación. Además, se señala que todas las afirmaciones son verdaderas y, en ningún caso, se puede suponer que alguno de los sospechosos está mintiendo.

Luego, el docente lee el caso en conjunto con los estudiantes y modela la resolución de este. Se debe enfatizar en encontrar la solución, identificando las pistas y demostrando cómo utilizar el razonamiento lógico inductivo para la resolución de problemas.

Para la resolución del caso, se sugiere sistematizar la información, utilizando algún organizador gráfico.

Se presenta el organizador gráfico, indicando que este contiene todas las afirmaciones y los posibles sospechosos. Se analiza la afirmación en función de cada sospechoso y se colorea el cuadro de acuerdo a la siguiente nomenclatura: verde, para afirmaciones que exculpan al sospechoso y, rojo, para las cuales lo culpan.

Una vez realizado este primer caso que se presenta a modo de modelado, se solicita a los estudiantes que se reúnan en grupos de 4 o más integrantes (según la cantidad de estudiantes) con el fin de resolver, de forma autónoma, un nuevo caso llamado: "El ladrón de la comida de perro" (ANEXO N°1). Se les señala que, para resolver el caso, deben aplicar la misma metodología anterior y el objetivo es que determinen al culpable.

Tiempo sugerido: 50 minutos.

Cierre:

Cuando todos los grupos han finalizado, se proyecta el caso: "El ladrón de la comida de perro" y el docente lo lee de manera oral. Luego, se proyecta la tabla que los estudiantes analizaron y el docente realiza las siguientes preguntas a cada grupo:

- > ¿Quién es el culpable?
- > ¿Cuáles son las evidencias que lo culpan?
- > ¿Quiénes resultaron inocentes?
- > ¿Cuáles son las evidencias que los exculpan?

En este momento didáctico es necesario recalcar que, si bien existen respuestas correctas para las actividades anteriores, el énfasis está en la identificación y análisis minucioso de la información entregada, así como en las relaciones que se establecen entre los datos obtenidos para llegar a determinar las conclusiones aplicando el razonamiento lógico. Además, es necesario intencionar que, en este tipo de resoluciones, es importante generar respuestas argumentadas y fundamentadas.

Una vez expuestas estas ideas, se les solicita que relacionen la actividad con el objetivo de la sesión. Finalmente, el docente busca transferir lo aprendido hacia otros escenarios, como situaciones de la vida cotidiana, a posibles conflictos a nivel escolar u otros contextos. Se sugiere que se listen en el pizarrón o utilizando otro medio de registro.

Tiempo sugerido: 20 minutos.

Sugerencias específicas modalidad virtual:

- > Al momento de realizar la actividad correspondiente a "El ladrón de la comida de perros" se sugiere hacer grupos pequeños en la plataforma Zoom, donde un integrante comparta su pantalla con la diapositiva correspondiente del PowerPoint.

ANEXO N° 1. EL LADRÓN DE LA CHAQUETA DE LA TIENDA

EL CASO DEL LADRÓN DE LA CHAQUETA DE LA TIENDA

(1) Hoy, en la ciudad de Viña del Mar, la policía investigaciones (PDI) detuvo a uno de los 4 hombres que aquí aparecen por robar una chaqueta blanca desde una tienda de ropa. (2) El robo ocurrió el día Sábado 18 de mayo, entre las 16.00 y las 17.00 hrs. (3) Los cuatro sospechosos estuvieron en la tienda en ese horario. (4) El dueño de la tienda dijo que atendió y vendió artículos a Germán Gómez y a Bernardo Briones. (5) Germán Gómez dijo que no vio calcetines baratos en la tienda. (6) Orlando Ortiz dijo que no fue el último sospechoso en salir de la tienda. (7) Un testigo vio que el sospechoso se metió la chaqueta blanca debajo de su ropa. (8) El testigo también le dijo a la PDI que no vio el rostro del ladrón pero recordaba que era de baja estatura. (9) Otro testigo del robo dijo que el ladrón llevaba anteojos. (10) El arresto del sospechoso y su posterior confesión tuvo lugar a las 19.00 horas del mismo sábado. (11) Encontraron la chaqueta blanca en el departamento del ladrón, y la devolvió a la tienda.



Bernardo Briones

(12) Compré una chaqueta y un pantalón en la tienda.
(13) Me fui con esos artículos en una bolsa que me dieron.



Orlando Ortiz

(14) El dueño de la tienda y yo, somos amigos, y la chaqueta robada nunca ha estado en mi departamento.



Pedro Pablo

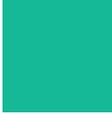
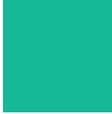
(15) Me fui de la tienda solo con 2 artículos.
(16) Ambos artículos eran parcialmente verdes.



Germán Gómez

(17) Me detuve en la tienda camino a mi casa para comprar un par de calcetines.

ANEXO N° 2. TABLA DE ANÁLISIS

AFIRMACIONES	BRIONES	ORTIZ	PABLO	GÓMEZ
(1) Hoy, en la ciudad de Viña del Mar, la policía investigaciones (PDI) detuvo a uno de los 4 hombres que aquí aparecen por robar una chaqueta blanca desde una tienda de ropa.				
(2) El robo ocurrió el día Sábado 18 de mayo, entre las 16.00 y las 17.00 hrs.				
(3) Los cuatro sospechosos estuvieron en la tienda en ese horario.				
(4) El dueño de la tienda dijo que atendió y vendió artículos a Germán Gómez y a Bernardo Briones.				
(5) Germán Gómez dijo que no vio calcetines baratos en la tienda.				
(6) Orlando Ortiz dijo que no fue el último sospechoso en salir de la tienda.				
(7) Un testigo vio que el sospechoso se metió la chaqueta blanca debajo de su ropa.				
(8) El testigo también le dijo a la PDI que no vio el rostro del ladrón pero recordaba que era de baja estatura.				
(9) Otro testigo del robo dijo que el ladrón llevaba anteojos.				
(10) El arresto del sospechoso y su posterior confesión tuvo lugar a las 19.00 horas del mismo sábado.				
(11) Encontraron la chaqueta blanca en el departamento del ladrón, y la devolvió a la tienda.				
(12) Compré una chaqueta y un pantalón en la tienda.				
(13) Me fui con esos artículos en una bolsa que me dieron.				
(14) El dueño de la tienda y yo, somos amigos, y la chaqueta robada nunca ha estado en mi departamento.				
(15) Me fui de la tienda solo con 2 artículos.				
(16) Ambos artículos eran parcialmente verdes.				
(17) Me detuve en la tienda camino a mi casa para comprar un par de calcetines.				

Estrategia: Descubrimientos.

Objetivo Sesión: Evaluar, observar e identificar evidencia para la toma de decisiones y resolución de problemas complejos.

Habilidades/Dimensiones: Observación - Inducción - Argumentación.

Área: Ciencias Naturales – Química – Física – Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

Recursos didácticos:

- PowerPoint
- Guía de trabajo
- ANEXO N°1: Biografías de científicos
- ANEXO N°2: Usos del automóvil

Tiempo: 90 minutos.

Procedimiento:

Inicio:

Se comienza la sesión realizando una activación de conocimientos previos acerca de las evidencias, a través de la formulación de las siguientes preguntas:

- > ¿Quién sabe qué es una evidencia?
- > ¿Quién trabaja con evidencias?
- > ¿Para qué puede servir una evidencia?
- > ¿Sirven para tomar una decisión?
- > ¿En qué escenarios una evidencia sirve para tomar una decisión?

A continuación, se propone a los estudiantes que otorguen ejemplos de evidencias que conozcan. A partir de estas respuestas, se explica el objetivo de la sesión y se menciona el nombre de la actividad.

Tiempo sugerido: 20 minutos.

Desarrollo:

Se presenta un PowerPoint con ejemplos de científicos o investigadores famosos, junto a sus descubrimientos que fueron un aporte para la sociedad:

- Da Vinci: Hélice y paracaídas
- Newton: Ley de gravedad
- Marie Curie: Radiación
- Darwin: Teoría de la Evolución

Cabe señalar que los ejemplos pueden variar de acuerdo a las características del grupo, puesto que lo importante es escoger aquellos que sean atingentes al nivel y al contenido curricular del curso a quiénes está dirigida esta estrategia. Luego de presentar una breve biografía de estos personajes y sus inventos (ANEXO N°1), se dialoga con el curso acerca del rol que cumplieron las evidencias (señaladas en cursiva en el texto) en estos descubrimientos. Para ello, se sugiere formular las siguientes preguntas:

- > ¿Con qué información contaban al momento de formular sus teorías?
- > ¿Esta información es similar a la disponible en la actualidad?
- > ¿Cuál es la diferencia entre tener una información y tener una evidencia?
- > ¿Cuáles fueron las principales evidencias con las que contaron estos descubridores para plantear sus resultados?

Después de reflexionar acerca de las respuestas, el docente entrega una guía de trabajo (ANEXO N°2) donde se presenta información acerca del uso del automóvil. Se les solicita leer la información presentada para luego evaluar, a partir de las evidencias, si el uso cotidiano del automóvil como medio de transporte constituye o no un beneficio para la comunidad o para quien lo usa. Esta actividad se realiza de manera individual.

El responsable de la actividad lee la información entregada en la guía y les solicita a los estudiantes que indiquen en qué evidencias se basaron para determinar su respuesta. Naturalmente, esta actividad puede conducir a la realización de un debate entre quienes consideran que es un beneficio y los que no. El responsable debe actuar como moderador y procurar que la discusión se base en las evidencias entregadas en la guía o en alguna otra evidencia objetiva que conozcan.

Tiempo sugerido: 50 minutos.

Cierre:

Al finalizar, es importante recordar a los alumnos que no existe una respuesta definitiva y que esta problemática constituye uno de los principales temas de discusión en la actualidad entre políticos y científicos. A la vez, se debe hacer énfasis en la recolección de evidencias y argumentación para la toma de decisiones.

Con el fin de transferir conocimientos se pueden emplear preguntas como:

- > ¿En qué situaciones han tomado decisiones que impliquen la recolección de evidencias?
- > ¿Qué consecuencias tendría tomar decisiones sin evidencias ni argumentos?
- > ¿Qué otros temas podrían ser foco de discusión en los que requerirían de evidencias?

Tiempo sugerido: 20 minutos.

ANEXO N°1. BIOGRAFÍAS DE CIENTÍFICOS

Da Vinci: Hélice y Paracaídas

Uno de los exponentes del Renacimiento escultor, arquitecto, ingeniero y científico. Se destacaba por su profunda pasión por el conocimiento y la investigación, claros principios que destacaban su obra. Se constituyó en un claro innovador en el campo de la pintura dando lugar a la evolución del arte italiano, durante más de un siglo después de su muerte. Por otra parte, también se destacó en el campo de la ciencia, sus investigaciones en las áreas de anatomía, óptica e hidráulica anticiparon muchos avances de la ciencia moderna.

Leonardo estaba fascinado por la forma helicoidal, que puede encontrarse en la propia naturaleza. Utilizó una variante del principio de Arquímedes, diseñando una hélice a escala, que puede decirse es el antecesor del helicóptero y las hélices de las embarcaciones actuales. También estaba convencido de que el hombre podía volar. Concibió así la idea del paracaídas, y dejó escritas las dimensiones que debería tener: "si un hombre dispone de un dosel de paño que tenga 12 brazos de cara por 12 de alto, podrá arrojarse de cualquier altura, sin hacerse daño."

Fuente

https://www.ecured.cu/Leonardo_da_Vinci

Newton: La Ley de Gravedad

Fue un físico, filósofo, inventor y matemático inglés, autor de los *Philosophiae naturalis principia mathematica*, más conocidos como los Principia, donde describió la ley de gravitación universal y estableció las bases de la mecánica clásica mediante las leyes que llevan su nombre. Entre sus otros descubrimientos científicos destacan los trabajos sobre la naturaleza de la luz, la óptica y el desarrollo del cálculo matemático.

A comienzos de siglo XVII, la mayoría de los científicos consideraban verdadero el sistema heliocéntrico del universo. Según este sistema, que fue propuesto por Nicolás Copérnico, la tierra y los demás planetas están en movimiento alrededor del sol, que es el centro del sistema planetario. Newton en base a los descubrimientos de Galileo Galilei, Johannes Kepler, Tycho Brahe y otros científicos que lo antecedieron deduce la Ley de Gravitación Universal, contribuyendo grandemente a la física, ya que con esta ley explica el movimiento permanente de los planetas alrededor del Sol. Todo esto fue publicado en su obra "Fundamentos Matemáticos de la filosofía natural", editada en 1687. Mediante esta Ley, Newton descubrió una propiedad más de la materia, en efecto, la materia además de ocupar un lugar en el espacio, de ser inerte, porosa, maleable, dúctil, etc., tiene una propiedad más que es la mutua atracción. Según el razonamiento de Newton, entre el Sol y los planetas existe una atracción mutua, atracción que es mayor cuanto mayor sea la masa del planeta, y es menor cuanto mayor sea el cuadrado de su distancia al Sol. Sintetiza este planteamiento en la Ley de Gravitación Universal.

Fuente

https://www.ecured.cu/Isaac_Newton

Marie Curie: La Radiación

Química y física, de origen Polaco. Pionera en el campo de la radioactividad. Junto a su esposo Pierre Curie, descubrió los elementos químicos Radio y Polonio. Fue la primera mujer en recibir un Premio Nóbel, la primera persona a la que se le concedieron dos Premios Nóbel en dos campos diferentes de la ciencia, la primera mujer miembro de la Academia Francesa de Medicina y la primera profesora en la Universidad de La Sorbona, Francia.

El 18 de julio de 1898, en la Escuela de Física y Química de París, Marie Curie, y su marido, Pierre, presentaron una importante Memoria en la Academia francesa de Ciencias. En ella recogieron especialmente las experiencias de Marie, que en su tesis doctoral estudiaba específicamente los llamados "rayos de Becquerel" (radiaciones de naturaleza desconocida, emitidas espontáneamente por algunos metales como el uranio). Esta investigación dio pie al descubrimiento de un metal desconocido, al que decidieron llamar "polonio", basándose en el nombre del país de origen de Marie. Becquerel consistente en la producción espontánea de unas radiaciones penetrantes por parte de algunos minerales que contenían seguramente cuerpos simples más activos que el propio uranio y el propio torio.

Fuente

https://www.ecured.cu/Marie_Curie

Darwin: Teoría de la Evolución

Naturalista británico que formuló sobre bases científicas la moderna teoría de la evolución, expuesta en su obra "Sobre el origen de las especies" (1859).

Cursó estudios de medicina y de teología pero su interés principal, estimulado entre otros motivos por la lectura de las obras del alemán Alexander von Humboldt, se centraba en las ciencias naturales. Este interés le impulsó a incorporarse, en calidad de naturalista de la expedición, al periplo alrededor del mundo del H.M.S. Beagle (1831-1836) lo cual lo llevó a viajar por América del Sur, las islas del Pacífico, Australia, Nueva Zelanda y el sur de África. Durante los viajes acopió gran cantidad de materiales de todo tipo y realizó las detalladas observaciones que le permitieron, a su regreso al Reino Unido, enunciar la llamada teoría de la evolución.

En dicha teoría, Darwin propone, por un lado, que las especies no son inmutables, evolucionan con el tiempo y descienden unas de las otras; y, por otro, que la principal causa de la evolución es la llamada selección natural, es decir, la supervivencia de los mejores. adaptados, que, gracias a dicha adaptación, disponen de mayor cantidad de oportunidades para salir airoso en la lucha por la obtención de unos recursos limitados (alimentos, etc.), imprescindibles para su supervivencia.

Fuente

<https://www.biografiasyvidas.com/biografia/d/darwin.htm>

ANEXO N°2. USOS DEL AUTOMÓVIL

Si bien es cierto utilizar un automóvil nos da la posibilidad de movilizarnos de un lugar a otro, sin necesidad de caminar demasiado o trasladarse con más personas, frecuentemente, de forma incómoda en el transporte público. Pero el uso de esta herramienta, no solo nos aporta beneficios. Algunos de los problemas de transportarse en automóvil radican en su costo. Primero debemos comprar un auto y no suelen ser baratos. Luego debemos realizar los trámites para poder circular en ese auto (notaría en caso de compraventa, permisos de circulación, patentes, etc.). Esto, sin contar el costo diario, semanal o mensual que significa andar en automóvil por la ciudad (seguro, gasolina, mantenciones, reparadoras, etc.).

Entonces, si ya conocemos los problemas económicos que trae consigo el auto, y aún piensas que usarlo te facilita la vida y te otorga beneficios, hablemos sobre otros beneficios que implicarían el no uso del automóvil; puedes usar el transporte público y así conocer de mejor forma tu ciudad o el lugar que estés visitando. Además, ahorras dinero porque es más barato que andar en auto. También está la opción de la bicicleta, que no solo es más barata, sino que también haces ejercicio y cuidas el medioambiente mientras te trasladas de un lugar a otro. Si tu destino es cercano y hay buen clima, caminar siempre será la mejor opción. No solo es gratis, sino que también ayuda a la circulación sanguínea y a apreciar de forma más directa, el entorno en el que nos encontramos.

Estrategia: Enigmas.

Objetivo Sesión: Observar y deducir información a través de la identificación de pistas entregadas en un texto.

Habilidades/Dimensiones: Observación - Deducción.

Área: Lenguaje y Comunicación.

Recursos didácticos:

- ANEXO N°1: Diagrama
- ANEXO N°2: El queso azul

Tiempo: 90 minutos.

Procedimiento:

Inicio:

Se comienza la sesión con activación de conocimientos previos por parte del docente, mediante las siguientes preguntas:

- > ¿Saben qué es un enigma?
- > ¿Pueden señalar algunos ejemplos de enigmas que conozcan?
- > ¿Qué se debe hacer frente a un enigma?

Luego, se les presenta el objetivo de la sesión, señalando que la resolución de un enigma requiere de observación y deducción de información. A partir de ello, se ponen en común los conceptos del objetivo y se genera la necesidad de emplear este tipo de pensamiento.

Tiempo sugerido: 15 minutos.

Desarrollo:

Para dar comienzo a la actividad, el docente explica a los estudiantes que deben resolver un enigma en conjunto. Para realizarlo el docente proyecta una presentación en PowerPoint, que contiene un diagrama e instrucciones, lo que también se entrega impreso a los estudiantes (ANEXO N°1).

El docente explica las instrucciones y modela la actividad. Para ello, lee la frase 1 y solicita la opinión de los estudiantes, preguntando y clarificando sobre el porqué de la decisión. De la misma forma, se procede con la frase 2. Luego se reflexiona acerca de las evidencias necesarias para tomar una decisión.

Posteriormente, uno de los estudiantes leerá de manera oral un cuento llamado "El Queso Azul" (ANEXO N°2) y se indica al curso que, de forma individual, ayuden a la policía a resolver el enigma. Por tanto deben buscar quién o quiénes, de acuerdo a la evidencia, cometieron el delito.

A continuación, se divide el curso en grupos de cinco personas (o la cantidad que se estime conveniente) para que discutan sobre sus respuestas y lleguen a un consenso como grupo. Simultáneamente, el docente puede apoyar el desarrollo de la conversación grupal mediante las siguientes preguntas:

- > ¿A qué veredicto han llegado?
- > ¿Qué los condujo a llegar a esa solución?
- > ¿Utilizaron toda la información?

Luego, los estudiantes exponen sus conclusiones, enfatizando en las evidencias que les llevaron a tomar esa determinación.

Tiempo sugerido: 55 minutos.

Cierre:

Para finalizar, el responsable de la actividad les explica que el cuento no tiene una única solución, porque fue creado para realizar esta actividad y busca que los alumnos/as desarrollen su capacidad de indagación y deducción de información basada en evidencias, por lo tanto, lo importante es aprender a identificar la información que se nos entrega en un texto y diferenciar los elementos que nos pueden ser útiles al momento de enfrentarnos a un problema o un enigma. A fin de transferir los conocimientos se les pregunta ¿en qué situaciones cotidianas o escolares es necesario reunir e identificar evidencia antes de actuar o tomar una decisión?

Tiempo sugerido: 20 minutos.

ANEXO N°1. DIAGRAMA

Indicaciones

Completemos la tabla marcando con una S cuando corresponda a SÍ y con una N cuando es NO para resolver el enigma.

Un niño, una niña y su padre tienen cada uno un perro. Usa las pistas y la tabla para saber de quién es cada perro.

1. El perro de la niña tiene un collar y es más pequeño que el perro de su padre.
2. El perro del padre no es el más grande ni el más pequeño.

Solución:

N	S	N
N	N	S
S	N	N

ANEXO N°2. EL QUESO AZUL

Había una vez una ciudad y en esta ciudad vivían cuatro ratones. Estos ratones eran muy particulares porque solo comían queso azul y les encantaba. Un día comenzó a escasear el queso azul en la ciudad y los cuatro ratones comenzaron a desesperarse. Cada ratón tenía ciertas características que los distinguían el uno del otro:

-Fergus: Ratón juvenil y glotón de caminar lento y cansino. Solía despertarse a la hora de almuerzo solo con el fin de comer su queso azul y luego dormir la siesta. Su actividad favorita era cocinar y reunirse con sus amigos alrededor de una buena mesa repleta de queso azul.

-Oli: Ratón mayor de edad seguidor de rutinas planificadas y constantes de las cuales rara vez se salía. Le gustaba leer y ver películas, muchos lo consideraban un intelectual, al que le gustaba resolver enigmas e intrigas. Pero sin lugar a duda su actividad preferida era observar la puesta de sol comiendo un queso azul.

-Angus: Ratón de mediana edad que llevaba una vida bastante ocupada, tenía muchos y múltiples trabajos en el ámbito financiero que le quitaban casi todo su tiempo. Apenas se daba el tiempo para comer en la semana, pero los fines de semana siempre se daba una pausa a la hora de almuerzo para deleitarse con un queso azul.

-Moli: Ratón de mediana edad, pero de complexión pequeña. Gustaba de hacer deportes y entrenar constantemente. Participaba de varios equipos y era considerado un líder natural. Su carácter era alegre, pero se irritaba con facilidad. Siempre luego de alguna victoria deportiva, celebraba comiendo una rebanada de su queso azul favorito.

Era de común conocimiento que existía una bodega escondida en la ciudad ratón, en donde se guardaban los mejores y más extravagantes quesos de la región. Se trataba de una selección de quesos única en su especie. Esta bodega estaba ubicada en la cima de una colina a la que solo se podía acceder a través de un camino zigzagueante y muy encumbrado. Luego, para abrir la puerta de la bodega se debía resolver un acertijo y sólo una vez resuelto se podía entrar y disfrutar de los quesos que ahí se guardaban.

El ratón guardián llamó a la policía un lunes en la mañana para reportar un robo en la bodega de quesos. Al llegar la policía le preguntaron por las circunstancias del robo. Esta fue la recolección de hechos entregada por el ratón guardián:

"Llegué el lunes por la mañana a la base de la colina, donde subo al rata-móvil doble tracción que me ayuda a subir con facilidad hasta la bodega. Noté en ese momento que el móvil había sido abierto a la fuerza y dentro encontré un libro de recetas de queso azul... me llamó la atención, pero pensé que se le podía haber quedado a otro guardia y continúe manejando hacia la bodega. Cuando llegué a la puerta la encontré abierta, lo que era muy raro, pero eso no era lo más extraño de todo, ¡Al revisar si todo estaba en su lugar me di cuenta de que todos los quesos estaban en perfecto estado, excepto por el queso azul! ¡Había desaparecido por completo! Y había una gran cantidad de ese queso por lo que pienso que debió haber sido la obra de un grupo de dos o más ratones. Dentro del lugar, ahora vacío, donde almacenamos el queso azul, encontré un guante de béisbol y una calculadora...probablemente para calcular cuántos kilos de queso debían cargar cada uno de los ladrones".

La policía comenzó a reunir los antecedentes y luego de analizar todas las pistas determinó quién era el ladrón del queso.

Estrategia: Buscamos y evaluamos evidencias (basado en Connors-Nelson (2013)).

Objetivo Sesión: Observar y deducir información a través de la identificación de pistas entregadas en un texto.

Habilidades/Dimensiones: Observación - Deducción.

Área: Lenguaje y Comunicación.

Recursos didácticos:

- Presentación PowerPoint
- Post-it de colores
- ANEXO N°1: Historia Francisca Toca el Piano
- ANEXO N°2: Historia En el zoológico

Tiempo: 90 minutos.

Procedimiento:

Inicio:

Para comenzar la actividad se presenta el objetivo de la sesión, haciendo énfasis en lo que es la observación y deducción de información. Para esto, se pregunta a los estudiantes:

- ¿Qué es la observación? ¿Qué implica?
- ¿Qué es la evaluación y en qué momento la aplican?
- ¿Qué es la deducción de información? ¿Qué permite?
- ¿Por qué serán relevantes estas habilidades para la toma de decisiones?

A partir de ello, se les señala que estas habilidades se utilizarán en la sesión y, al finalizar las actividades, tendrán una mayor comprensión de ellas.

Tiempo sugerido: 10 minutos.

Desarrollo:

Para comenzar, el docente proyecta la historia de "Francisca toca el piano" (ANEXO N°1) y entrega 6 post-it a cada estudiante para que escriban, en cada uno de ellos, una de las siguientes palabras:

- Verdadero
- Falso
- Desconocido
- Oración
- Imagen
- Pie de imagen

El docente indica a los estudiantes que deben estar atentos a toda la información, tanto del texto, imagen y pie de imagen, ya que la información podría resultar engañosa.

Posteriormente, se le pide a un estudiante que realice la lectura de "Francisca toca el piano" de manera oral. Una vez terminada la lectura, el docente procede a leer una a una las afirmaciones que se encuentran en una presentación de PowerPoint, mientras que los estudiantes levantan el post-it que contiene la palabra correspondiente a tal afirmación, según la lectura del texto. Deben elegir entre: verdadero, falso y desconocido.

El docente escribe la respuesta que obtiene más votos entre los estudiantes (aunque esta no corresponda a la respuesta correcta) hasta completar el cuadro. Se les solicita a los estudiantes que argumenten sus respuestas.

Posteriormente, se realizan las preguntas acerca de la localización de la información obtenida para resolver la verosimilitud o falsedad de las afirmaciones anteriores. En este momento, el docente vuelve a leer las afirmaciones, pero esta vez pide a los estudiantes que, siguiendo la misma metodología anterior, levanten el post-it con la respuesta que corresponda al lugar donde encontraron la información que les conduce a su respuesta. Deben elegir entre: texto, imagen y pie de imagen.

El docente procede a escribir la palabra que más se repite entre los alumnos, por cada afirmación, completando así la tabla.

Posteriormente, se les pide a los estudiantes que se reúnan en parejas y se les entrega una guía "En el zoológico" (ANEXO N°2) con una situación que ellos tendrán que resolver. Mientras la actividad es resuelta, el docente monitorea el trabajo. Una vez transcurridos 15 minutos, se proyecta el caso y se resuelve con la ayuda de los estudiantes, quienes levantan los post-it en la medida en que el docente vaya preguntando.

Tiempo sugerido: 65 minutos.

Cierre:

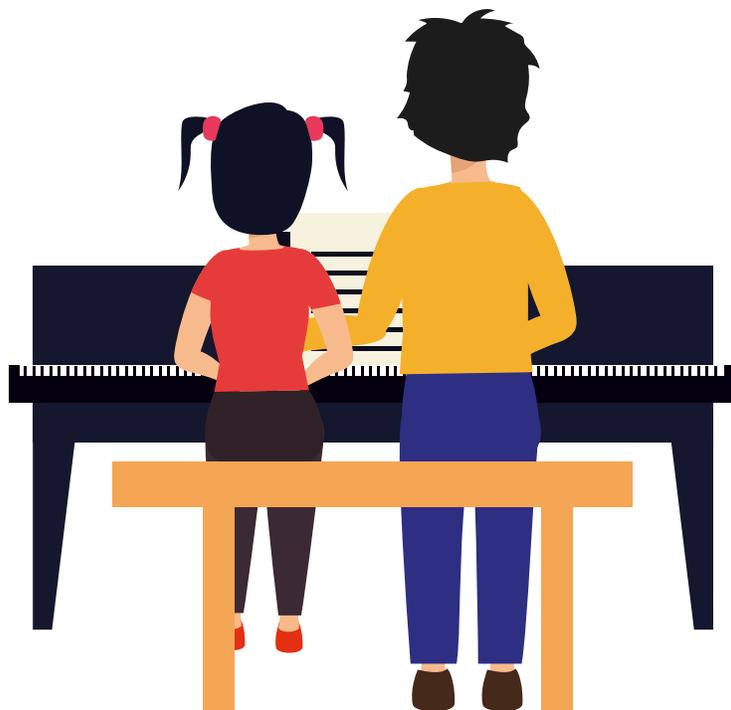
A modo de cierre, el docente entrega a los estudiantes las respuestas correctas para cada afirmación y les explica en qué formato estaba provista esa información. Posteriormente, les pregunta acerca de lo aprendido en la sesión. En este punto es importante recalcar la importancia que tiene la búsqueda y la localización de la información y la relevancia de la inferencia y la deducción al momento de tomar decisiones. Con la finalidad de transferir los conocimientos a otros contextos, se puedan emplear preguntas como:

- > ¿En qué situaciones escolares se hacen necesarias las habilidades trabajadas?
- > ¿Por qué es importante distinguir la información verdadera, falsa y aquella que se desconoce?
- > ¿En qué acciones cotidianas se establecen deducciones?
- > ¿Cómo pueden evitar conflictos empleando estas habilidades?

Tiempo sugerido: 15 minutos.

ANEXO N°1. FRANCISCA TOCA EL PIANO

(1) A Francisca le gusta tocar el piano, y todas las semanas espera con ansias su clase del miércoles a las 15.00 con el Profesor Luis. (2) Sin embargo, a Francisca no le gusta practicar. (3) Ella solo practica cuando su madre la obliga, que usualmente es una hora diaria, excepto el miércoles cuando tiene su clase de piano. (4) Algunas veces, cuando ella practica, su padre le ayuda, y entonces la práctica es muy divertida.



Esta es una foto de Francisca tomando su clase de piano el miércoles a las 15:15 tocando la pieza "Claro de Luna" de Debussy.

AFIRMACIONES	RESPUESTA	LOCALIZACIÓN
(1) A Francisca le gusta tocar el piano		
(2) La pieza "Claro de Luna" de Debussy es la favorita de Francisca		
(3) El padre de Francisca toca piano		
(4) El profesor Luis es buen profesor		

ANEXO N°2. EN EL ZOOLOGICO

(1) A Jaime le encanta trabajar en el zoológico de la ciudad de Santiago y cuidar a los 5 chimpancés que tiene a su cargo. (2) Su trabajo consiste en limpiar el área en donde los chimpancés duermen y juegan, así como también alimentarlos. (3) Ayer, Jaime puso 5 racimos de plátanos, 5 manzanas, 5 naranjas y un bowl con maní en la plataforma que tienen para comer los chimpancés su ración diaria antes de comenzar a limpiar el lugar. (4) Mientras él estaba limpiando la casa de los chimpancés, su jefe, Carlos, vino para su visita semanal de inspección de los chimpancés. (5) Después de que Carlos se fue, Jaime se dio cuenta que 2 racimos de plátanos y el bowl de maní no estaban. (6) Jaime se preguntó a dónde fueron a parar los racimos y el maní.



Este es Carlos, el jefe. Tomándose un descanso luego de visitar a Jaime en la jaula de los chimpancés.

Recuerda que todas las declaraciones y hechos de la historia son verdaderos. Escribe, si cada afirmación es **verdadera (V)**, **falsa (F)** o **desconocida**. Luego, escribe dónde encontraste esa información que te llevó a dar esa respuesta (texto, imagen o pie de imagen)

AFIRMACIONES	RESPUESTA	LOCALIZACIÓN
(1) Se dispusieron de 15 piezas de frutas para los chimpancés		
(2) Algo desconcertante ocurrió ayer en el recinto de los chimpancés		
(3) Cada chimpancé come un racimo de plátanos, una manzana y una naranja		
(4) Carlos se comió una de las bananas de los chimpancés		
(5) Los chimpancés se comieron la comida que faltaba		

RESPUESTAS

Francisca toca el piano

AFIRMACIONES	RESPUESTA	LOCALIZACIÓN
(1) A Francisca le gusta tocar el piano	VERDADERO	TEXTO ORACIÓN N° 1
(2) La pieza "Claro de Luna" de Bussy es la favorita de Francisca	DESCONOCIDO	PIE DE IMAGEN
(3) El padre de Francisca toca piano	DESCONOCIDO	TEXTO
(4) El profesor Luis es buen profesor	DESCONOCIDO	TEXTO

En el zoológico

AFIRMACIONES	RESPUESTA	LOCALIZACIÓN
(1) Se dispusieron de 15 piezas de frutas para los chimpacés	VERDADERO	TEXTO
(2) Algo desconcertante ocurrió ayer en el recinto de los chimpacés	VERDADERO	TEXTO
(3) Cada chimpancé come un racimo de plátanos, una manzana y una naranja	VERDADERO	TEXTO
(4) Carlos se comió una de las bananas de los chimpacés	VERDADERO	IMAGEN
(5) Los chimpancés se comieron la comida que faltaba	DESCONOCIDO	TEXTO

Estrategia: Buscando el Equilibrio.

Objetivo Sesión: Observar y deducir información, a partir de una regla general, mediante unidades de medida.

Habilidades/Dimensiones: Observación - Deducción.

Área: Matemáticas.

Recursos didácticos:

- Presentación PowerPoint
- ANEXO N°1: Guía para el estudiante

Tiempo: 90 minutos.

Procedimiento:

Inicio:

Se comienza la sesión con activación de conocimientos previos por parte del docente, mediante las siguientes preguntas:

- > ¿Conocen qué es una balanza?
- > ¿Qué unidad de medida se puede identificar a través de la balanza?
- > ¿Cómo se relaciona la observación con las unidades de medida?
- > ¿Saben qué es deducir?

Los estudiantes participan señalando sus respuestas de manera oral; luego, utilizando una proyección de PowerPoint, se les muestran los diferentes tipos de balanza.

Posteriormente, el docente pregunta a los alumnos si reconocen cada una de estas balanzas y en qué circunstancia se utiliza cada una de ellas. A su vez, el docente debe asegurarse de que los estudiantes conozcan cómo funciona la balanza, en especial, la que se emplea en las actividades de desarrollo.

A partir de ello, se propone un ejemplo, donde la balanza se inclina hacia el lado del objeto con mayor peso, de lo que nos podemos dar cuenta mediante la observación, siendo posible deducir que un objeto es más o menos pesado que el otro.

Una vez que los estudiantes comprenden la relación entre los conceptos (balanza, observación y deducción) se presenta el objetivo, de manera que la sesión adquiera una intencionalidad clara.

Tiempo sugerido: 10 minutos.

Desarrollo:

Para dar comienzo a la actividad, el docente solicita a los estudiantes que observen con detención el ejercicio N°1.

Les explica que la imagen de la balanza está compuesta por dos elementos: círculos y cuadrados, señalando que esos elementos están en perfecto equilibrio y, por lo tanto, si se saca alguno, la balanza se desequilibra porque el peso del cuadrado es el mismo que el del círculo.

Después, se solicita a los estudiantes que encierren las respuestas que siempre están en equilibrio. En una primera instancia, el docente modela el tipo de ejercicio y los realiza con el curso. En este proceso debe aludir a la necesidad de observar con atención las figuras para deducir sus relaciones. A su vez, debe mencionar los elementos que determinan si un ejercicio es verdadero o falso, justificando las decisiones y comprobando la respuesta.

En una segunda instancia, se entrega a cada estudiante una guía con un ejercicio (ANEXO N°1) y se les indica que para resolverlo se sigue el mismo método aplicado con anterioridad. Al finalizar la actividad, se les indica que deben formar parejas con el fin de verificar sus respuestas. Puede que no exista consenso entre ellos, por lo que se les debe otorgar tiempo para que conversen y decidan. Una vez que lleguen a un consenso sobre la solución de cada ejercicio, se les desafía a que cambien las figuras por números (del 1 al 10) y comprueben si es posible realizarla, en lugar de cuerpos geométricos.

Tiempo sugerido: 65 minutos.

Cierre:

Para finalizar, se revisan los ejercicios y se invita a los estudiantes a resolverlos en la pizarra. Simultáneamente el docente pregunta:

- > ¿Cómo llegaron a los resultados?
- > ¿Qué elemento de la imagen les sirvió para conocer las respuestas?
- > ¿Cómo lograron cambiar los objetos por números?

Luego, el docente o un estudiante muestra un ejemplo de cómo se pueden sustituir los objetos por números. A partir de ello, el docente pregunta:

- > ¿De qué forma esto podría ser útil en la vida cotidiana?
- > ¿Cuál es el papel de la observación y de la deducción en estas actividades?

Tiempo sugerido: 15 minutos.

ANEXO N°1. GUÍA PARA EL ESTUDIANTE



1. Observa con detención esta balanza:

Encierra en un círculo las respuestas que siempre serán verdaderas

A. =

D. =

B. =

E. =

C. =

F. =

RESPUESTAS

Ejercicio n°1:

Encierra en un círculo las respuestas que siempre serán verdaderas (PPT)

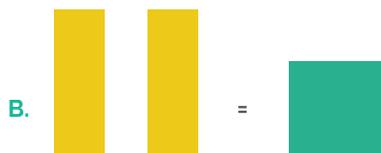
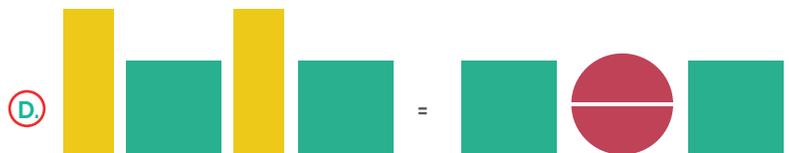
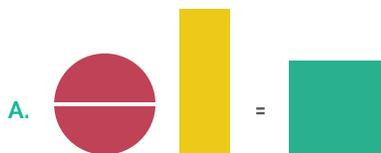
(Respuestas correctas: a, c y e)



Ejercicio n°2:

Encierra en un círculo las respuestas que siempre serán verdaderas

(Respuestas correctas: c, d y e)



Estrategia: Economía familiar.

Objetivo Sesión: Observar analíticamente y deducir posibles soluciones frente a una situación económica familiar.

Habilidades/Dimensiones: Observación - Deducción.

Área: General – Matemáticas – Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

Recursos didácticos:

- Presentación PowerPoint
- ANEXO N°1: Casos

Tiempo: 90 minutos.

Procedimiento:

Inicio:

Para dar comienzo a la actividad, el docente lee el objetivo, aclarando conceptos y las intenciones sobre el tema a tratar. Luego, realiza las siguientes preguntas a modo de activación:

- > ¿Qué es un sueldo mínimo?
- > ¿Cómo se determina el sueldo mínimo en el país?
- > ¿Alguien conoce cuál es el sueldo mínimo en Chile?
- > ¿Cuál es la diferencia con el ingreso mínimo garantizado?

Dependiendo de las respuestas de los alumnos, el docente entrega las respuestas correctas que se encuentran en la presentación en PowerPoint.

Tiempo sugerido: 20 minutos.

Desarrollo:

Después de comentar los conceptos y sus definiciones, se divide al curso en grupos (la cantidad que se estime conveniente). Luego, el docente asigna a cada grupo el caso de una familia (ANEXO N°1).

Cada grupo lee los casos y realiza un cálculo de los gastos mensuales que tiene esa familia. En este punto, sugerimos que los sueldos de los casos se actualicen de acuerdo al valor estipulado anualmente por el Estado.

A continuación, cada grupo realiza el cálculo entre la suma de los gastos y la diferencia entre esta cifra y el ingreso familiar. Si el resultado es negativo, el desafío del grupo será proveer alternativas para que esa familia aumente su ingreso o redistribuir gastos para que el resultado de la operación no sea negativo. El docente debe enfatizar que el tipo de soluciones deben ser creativas, posibles y que se enmarquen dentro de los patrones éticos y morales de una familia promedio de la actualidad, en Chile.

Mientras los estudiantes trabajan en la actividad, el docente debe cerciorarse de que han comprendido las instrucciones y verificar una toma de decisiones reflexiva y fundamentada.

Para finalizar, el docente pide a cada grupo que exponga el caso que tuvo que analizar y las ideas que proponen para aumentar, en el caso de ser necesario, el ingreso familiar. En este momento el profesor pregunta al resto del curso si están de acuerdo con las propuestas entregadas por sus compañeros o si piensan en otra solución frente al problema.

Tiempo sugerido: 50 minutos.

Cierre:

A modo de cierre, se dedica un tiempo para el análisis reflexivo sobre el modelo económico en Chile, los beneficios derivados de ello, junto a problemas sociales que pudiese acarrear. El docente realiza una breve referencia a la importancia de la economía familiar y las distintas formas de administrar el dinero disponible. También hace una reflexión acerca de los problemas del endeudamiento producto de la forma en que se configura la sociedad en la actualidad y los problemas que pueden derivar del planteamiento de un sistema económico, cualquiera que este sea, donde el centro no sea la persona, sino el aumento de las riquezas y la competitividad entre los seres humanos.

Se finaliza con preguntas que permitan transferir los conocimientos:

- > ¿De qué les sirvió realizar este ejercicio?
- > ¿Cómo lo pueden ver reflejado en su vida?
- > ¿Cuál es la importancia de hacer este tipo de análisis?

Tiempo sugerido: 20 minutos.

ANEXO N°1. CASOS

Caso 1

La Familia Álvarez Castro está compuesta de 5 integrantes: Luisa (mamá), Felipe (papá), Rodrigo (hijo), Francisco (hijo) y Luis (hijo).

Luisa trabaja en un local comercial del centro de Viña del Mar, donde gana el sueldo mínimo, es decir, \$337.000 pesos. Felipe trabaja como guardia en un supermercado y, al igual que su esposa, recibe el sueldo mínimo. Los hijos estudian en un colegio particular-subvencionado, adscrito a la gratuidad.

Este mes, los gastos de la familia fueron los siguientes:

ÍTEM	VALOR
Arriendo	250.000
Agua	30.000
Luz	25.000
Gas	26.000
Alimentación (Supermercado + verduras + pan)	200.000
Internet + Tv	50.000
Colegio (ropa, colaciones, cuotas curso)	45.000
Transporte (valor pasaje: \$580; 20 días; 4 pasajes diarios)	46.400
TOTAL	

CASO 2

La Familia Soto Pérez está compuesta de 3 integrantes: Patricia, Sofía y Mercedes.

Patricia, la mamá, trabaja en un hospital, donde gana un sueldo de \$580.000 pesos. Sus hijas, Sofía y Mercedes, asisten a un colegio municipal.

Este mes, los gastos de la familia fueron los siguientes:

ÍTEM	VALOR
Arriendo	300.000
Agua	30.000
Luz	25.000
Gas	20.000
Alimentación (Supermercado + verduras + pan)	250.000
Internet + Tv	45.000
Colegio (ropa, colaciones, cuotas curso)	80.000
Transporte (valor pasaje: \$580; 20 días; 2 pasajes diarios)	23.200
TOTAL	

CASO 3

La Familia Rodríguez está compuesta por 2 miembros: Fabiola y su hija Cristina. La madre, Fabiola, trabaja en una tienda vendiendo artículos de aseo, por lo cual recibe un sueldo de \$450.000. Su hija, Cristina, es estudiante de Ingeniería Civil en la Universidad; a veces, trabaja cuidando niños y con ese dinero puede costear algunas fotocopias que necesita para estudiar.

Los gastos de la familia en este mes fueron:

ÍTEM	VALOR
Arriendo	300.000
Agua	30.000
Luz	23.400
Gas	20.000
Alimentación (Supermercado + verduras + pan)	250.000
Internet + Tv	40.000
Universidad (mensualidad)	350.000
Transporte (valor pasaje: \$580; 20 días; 2 pasajes diarios + 150; 20 días; 2 pasajes diarios)	29.200
TOTAL	

Estrategia: Fake news.

Objetivo sesión:

- Deducir información falsa y engañosa, a partir de características propias de las noticias falsas (fake news).
- Cuestionar la credibilidad de la información y considerar diferentes fuentes de información.

Habilidades: Observación - Dedución - Credibilidad de la fuente.

Área: General- Historia, Geografía y Ciencias Sociales – Lenguaje y Comunicación.

Recursos didácticos:

- Presentación PowerPoint
- Noticias impresas
- ANEXO N°1: Noticia modelado
- ANEXO N°2: Decálogo fake news
- ANEXO N°3: Noticias para actividad
- ANEXO N°4: Tabla análisis fake news

Tiempo: 90 minutos.

Procedimiento:

Inicio:

Para comenzar la sesión, se utiliza una presentación de PowerPoint como apoyo y se lee el objetivo en conjunto, clarificando los conceptos que se desconocen. A continuación, se presenta a los estudiantes un video, pudiendo elegir entre dos opciones:

- <https://www.youtube.com/watch?v=Zjgqqqn4b8> ó <https://www.youtube.com/watch?v=pA85QM2QBnY>

A partir de uno de ellos, se intenciona el diálogo entre los estudiantes, teniendo en consideración las siguientes preguntas:

- > ¿Conocían las fake news?
- > ¿Qué entienden por fake news?

Frente a las respuestas de los estudiantes, se realiza una definición en conjunto, para luego proyectar la definición.

- > ¿Alguien ha visto o recuerda una noticia que pudiese ser clasificada como fake news? ¿Han creído inicialmente en esa noticia?
- > ¿De qué forma los medios de comunicación podrían manipular la información? ¿Con qué fines?
- > ¿Las personas cuestionan lo que muestra la televisión o redes sociales? ¿Por qué?

A partir de las respuestas, se destaca la importancia de identificar y detectar información falsa, así como conocer y manejar estrategias para lograrlo.

Tiempo sugerido: 20 minutos.

Desarrollo:

Después de la conversación acerca de las fake news, se pregunta a los estudiantes si conocen o se les ocurre alguna estrategia con la que puedan reconocer estas noticias falsas.

Posteriormente, el docente muestra un decálogo que tiene como propósito detectar, identificar y analizar la información entregada por los medios de comunicación masiva.

Para realizar la primera actividad, se le entrega a cada estudiante una noticia (ANEXO N°1) junto al decálogo (ANEXO N°2) el que deben leer de manera individual y verificar, haciendo uso de este recurso, si se trata de una noticia falsa o verdadera. El docente realiza la actividad a modo de modelado, leyendo los puntos del decálogo recién expuesto y completando la tabla que se presenta en PowerPoint, en conjunto con los estudiantes.

Posteriormente, se presenta la actividad en la cual se solicita a los estudiantes:

1. Formar grupos de 4 a 5 personas.
2. Leer dos noticias de forma grupal (ANEXO N°3).
3. Analizar y determinar en grupo, con ayuda de lo declarado en el decálogo, si es una noticia verdadera o falsa (ANEXO N°4).

Mientras los estudiantes trabajan, el docente debe verificar que todos los grupos logran realizar el análisis de las noticias.

Una vez finalizada la actividad, se invita a los estudiantes a realizar un plenario. A partir de ello, se realizan las siguientes preguntas:

- > ¿Qué noticia creen que es verdadera y cuál es falsa?
- > ¿Qué estrategia utilizaron para comprobar la veracidad o falsedad de cada noticia?
- > ¿Qué premisa del decálogo fue clave para tomar la decisión?

Después de haber realizado estas preguntas a cada grupo, el encargado de la actividad indica la noticia que era verdadera y falsa (A y B respectivamente).

Tiempo sugerido: 50 minutos.

Cierre:

Para finalizar la actividad, se realiza una reflexión junto con los estudiantes, en la que se debe intencionar la comprensión de que los contenidos falsos en Internet o la televisión, en muchas ocasiones, pueden ser creados con el objetivo de beneficiar o perjudicar económica, política o socialmente a otro y, por lo tanto, su difusión puede resultar en consecuencias negativas. Se proyecta un video (<https://www.tvn.cl/programas/cazadoresdefakes/destacados/>) con el fin de invitarlos a ser un agente de cambio, pues pueden denunciar noticias falsas.

Posteriormente, con la finalidad de transferir los conocimientos, se les pregunta:

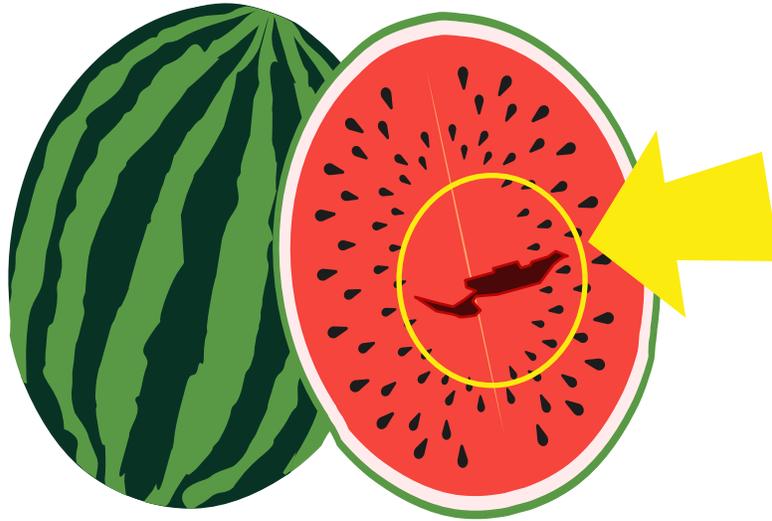
- > ¿Qué otra medida se podría considerar para combatir o denunciar las fake news?
- > ¿Cómo se relacionan las fake news con el pensamiento crítico?
- > ¿En qué otras situaciones se requiere del pensamiento crítico para combatir información falsa?

Tiempo sugerido: 20 minutos.

ANEXO N°1. NOTICIA MODELADO

SI CORTAS UNA SANDÍA Y VES QUE ESTÁ AGRIETADA, CUIDADO, PODRÍA ESTAR INTOXICADA

¿Sabías que muchas sandías podrían estar intoxicadas? Aprende a identificarlas y protege tu salud. Esto es real y hay que prevenir.



Si al cortar una sandía ves que está agrietada, deberías desecharla porque podrías intoxicarte

*Redactor: Aweita
29 May 2020 / 13:15 h*

Una de las frutas favoritas en el verano es la sandía, por su delicioso sabor y con la enorme cantidad de agua que posee, lo que la convierte en un alimento refrescante, pero una noticia en **internet** alarmó a todos los amantes de esta fruta, pues aunque se pensó que las "sandías explosivas chinas" eran mentira, cuando se investigó el tema se descubrió una peligrosa verdad: los agricultores chinos están utilizando fertilizantes con forclorfenurón, una sustancia altamente peligrosa para el consumo humano.

El forclorfenurón es un químico capaz de aumentar el tamaño de la sandía hasta en un 20% más rápido de lo normal, además de afectar el sabor y textura. Al inicio lo relacionaron con las pepas blancas, pues

el color normal debería ser negro, pero investigadores chinos declararon que no existía relación entre el color de las pepas con el uso del químico. Pero sí encontraron un detalle en las sandías que lo presentaban.

Los agricultores chinos están utilizando un químico para acelerar el crecimiento de la sandía, pero sería perjudicial

La Agencia de Protección Ambiental (EPA) emitió un informe revelando que el forclorfenurón también es usado en kiwis y uvas, y aunque no es cancerígeno, sí puede ocasionar lesiones en el interior del estómago, problemas en la piel e incluso intoxicación.

Si encuentras una grieta en la sandía ¡Deberías desecharla!

Así que ya lo sabes, si ves una sandía con una enorme grieta en el centro, lo mejor será que no la comas ¡Tu salud está en riesgo!

ANEXO N°2. DECÁLOGO FAKE NEWS

1. Si no está firmado, no te confíes: Las noticias falsas suelen ser anónimas, es decir, no citan a fuentes oficiales. Muchas de ellas, también, te invitan a compartir o a repostear el contenido con rapidez.
2. Si no conoces la fuente o el medio, desconfía: Asegúrate que la noticia esté escrita por una fuente de confianza. Si es desconocida, verifica la sección información para obtener más detalles.
3. Lee más allá: Un titular impactante puede querer captar tu atención, pero... ¿Cuál es la historia completa? Procura siempre leer toda la noticia y no quedarte solo con lo que dice el titular.
4. Si el formato no es habitual, entonces tienes motivos para dudar: Las "fake news" suelen tener títulos llamativos, se escriben en mayúscula, abusan de los signos de exclamación e incluyen símbolos poco habituales en el texto. Si ves eso en una noticia...entonces tienes motivos para dudar de su veracidad.
5. Si contiene errores ortográficos es una mala señal: Habitualmente las noticias de este tipo contienen errores ortográficos y de redacción. Cuando te encuentres con algunos errores, duda.
6. Si no está en otro medio, empieza a sospechar: Si ningún otro medio está reportando la noticia es posible que sea falsa.
7. Mira la fecha: Las noticias reales se producen inmediatamente tras los hechos, en cambio, las noticias falsas son escritas días más tarde o sin fecha. Muchas veces solemos reenviar noticias de meses o años atrás pensando que son actuales.
8. Las fotos pueden dar pistas: Las Fake news suelen contener imágenes o videos manipulados o sacados de contexto.
9. Revisa la dirección web y contrástala con otros medios: Las webs de noticias falsas suelen simular la web o URL de medios de comunicación.
10. Considera tu sesgo: Ten en cuenta que tus creencias podrían alterar tu opinión. Por ejemplo, yo creo que todos los cereales son malos, por lo tanto, si leo una noticia que informe sobre que van a retirar del mercado todos los cereales, es posible que lo crea.

RESPUESTAS PARA MODELADO

Noticia: "Si cortas una sandía y ves que está agrietada, cuidado, podría estar intoxicada"	
1. Si no está firmado no te confíes.	Esta firmado por Aweita.
2. Si no conoces la fuente o el medio... ¡desconfía!	No se menciona la fuente.
3. Lee más allá.	El titular es llamativo, pero al leerla se da cuenta de su falta de rigurosidad.
4. Si el formato no es habitual, entonces, tienes motivos para dudar.	El formato es habitual.
5. Si contiene errores ortográficos ¡mala señal!	Contiene faltas ortográficas.
6. Si no está en otro medio, empieza a sospechar.	No se encuentra en otra fuente.
7. Mira la fecha.	La fecha es en plena pandemia, por lo cual es dudoso.
8. Las fotos te pueden dar pistas.	La foto no entrega información, podría ser genérica.
9. Revisa la dirección web y contrástala con otros medios.	No hay página web.
10. Considera tu sesgo.	Están siendo muy cuestionados los fertilizantes. China como país se encuentran muy cuestionado.
En conclusión, es posible decir que la noticia es Falsa .	

DEJA QUE LOS ADOLESCENTES SE LEVANTEN MÁS TARDE Y SACARÁN MEJORES NOTAS



Un estudio detecta una subida del 4,5% en las calificaciones al demorar su primera clase 50 minutos.

Diario el País- 08 enero 2019

Los adolescentes son seres nocturnos por naturaleza, y eso puede ser un problema en el colegio; el peculiar ritmo de sus horas de sueño muchas veces acarrea un bajón en el rendimiento escolar. Un nuevo estudio ha comprobado que es posible ayudarles a mejorar sus notas sólo con retrasar el horario de la primera clase de la jornada. En concreto, el aumento de las calificaciones fue del 4,5% cuando durmieron alrededor de 34 minutos más.

Los científicos, que *han dado a conocer los resultados de su experimento en la revista Scientific Reports*, pusieron a prueba un nuevo horario en dos institutos de Seattle, en Estados Unidos, donde **la hora de inicio pasó de las 7.50 a las 8.45 horas**. El retraso fue suficiente para revertir la tendencia a la falta de sueño que las sociedades industrializadas sufren desde hace un siglo, según argumentan los investigadores en el nuevo artículo.

Las estimaciones calculan que **los niños han perdido alrededor de una hora de sueño durante los últimos 100 años**, lo que los aleja peligrosamente de las 9 horas de sueño recomendadas. Y las cifras también afectan a la adolescencia.

Según explicó el neurólogo Juan Carlos Portilla en su día a BuenaVida, en el organismo de un adolescente "se produce un retraso de aproximadamente dos horas en el inicio del sueño nocturno y la hora del despertar". Los científicos piensan que los factores de la biología de la adolescencia que explican las peculiaridades son que **el ciclo circadiano se alarga en esa etapa de la vida, mientras la sensibilidad a la luz, que anima a despertar, es menor**.

Por eso abrirles las puertas del instituto demasiado temprano hace que exista sueño perdido, con **consecuencias que no sólo se manifiestan en el rendimiento académico menor**. La falta de sueño también afecta a la piel y engorda. Y no sólo a ellos; una hora más de sueño *mejora la vida de cualquiera*. En todo caso, una cosa sí queda clara: deberíamos aceptar que para ayudar a los adolescentes, en un momento tan delicado de la vida, quizá convendría dejarles dormir un poco más. Todos descansaríamos mejor.

CALENTAR ALIMENTOS EN RECIPIENTES DE PLÁSTICO PRODUCE CÁNCER



07 enero 2018

La Asociación Americana de Médicos tiene las respuestas a las causas del cáncer. Advierte que **calentar alimentos en recipientes de plástico, así como consumir bebidas y comidas en este tipo de envases es la causa de 52 tipos de cáncer.**

Al calentar el plástico se pueden liberar diversas sustancias potencialmente tóxicas; entre ellas, las dioxinas, los policlorobifenilos (PCB) y el bisfenol A (BPA).

Los **policlorobifenilos (PCBs)**, según los expertos, son compuestos sintéticos que se han demostrado tóxicos y que pueden producir disfunciones inmunitarias, alteraciones hormonales, neurológicas y posible efecto carcinógeno con efectos acumulativos. Las **dioxinas**, son subproductos de una serie de reacciones químicas, normalmente de combustión. Su efecto sobre el organismo puede provocar inmunotoxicidad, alterar el sistema endocrino, reproductivo y potencial efecto carcinógeno.

El **bisfenol A (BPA)** es un producto utilizado en plásticos como el policarbonato, que es rígido y resistente al calor, que se utilizó en la fabricación de biberones. Ha demostrado tener actividad sobre el sistema endocrino, inmunitario y es potencialmente carcinógeno.

El Dr. Gonzalo Vargas, coordinador del Consenso Nacional de Cáncer del Colegio de Médicos y Cirujanos de Costa Rica, asegura que guardar en la nevera líquidos como

refrescos o comida en envases de plásticos o tomar agua en recipientes de este material son prácticas dañinas para nuestra salud. "No es recomendable usar el plástico. Todas esas costumbres se consideran factores de riesgo que se suman a otros factores e inciden en la aparición de esa enfermedad", dijo Vargas.

Además, explicó que el plástico, ya sea el de las cucharas y platos, tienen sustancias químicas que contaminan los productos que luego son ingeridos.

Vargas también dijo: "En China se sirven en plástico todas las comidas calientes, en especial las sopas. Para el consumo de dicho alimento los orientales se acercan a la cara el contenido y meten los palillos de plástico dentro. El humo que produce esa acción genera cáncer de esófago. Es el país con más incidencia de este tipo de cáncer en el mundo".

Elaboración propia a partir de:

- <https://saludsinbulos.com/detras-del-titular/calentar-recipiente-plastico-alimentos-cancer/>
- <https://www.lateja.cr/nacional/calentar-la-comida-en-envases-plasticos-le-puede/GQWFQFVAGFAQTAHJOQFZX44VPA/story/>

ANEXO N°4. TABLA ANÁLISIS FAKE NEWS

	Noticia A: "Deja que los adolescentes se levanten más tarde y sacarán mejores notas"	Noticia B: "Calentar alimentos en recipientes de plástico produce cáncer"
1. Si no está firmado no te confíes.		
2. Si no conoces la fuente o el medio... ¡desconfía!		
3. Lee más allá		
4. Si el formato no es habitual, entonces, tienes motivos para dudar.		
5. Si contiene errores ortográficos ¡mala señal!		
6. Si no está en otro medio, empieza a sospechar.		
7. Mira la fecha.		
8. Las fotos te pueden dar pistas.		
9. Revisa la dirección web y contrástala con otros medios.		
10. Considera tu sesgo.		

ANEXO N°4. RESPUESTAS

	Noticia A: "Deja que los adolescentes se levanten más tarde y sacarán mejores notas"	Noticia B: "Calentar alimentos en recipientes de plástico produce cáncer"
1. Si no está firmado no te confíes.	Sí, está firmada por el diario el país.	No está firmado, es una elaboración propia.
2. Si no conoces la fuente o el medio... ¡desconfía!	De acuerdo a lo buscado el diario el país es un diario español, es una fuente confiable.	No se presenta la fuente.
3. Lee más allá.	A lo largo del texto se puede verificar la argumentación de la noticia y las voces de expertos.	Da información de personas expertas.
4. Si el formato no es habitual, entonces, tienes motivos para dudar.	El formato se ajusta a una noticia.	El formato se ajusta a una noticia.
5. Si contiene errores ortográficos ¡mala señal!	No contiene errores ortográficos.	Presenta variadas faltas de ortografía.
6. Si no está en otro medio, empieza a sospechar.	De acuerdo a lo buscado en otras fuentes sí hay datos que corroboren la información de la noticia.	Sí se encuentra en otros medios, pero no se encuentran firmados.
7. Mira la fecha.	Es una fecha reciente.	Es una noticia de hace 3 años, por tanto si fuese verdad el plástico para las comidas estaría erradicado.
8. Las fotos te pueden dar pistas.	La foto no entrega mayor información de la noticia.	La foto no entrega mayor información de la noticia.
9. Revisa la dirección web y contrástala con otros medios.	Si hay información en otros medios que apoyan la información de la noticia.	En otros medios desmienten la noticia.
10. Considera tu sesgo.	Se cree que el dormir y el rendimiento académico no están relacionados, por lo que se cree que es falso.	El cáncer y el plástico han sido tema de importancia en los últimos años por ende se podría pensar que es realidad.
Conclusión: la noticia B es falsa.		

Estrategia: Publicidad y propaganda.

Objetivo Sesión: Elaborar una opinión crítica sobre la publicidad, propaganda, contrapublicidad y contrapropaganda.

Habilidades/Dimensiones: Observación analítica - Credibilidad de la fuente.

Área: Lenguaje y Comunicación.

Recursos didácticos:

- Presentación PowerPoint
- ANEXO N°1: Guía de análisis publicidad y propaganda
- ANEXO N°2: Guía con marcas comerciales

Tiempo: 90 minutos.

Procedimiento:

Inicio:

Para dar comienzo a la actividad y con apoyo de una presentación de PowerPoint se presenta el objetivo de la sesión y se lee de manera oral a los estudiantes. Luego, el docente realiza las siguientes preguntas:

- > ¿Conocen qué es una publicidad?
- > ¿Es publicidad lo mismo que propaganda?
- > ¿Recuerdan alguna publicidad o propaganda que haya llamado su atención?
- > De estas imágenes, ¿Cuál creen ustedes que es publicidad y cuál propaganda?

Después de escuchar las respuestas de los estudiantes, el docente, procede a explicar la diferencia entre publicidad y propaganda.

Tiempo sugerido: 20 minutos.

Desarrollo:

Se explica a los estudiantes que la primera actividad consiste en el análisis de una publicidad y propaganda. Para esto, se proyecta un ejemplo de la guía de trabajo (ANEXO N°1), y se modela la manera de analizar la imagen para responder a los datos faltantes. Posteriormente, los estudiantes deben analizar las siguientes imágenes a partir de la información solicitada. Al terminar el ejercicio, se les pide que compartan sus respuestas para dialogarlas con el grupo.

Una vez comprendidos los conceptos de publicidad y propaganda, se les pregunta:

- > ¿Qué piensan que puede ser la contrapublicidad o contrapropaganda? para luego presentar las definiciones de ambos términos, mediante el apoyo de un PowerPoint.

Posteriormente, se describe la segunda actividad. En primer lugar, los estudiantes deben revisar el material impreso (ANEXO N°2) el cual contiene diversas marcas comerciales que han generado controversia, debido a imputaciones que se les han realizado y, que, debido a esto, diversos grupos han protestado en forma de contrapublicidad.

En segundo lugar, se les indica que deben formar grupos de 3 o 4 integrantes y seleccionar una de las marcas que se encuentra en su material. El profesional responsable debe intencionar que estas marcas no se repitan.

Una vez conformados los grupos con sus respectivas marcas, se explican las partes de los textos, verificando que los estudiantes las comprendan.

Los estudiantes leen la información y, posteriormente, se les solicita que **creen una publicidad**, que invite a los receptores a comprar esa determinada marca, debido a los aportes que hace a la sociedad o, **hacer una contrapublicidad**, debido a las acusaciones que se le atribuyen.

Ambos productos deben incluir: título llamativo, colores acordes a la marca, imágenes (una o varias) y un mensaje, que invite al receptor a ejecutar una determinada acción de acuerdo a lo escogido.

Tiempo sugerido: 50 minutos.

Cierre:

Para finalizar, cada grupo expone la marca asignada y la publicidad o contrapublicidad creada. El docente y los estudiantes analizan el trabajo realizado por sus compañeros y lo retroalimentan.

Una vez que todos los grupos han realizado la exposición, el docente realiza preguntas metacognitivas acerca de la actividad:

- > ¿Cómo influye la publicidad en la vida diaria?
- > ¿Por qué se habrá creado la contrapublicidad?
- > ¿Qué rol juega la publicidad y la contrapublicidad en nuestra sociedad?
- > ¿De qué sirve conocer la publicidad y la contrapublicidad?

Tiempo sugerido: 20 minutos.

ANEXO N°1. GUÍA DE ANÁLISIS PUBLICIDAD Y PROPAGANDA

Observa con detención cada imagen y completa la siguiente información por cada imagen:

- Título: el que tú le darías de acuerdo a lo que observas
- Colores: los que predominen en el afiche
- Texto: qué quiere decir el mensaje que entregan
- A quién va dirigido: el público objetivo destinatario del afiche
- Tipo: si es una publicidad o una propaganda



TÍTULO:	
COLORES:	
TEXTO:	
DIRIGIDO:	
TIPO:	



TÍTULO:

COLORES:

TEXTO:

DIRIGIDO:

TIPO:

ANEXO N°2. GUÍA CON MARCAS COMERCIALES

Recopilación de K. Werner y H. Weiss: "El libro negro de las marcas"

ADIDAS - SALOMÓN AG	
 <p style="text-align: right;">"THE 'BEST' IN SOCIAL AND ENVIRONMENTAL TERMS"</p>	
PRODUCTOS, MARCAS	<p>Calzado deportivo, indumentaria, artículos deportivos y accesorios de la marca Adidas: esquís, botas para esquiar, fijaciones y patines en línea de la marca Salomón.</p> <p>Tablas de snowboard e indumentaria para nieve de la marca onfire. Elementos para bicicletas de la marca Mavic. Equipos de golf de la marca Taylormade. Indumentaria deportiva de la marca Erima.</p>
PÁGINA WEB	https://www.adidas.com/us
DATOS DE LA FIRMA	<p>Ventas (2000): 5.800 millones de euros. Utilidad antes de impuestos (2000): 347 millones de euros. Empleados: 13.000. Sede: Herzogenaurach (Alemania).</p>
IMPUTACIONES	<p>Explotación, trabajo infantil, acoso sexual y otras irregularidades en empresas proveedoras.</p> <p>Con una participación del 15% en el mercado, Adidas ocupa detrás de Nike el segundo lugar en el ranking mundial de los fabricantes de artículos deportivos.</p> <p>Esta multinacional alemana tiene alrededor de 100 filiales en todo el mundo.</p> <p>Según datos de la propia empresa, gran parte de los gastos del año 2000 fue destinada a publicidad, por ejemplo: para posicionar la marca Adidas durante los Juegos Olímpicos de Sydney y durante la Eurocopa. Cuando están en juego las condiciones de vida de las trabajadoras en sus plantas proveedoras, la empresa alemana es bastante menos generosa: por ejemplo, en la fábrica Yue Yuen, en China, el salario por hora es de unos 0,21 euro. Allí se trabaja entre 60 y 84 horas semanales. En la Tung Tat Garment Factory (salario: 0,24 euro por hora), las empleadas pagan multas por llegar tarde, por descansar o por hablar en el lugar de trabajo. A todo esto, existen sesiones obligatorias de gimnasia matinal. En el año 2000, trabajadoras de las empresas proveedoras de Adidas en El Salvador informaron que había niños de doce años haciendo horas extras y durmiendo en el piso de la fábrica hasta comenzar la siguiente jornada laboral. Las trabajadoras también afirmaron que eran obligadas a realizar horas extras y a someterse a test de embarazo, al tiempo que estaban prohibidas las licencias por enfermedad y se impedía cualquier tipo de organización tendiente a formar un sindicato propio.</p>

IMPUTACIONES

Además, continúan destapándose nuevos casos de discriminación y acoso sexual. También en los talleres proveedores ubicados en Indonesia, los trabajadores (entre ellos, jóvenes de menos de 15 años) eran obligados a realizar horas extras. Las sanciones por incumplimiento incluían despidos, reclusiones, recortes en los salarios, limpieza de baños y el humillante castigo de estar parado frente a la fábrica. De acuerdo con informes de la Organización de Ayuda a los Trabajadores de Indonesia (PMK), ha habido reiterados casos de acoso sexual. Además, según la misma fuente, el salario se halla en parte por debajo del mínimo establecido por ley, y la empresa pone trabas a la actividad sindical independiente. Ante estas imputaciones, Adidas manifestó que ya había instrumentado una serie de medidas para asegurar mejoras en las condiciones de trabajo. No obstante, se hace necesario especificar cuáles son esas medidas. Hasta el momento, Adidas no ha establecido un sistema de control independiente, en el que exista un compromiso institucional de organizaciones no gubernamentales y sindicatos.

QUÉ PODEMOS HACER

Los boicots no tienen mucho sentido, dado que las empresas de la competencia no son mejores. Además, estas medidas hacen peligrar los puestos de trabajo. A lo que se debe aspirar no es a que la empresa retire la producción de las plantas proveedoras, sino a que se mejoren las condiciones laborales. Exija esto a Jan Runau, Head of Corporate & Global PR, Adidas-Salomón AG, Corporate PR (o al vocero de prensa de Adidas, Oliver Brügggen) D-91074 Herzogenaurach, Alemania e-mail: ian.runau@adidas.de Tel.: (49-9132) 843830 Fax: (49-9132) 842624

INFORMACIÓN ADICIONAL

<http://www.saubere-kleidung.de>

Delegación alemana de la Campaña Ropa Limpia, con envío de información. <http://www.fit4fair.de> Acción juvenil por mejores condiciones laborales en la industria de la indumentaria deportiva, con la posibilidad de encargar tarjetas alusivas a la campaña. Christoph Bieber: Sneaker-Story. Der Zweikampf von Adidas und Nike. Fischer-TB Verlag, Francfort 2000.

BAYER AG



“ÉXITO CON APTITUD Y RESPONSABILIDAD”

PRODUCTOS, MARCAS

Medicamentos para personas: Adalat, Aktren, Alka Seltzer, Aspirina, Canesten, Ciprobay, Glucobay, Glukometer, Lefax, Lipobay, Saroten, Talcid y Trasylo, entre otros Medicamentos veterinarios: Baytril (antibiótico), entre otros Herbicidas e insecticidas de uso doméstico: Autan, Baysiston, Gaucho y Tamaron, entre otros

PÁGINA WEB

<http://www.bayer.com>.

DATOS DE LA FIRMA

Ventas (2000): 30.970 millones de euros.
Utilidad antes de impuestos (2000): 2.990 millones de euros.
Empleados: 122.100 Sede: Leverkusen (Alemania).

IMPUTACIONES

Importación de materias primas desde regiones con conflictos bélicos, financiamiento de ensayos clínicos no éticos, trabas a la fabricación y comercialización de medicamentos vitales en un país en desarrollo, comercialización de peligrosos herbicidas Bayer es una de las empresas más grandes del mundo dentro de la industria química y farmacéutica. En 1925, Bayer se unió a otras empresas químicas para formar la IG Farben. Esta corporación colaboró con los crímenes del nazismo, por ejemplo empleando una gran cantidad de trabajadores extranjeros, prisioneros de guerra y personas sometidas a trabajos forzados; y fabricando el gas Zyklon B, para aniquilar judíos en los campos de concentración. Luego de la Segunda Guerra Mundial, la IG Farben se fragmentó en tres empresas independientes: Bayer, BASF y Hoechst. Según lo denunciado por la Coordinación contra los Peligros de Bayer, las sucesoras siguen sin brindar una indemnización adecuada a las víctimas. Bayer también posee un 30% del paquete accionario de Agfa Gevaert, la empresa belga de fotografía. A comienzos de los años '80, la división farmacéutica de Bayer ocupó los principales titulares en los periódicos cuando se descubrió que el soborno a los médicos era una práctica cotidiana de la firma. En la década del 90, Bayer financió dos grandes ensayos clínicos en los cuales se probó el antihipertensivo llamado nitrendipina. Durante años, miles de pacientes no recibieron ningún medicamento eficaz, sino un placebo. Bayer y los médicos involucrados se arriesgaron así a que numerosos pacientes sufrieran ataques de apoplejía o infartos de miocardio. A comienzos de 2001, Bayer y otras 38 empresas de la industria farmacéutica demandaron al Gobierno sudafricano por violar el derecho de patentes. ¿Cuál era el "delito" de los sudafricanos?: en 1997 habían sancionado una ley que permitía tratar a los enfermos de SIDA con medicamentos baratos. H. C. Starck, una filial de Bayer, produce y comercializa polvos metálicos y cerámicos (entre otros, tantalio). Este metal desempeña un papel clave en la fabricación de teléfonos celulares, computadoras y otros productos de alta tecnología.

IMPUTACIONES

Alrededor de una quinta parte de las existencias mundiales se obtienen en el Congo –por lo general en condiciones inhumanas– a partir de un mineral llamado coltan. Valiéndose en buena medida de intermediarios, la filial de Bayer compra aproximadamente la mitad del coltan congoleño. De ese modo contribuye a mantener una guerra que desde 1998 ha costado la vida a 2,5 millones de personas y muestra una absoluta falta de escrúpulos. Bayer es uno de los mayores productores de medicamentos veterinarios. Entre otros productos, comercializa el antibiótico Baytril. Ante su uso, pueden sobrevenir agentes patógenos resistentes, que en los seres humanos ya no son tratables. En numerosos casos, los herbicidas de Bayer ocasionaron severos daños en personas o animales, sobre todo en el denominado Tercer Mundo. Por ejemplo, Baysiston (utilizado en el cultivo del café), Gaucho (para el girasol) y el peligrosísimo nematocida fenamifos (Nemacur).

QUÉ PODEMOS HACER

Eleve su protesta a: Bayer S.A., Ricardo Gutiérrez 3652, (B1605WAE) Munro, Buenos Aires, Argentina; acceda a www.bayer.com.ar/argentina y haga un clic en “Contáctenos”.

INFORMACIÓN ADICIONAL

<http://www.cbgnetwork.de>

Coordinación contra los Peligros de Bayer, Postfach 15 04 18, D- 40081, Dusseldorf, Alemania. Esta red internacional de autoayuda publica en forma trimestral la revista STICHWORT BAYER (CONTRASEÑA BAYER).

<http://www.epo.de/bukopharma>

La campaña BUKO Pharma monitorea desde hace 15 años las actividades desarrolladas por la industria farmacéutica en el Tercer Mundo. Esta agrupación descubrió numerosas irregularidades y logró generar cambios.

MCDONALD'S
CORPORATION



“NUESTRO OBJETIVO: SER EL MEJOR EMPLEADOR
EN TODO EL MUNDO”

PRODUCTOS, MARCAS

Hamburguesa, Hamburguesa con Queso, Big Mac, McNuggets, McPollo, McRoyal, etc.

PÁGINA WEB

<http://www.mcdonalds.com>

DATOS DE LA FIRMA

Ventas (2000): 41.360 millones de euros Ganancias (2000): 3.430 millones de euros.
1 Empleados: 1,5 millones Sede: Oakbrook (Illinois, EE.UU.).

IMPUTACIONES

Trabajo infantil, explotación y condiciones de trabajo desastrosas en empresas proveedoras, excesivo consumo de carne con consecuencias ecológicas y sociales negativas. Cada cuatro horas se abre un nuevo local de McDonald's en algún lugar del planeta. Las 30.000 sucursales del imperio de la hamburguesa ya están distribuidas a lo largo de 118 países. Día a día se atiende allí a más de 45 millones de clientes. El 36% de los ingresos de la corporación proviene de Europa. La mayor cadena de restaurantes del orbe es, al mismo tiempo, el mayor comprador mundial de carne vacuna. En Sudamérica, enormes superficies de selvas tropicales sucumbieron ante la necesidad de obtener tierras de pastoreo para el ganado de esta multinacional norteamericana. La carne que hoy se sirve en las 5.200 sucursales de Europa proviene de reses europeas. Sin embargo, el forraje se importa por toneladas desde países en donde gran parte de la población sufre hambre. Allí se destinan enormes superficies agrícolas a las forrajeras en desmedro de la producción local de alimentos. En julio de 2000, la organización ecologista Greenpeace comprobó que McDonald's alimentaba con soja transgénica a los pollos, a los mismos que luego vendía como McNuggets y hamburguesas McPollo. Fueron necesarias las protestas de los consumidores para que la empresa declarara que, a partir de abril de 2001, dejaría de utilizar productos modificados genéticamente. McDonald's no solo vende hamburguesas, sino también la Cajita Feliz (Happy Meáis), en la cual los niños reciben, junto con el menú, personajes de Disney. En el año 2000, una agrupación de consumidores de Hong Kong publicó un informe sobre las prácticas existentes en cinco empresas proveedoras de McDonald's que fabrican los muñecos de la Cajita Feliz. El informe habla de trabajo infantil y de documentos falsificados en los cuales los operarios figuran con una edad mayor a la real.

IMPUTACIONES

Por ocho horas de trabajo, los empleados reciben aproximadamente 1,50 euro. Pero generalmente tienen que trabajar hasta 15 horas diarias, desde las siete de la mañana hasta las diez de la noche. Cuando hay muchos pedidos, no tienen ni siquiera un día libre. En un principio, McDonald's rechazó todas las acusaciones. Pero cuando se demostró que en las fábricas trabajaban más de 100 niños de entre 12 y 13 años, y que lo hacían doce horas por día, y cuando el tema comenzó a cobrar interés más allá de la prensa local, McDonald's envió un equipo de investigación. Posteriormente la empresa debió admitir que había habido "problemas con los salarios, la duración de la jornada laboral y los registros". En lugar de utilizar su poder para mejorar las condiciones de vida de los trabajadores y los niños, McDonald's canceló todos los pedidos efectuados a la fábrica que había contratado a los niños y los transfirió a otras firmas. En otra de las fábricas proveedoras de juguetes para la Cajita Feliz, la KeyHinge Toys de Vietnam, se produjo en 1997 una intoxicación masiva con acetona. 220 de los 1.000 empleados resultaron afectados. 25 operarias se desmayaron, tres fueron llevadas al hospital. La fábrica se negó a pagar el costo del tratamiento médico, pese a que las trabajadoras ganaban escasos 6 centavos de euro por hora (con una jornada promedio de diez horas, los siete días de la semana). El entonces vocero de McDonald's, Walt Riker, declaró: "Esas denuncias son absolutamente exageradas. No hubo ninguna intoxicación".

QUÉ PODEMOS HACER

Eleve su protesta a: Argentina: Arcos Dorados S.A., Roque Sáenz Peña 432, CP 1636, Olivos, Buenos Aires, Argentina, tel.: (54-11) 47112000, fax: (54-11) 47112094. América Latina: McDonald's Satellite Office, 5200 Town Center Circle, #600, Boca Ratón, FL 33486, EE.UU., tel.: (1-561) 7500199.
<https://www.mcdonalds.com/us/en-us/contact-us/restaurant-feedback.html>

**INFORMACIÓN
ADICIONAL**

<http://www.mcspotlight.org> La página web de la Campaña "McLibel", establecida en el marco del proceso de McDonald's contra activistas británicos, ofrece abundante información y noticias extraídas de los medios.

NESTLÉ S.A



“GOOD FOOD GOOD LIFE”

PRODUCTOS, MARCAS

Alimentos y golosinas de las marcas After Eight, Alete, Aquarel, Bärenmarke, Beba, Bübchen, Buitoni, Carol, Choco Crossies, Herta, KitKat, LC1, Lion, Magg (Milkybar), Motta, Nescau, Nescafé, Nespresso, Nesquik, Perrier, San Pellegrino, Smarties, Thomy, Vittel, Yoco y Yes, entre otras Alimentos para mascotas Friskies Participación accionaria en la marca de cosméticos L'Oréal.

PÁGINA WEB

<http://www.nestle.com>

DATOS DE LA FIRMA

Ventas (2000): 41.360 millones de euros Ganancias (2000): 3.430 millones de euros.
1 Empleados: 1,5 mill Ventas (2000): 53.000 millones de euros. Utilidad antes de impuestos (2000): 5.400 millones de euros 1 Empleados: 230.000 Sede: Vevey (Suiza).

IMPUTACIONES

Comercialización de alimento para bebés mediante métodos condenados internacionalmente, explotación de trabajadores agrícolas a través de los proveedores de materias primas Nestlé es el mayor consorcio industrial de Suiza y, con sus más de 500 fábricas, la mayor empresa alimenticia del mundo. Muchas de sus materias primas son adquiridas en otros países, donde la producción de alimentos se caracteriza por estándares paupérrimos en cuanto al respeto de los derechos humanos. En la mayoría de estos países, los hombres son explotados desde el punto de vista financiero y de la salud. Esto se percibe sobre todo en la producción de cacao y café. En Costa de Marfil se cultiva gran parte de la producción mundial de cacao. En las plantaciones trabajan, según estimaciones de la organización de derechos humanos Terre des Hommes, unos 20.000 niños esclavos. Por supuesto, esto no significa automáticamente que Nestlé coseche sus granos de cacao por medio de niños esclavos. Pero Nestlé, como líder mundial, tiene una gran influencia sobre el precio extremadamente fluctuante y bajo que exhibe el mercado. Al no pagar un precio justo por sus materias primas, la multinacional se convierte en cómplice y condena a la miseria a los pequeños campesinos y agricultores. Nestlé también posee dos fábricas de alimentos en Costa de Marfil. En 1999, los empleados locales de una de ellas denunciaron que recibían salarios muy inferiores a los de sus colegas europeos que se desempeñaban en la misma fábrica, a pesar de estar igualmente calificados. Se habían sentido discriminados y hablaron de "apartheid económico". Una de las mayores críticas a Nestlé está relacionada con los alimentos para bebés y su política de comercialización.

IMPUTACIONES

En reiteradas ocasiones, sobre todo en los países pobres, la empresa ha intentado convencer a mujeres embarazadas y jóvenes madres de que no amamanten a sus hijos, recurriendo para ello a la publicidad de sus productos y al suministro de muestras gratuitas. Sin "demanda", el cuerpo deja de producir leche materna, y después de un cierto tiempo las madres se ven obligadas a comprar el alimento infantil a precios elevados. Según la OMS, un millón y medio de niños mueren cada año por falta de amamantamiento. Esto se debe básicamente a que, en los países que no tienen acceso a un agua potable pura, el polvo suele mezclarse con agua contaminada. Tras una serie de boicots internacionales por parte de los consumidores ("Nestlé mata a los bebés") y las protestas llevadas a cabo por organismos de la ONU, Nestlé se comprometió a ajustarse rigurosamente a las restricciones publicitarias. No obstante, su promesa fue incumplida de manera sistemática. De todos modos, la empresa volvió hace poco a la carga: la leche maternizada de Nestlé estaría llamada a cumplir un papel enaltecedor, sobre todo en África, para disminuir el riesgo de contagio en lactantes con madres VIH positivas. Pero UNICEF (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia) y otros organismos consideran que esto no es más que un ardid publicitario.

QUÉ PODEMOS HACER

Cambie: el café, el chocolate y otros productos derivados del cacao pueden adquirirse a través del Comercio Justo (entretanto, también se consiguen en algunos supermercados europeos). Tenga en cuenta el sello de calidad TransFair (ver capítulo "Alimentos"). Protestas a: Nestlé S.A., Avenue Nestlé 55, Case postale 353, CH-1800 Vevey, Suiza, tel. (41-21) 9242111.
<https://www.nestle.cl/aboutus/cuantanos-si-tienes-alguna-inquietud>

INFORMACIÓN ADICIONAL

<http://www.babymilkaction.org>, <http://www.ibfan.org> Páginas internacionales con información de actualidad "Hintergrundinformationen Schokoladenindustrie", folleto del sindicato Agrar/Nahrung/GenuB de Austria (Viena, 2000) Solicítelo al teléfono (43-1) 40149 o por correo electrónico a la siguiente dirección: ang@ang.oegb.or.at Ekkehard Launer: Nestlé, Milupa, Babynahrung in der Dritten Welt. Lamuv Verlag, Göttingen 1991.



“JUST DO IT!”

PRODUCTOS, MARCAS

Calzado, indumentaria y artículos deportivos de la marca Nike.

PÁGINA WEB

<https://www.nike.cl/>

DATOS DE LA FIRMA

Ventas (1999): 9,500 millones de euros 1 Sede: Beaverton (Oregon, EE.UU.).

IMPUTACIONES

Explotación, trabajo infantil, acoso sexual y otras irregularidades en empresas proveedoras Nike no vende calzado deportivo, sino espíritu deportivo. “Nike aprovecha la profunda relación emocional que tiene la gente con el deporte y la actividad física”, dice Scott Bedbury, ex jefe de marketing y artífice del eslogan “Just Do It!”. Los gastos anuales en publicidad rozan la barrera de los mil millones de dólares estadounidenses. El basquetbolista Michael Jordán, máximo exponente publicitario de Nike, se ha constituido él mismo en una marca. Cuando los centros de compra especialmente ambientados (los denominados “Nike-Towns” o Ciudades Nike) lanzan un nuevo modelo de calzado, los jóvenes acampan frente a las puertas con sus bolsas de dormir para ser los primeros en hacerse de las preciadas zapatillas. A todo esto, mientras el presidente de Nike, Phil Knight, es más que multimillonario, la costurera de una planta proveedora, por ejemplo la de Wellco en China, gana unos 0,17 euro por hora. Por ese motivo, el líder mundial entre las marcas de artículos deportivos se ha convertido en el blanco predilecto de los movimientos de derechos humanos y de crítica a la globalización. Vale decir que esto no es del todo justo, porque las principales competidoras de Nike no son ni siquiera un poco mejores y porque, en realidad, Nike ha emprendido alguna que otra mejora en sus plantas proveedoras. De todas maneras, tal como demuestran informes recientes, la imputación tampoco es desacertada. Por ejemplo, en enero de 2001 recayeron acusaciones sobre Nike a causa de la situación en la planta mexicana de Kukdong. El tema eran las medidas represivas y los despidos ilegales registrados en masa contra empleados que protestaban por las condiciones laborales. En el año 2000, allí se habían fabricado alrededor de un millón de buzos deportivos para Nike y 40.000 prendas para Reebok. A raíz de las protestas internacionales, Nike formó una comisión investigadora, que cita testimonios de trabajadores que afirman que hay jóvenes de 13 y 14 años que se desempeñan en Kukdong. Además, la comisión señala casos de acoso sexual. La dirección de la empresa niega estas imputaciones. Así se manifiesta Nike ante nuestra consulta: “Muchas de las imputaciones son infundadas.” Pero agrega: “Ninguna fábrica es perfecta, nosotros creemos que podemos mejorar los lugares de trabajo en forma constante”.

IMPUTACIONES

El director de asuntos globales escribe que es por eso que en los últimos dos años se realizaron esfuerzos tendientes a introducir mejoras en cuanto a la edad de los trabajadores, el salario y la calidad del aire en las plantas de fabricación. Entretanto, debido a las protestas, la empresa tuvo que aceptar la creación de un sindicato independiente y dar marcha atrás con los despidos. En febrero de 2001, Nike volvió a ocupar los titulares: una investigación llevada a cabo en nueve plantas proveedoras de Indonesia reveló la existencia de denuncias masivas a causa del acoso sexual y los maltratos físicos a los cuales están expuestas las operarias. Este informe también fue encargado por la propia empresa Nike. ¿Un elogiado signo de transparencia? Christian Mücke, perteneciente a la delegación austríaca de la Campaña Ropa Limpia, teme que "si disminuye la presión de la opinión pública, también disminuirá el compromiso".

QUÉ PODEMOS HACER

Boicotear los productos Nike no tiene mucho sentido, ya que la competencia no es mejor. La única (y la mejor) alternativa es refrenar los impulsos consumistas. También es posible presionar a estas firmas, confrontando por ejemplo a los intermediarios con las condiciones imperantes en las fábricas de costura. El talón de Aquiles de Nike está precisamente allí donde reside su mayor poder: en la imagen. Así, unos chicos norteamericanos tomaron al pie de la letra el eslogan "Just Do It!", juntaron sus ajadas zapatillas en bolsas de residuos y las descargaron frente a las puertas del "Nike-Town" de Nueva York. "Nike, nosotros te hicimos", dijo a las cámaras, con una sonrisa desafiante, un manifestante de 13 años oriundo del Bronx. "Y nosotros también podemos destruirte." Para Nike, esta declaración de guerra proveniente de su propio target probablemente haya resultado más amenazante que cualquier campaña de derechos humanos.

INFORMACIÓN ADICIONAL

<http://www.ropalimpia.org> Campaña Ropa Limpia, por condiciones laborales justas en la industria de la indumentaria.

<http://www.sweatshopwatch.org> "Sweatshop Watch", campaña norteamericana contra los abusos en los talleres de costura.

REEBOK INTERNATIONAL
LTD.



“HUMAN RIGHTS AT THE CENTER OF OUR CORPORATE
CULTURE”

PRODUCTOS, MARCAS

Calzado, indumentaria y equipos deportivos de la marca Reebok, The Rockport Company, Greg Norman Collection, Ralph Lauren y Footwear.

PÁGINA WEB

<http://www.reebok.com>

DATOS DE LA FIRMA

Ventas netas (2000): 3.120 millones de euros Ingresos netos (2000): 90 millones de euros 1 Sede: Cantón (Massachusetts, EE.UU.).

IMPUTACIONES

Explotación e irregularidades en empresas proveedoras. Cada año, Reebok entrega un premio de derechos humanos por el compromiso contra el trabajo infantil y los regímenes represivos en todo el mundo. Sin embargo, a juzgar por la periodista canadiense Naomi Klein, el hecho de promocionarse a sí misma como una “alter- nativa ética frente a Nike” convierte a la empresa en “el mayor de los farsantes”: “En todo esto hay bastante de hipocresía, porque Reebok produce su calzado exactamente en las mismas fábricas que Nike, y además estuvo involucrada en un número más que suficiente de violaciones a los derechos humanos; lo que pasa es que los casos no tuvieron tanta repercusión.” Si se conoció, por ejemplo, una investigación encargada por la propia empresa y llevada a cabo en dos de sus proveedores indonesios. Los trabajadores se quejaban del intenso calor y la ventilación insuficiente. Por otra parte, las mujeres embarazadas debían efectuar su tarea al lado de peligrosas sustancias químicas. Muchas suponían que estaban obligadas a realizar horas extras y no conocían sus derechos sociales ni el derecho a protegerse del acoso sexual. Si bien Reebok subsanó muchos de los abusos (por ejemplo, en relación con los dispositivos de seguridad, que eran absolutamente insuficientes), las agrupaciones de derechos humanos continúan llamando la atención, sobre todo por el nivel vergonzoso de los salarios y porque el mencionado estudio no hizo siquiera alusión al derecho de autoorganización. Imputaciones similares a las mencionadas provocaron conflictos incluso en Los Ángeles, en una fábrica que producía, entre otros, para Reebok. Las inmigrantes latinoamericanas que trabajaban en la planta protestaron no solo por los salarios, que se hallaban debajo del mínimo establecido en la ley, sino también por el habitual incumplimiento en el pago de las horas extras (con jornadas de hasta 14 horas) y por los reiterados actos de intimidación y acoso. Las que habían hablado abiertamente sobre esas condiciones de sweatshop, ya formaban parte de la lista de despedidas. La publicación económica Business Week informó acerca de la empresa proveedora Tong Yang en Indonesia. Allí Reebok ha implementado mejoras, por ejemplo, en el ámbito de la seguridad, pero los salarios representan apenas 26 centavos de euro por hora de trabajo. “Ellos (nota del autor: Reebok) buscan proveedores que vendan al precio más barato posible”, dice el gerente.

IMPUTACIONES

“Si nosotros no resultamos lo suficientemente baratos, se van a Vietnam o a cualquier otro lado.” Mientras tanto, el supuesto adalid de los derechos humanos interrumpió su relación con firmas de Taiwan y Corea del Sur, donde los trabajadores habían formado sindicatos y por fin estaban ganando salarios más dignos. Según Business Week, el tema de los sindicatos es “uno de los que siguen generando resquemores y que todavía no han sido abordados ni siquiera por empresas como Reebok”. Hay un incidente que a la empresa le resulta muy embarazoso: a comienzos del año 2000 se supo que Reebok había contribuido a la realización de un video propagandístico de Jörg HHaider, el líder austriaco de extrema derecha. En este caso, la dirección central de la compañía demostró excelentes reflejos y reaccionó de inmediato, obligando a renunciar al gerente comercial de Austria. Pero Reebok también cuida la imagen de otra manera: por ejemplo, los contratos de sponsorización firmados con las universidades norteamericanas contenían una cláusula que prohibía a los empleados, incluyendo entrenadores deportivos, dañar “la reputación de Reebok y de los productos Reebok por medio de cualquier declaración”. En la página web de Reebok hay una sección dedicada a las “Preguntas más frecuentes”. Si uno hace un clic en el tema “Derechos humanos” y luego selecciona como subtema “Estándares de producción”, podrá leer: “No se ha encontrado ningún resultado para su criterio de búsqueda”.

QUÉ PODEMOS HACER

Boicotear los productos Nike no tiene mucho sentido, ya que la competencia no es mejor. La única (y la mejor) alternativa es refrenar los impulsos consumistas. También es posible presionar a estas firmas, confrontando por ejemplo a los intermediarios con las condiciones imperantes en las fábricas de costura. El talón de Aquiles de Nike está precisamente allí donde reside su mayor poder: en la imagen. Así, unos chicos norteamericanos tomaron al pie de la letra el eslogan “Just Do It!”, juntaron sus ajadas zapatillas en bolsas de residuos y las descargaron frente a las puertas del “Nike-Town” de Nueva York. “Nike, nosotros te hicimos”, dijo a las cámaras, con una sonrisa desafiante, un manifestante de 13 años oriundo del Bronx. “Y nosotros también podemos destruirte.” Para Nike, esta declaración de guerra proveniente de su propio target probablemente haya resultado más amenazante que cualquier campaña de derechos humanos.

INFORMACIÓN ADICIONAL

<http://www.ropalimpia.org> Campaña Ropa Limpia, por condiciones laborales justas en la industria de la indumentaria.

<http://www.sweatshopwatch.org> Sweatshop Watch, campaña norteamericana contra las irregularidades en los talleres de costura.

SAMSUNG GROUP

SAMSUNG

“CONTRIBUTING TO A BETTER GLOBAL SOCIETY”

PRODUCTOS, MARCAS

Teléfonos celulares e inalámbricos, notebooks, impresoras, monitores y accesorios, televisores y equipos de alta fidelidad, electrodomésticos y equipos para la oficina.

PÁGINA WEB

<https://www.samsung.com/cl/>

DATOS DE LA FIRMA

Ventas (1999): 87.700 millones de euros 1 Empleados: 54.000 Sede: Seúl.

IMPUTACIONES

Prácticas ilegales en empresas proveedoras mexicanas, inescrupuloso financiamiento de guerra civil El grupo Samsung abarca los sectores de telecomunicación, procesamiento de información, equipos electrodomésticos y producción de semiconductores. Samsung Electronics Co. es uno de los principales fabricantes de equipos electrónicos y registra ventas por 23.000 millones de euros. Las ventas de Samsung Alemania, por su parte, totalizan unos 475 millones de euros. Pero, además, la empresa opera en las industrias química y textil. Por ejemplo, Samsung ha establecido fábricas textiles en México. Se trata de las denominadas maquiladoras, donde operarias pésimamente pagas cosen prendas de vestir para empresas occidentales. Según la revista The Economist, Samsung también hace ensamblar televisores en México a cambio de salarios de hambre. En diciembre de 1998, la organización internacional de derechos humanos Human Rights Watch publicó un informe que indicaba que allí las mujeres eran sometidas sistemáticamente a tests de embarazo ilegales. Si una mujer estaba embarazada, se quedaba sin empleo. Para la justicia mexicana, esta forma de discriminación sexual está prohibida. Por supuesto que la prohibición también rige en casi todos los países industrializados. Las mujeres eran obligadas a responder preguntas íntimas sobre su vida sexual, sobre métodos anticonceptivos y su ciclo menstrual, y debían someterse a análisis de orina. Para que la certeza fuera total, también les palpaban el vientre. Tal como expresó un colaborador de Human Rights Watch, "las mujeres podían elegir entre perder su dignidad o su empleo". No solo Samsung utilizaba estas prácticas en sus plantas, sino también empresas como Siemens, Panasonic-Matsushita y Sanyo. A la hora de comprar materias primas provenientes de fuentes sospechosas, Samsung sigue haciendo la vista gorda. Esto es algo que pudimos comprobar por medio de unas investigaciones secretas llevadas a cabo en marzo de 2001. Actuando a través del correo electrónico, nos hicimos pasar por vendedores de tantalita congoleña. Con este valiosísimo metal, en el Congo se está financiando una guerra espantosa. Samsung procesa el tantalito, entre otras cosas, para utilizarlo en teléfonos celulares; lo que no se sabe es de dónde lo obtiene.

IMPUTACIONES

Sea como fuere, en la empresa se mostraron sumamente interesados en comerciar con nosotros a pesar de que les advertimos que la venta del mineral era controlada por los rebeldes congoleños. El gerente de Samsung en Londres nos aseguró que el negocio turbio, en caso de consumarse, sería mantenido en secreto: "No se preocupe, el material no volverá a aparecer en el mercado. Será procesado directamente para el consumo propio de Samsung en la industria electrónica".

QUÉ PODEMOS HACER

Dirijase a Samsung para hacerle conocer sus inquietudes respecto a las prácticas mencionadas. <http://www.samsung.com/support/AskForm.html>

INFORMACIÓN ADICIONAL

<http://www.hrw.org> Human Rights Watch es una de las mayores organizaciones de derechos humanos.

HENNES & MAURITZ AB



“FASHION AND QUALITY AT THE BEST PRICE”

PRODUCTOS, MARCAS

Indumentaria, cosméticos y accesorios; marcas propias: L.O.G.G., Conwell, Rocky, Uptown, etc.

PÁGINA WEB

www.hm.com

DATOS DE LA FIRMA

Ventas (2000): 4.100 millones de euros.
Utilidad antes de impuestos (2000): 438 millones de euros.
Empleados: 30.000.
Sede: Estocolmo.

IMPUTACIONES

Explotación e irregularidades en empresas proveedoras Esta empresa sueca vende 400 millones de prendas de vestir al año y cuenta con unas 700 tiendas, que se han consolidado en 14 países como punto de encuentro para los jóvenes consumidores. El vertiginoso ascenso de H&M radica ante todo en el hecho de que sus colecciones adaptadas rápidamente a los cambios y tendencias- son muy económicas. Esta política de bajos precios permitió que amplias franjas accedieran por primera vez a aquello que exhibe la moda; pero, en última instancia, hizo sufrir sus consecuencias a los trabajadores textiles en los países de bajos salarios. H&M no opera por sí misma ninguna fábrica textil.

Sin embargo, tiene unos 900 proveedores contratados en distintos lugares del mundo. Éstos reciben correspondencia de H&M a modo de un código de conducta, que, entre otras cosas, manifiesta su condena frente al empleo de niños menores de 14 años. Pero las entidades de derechos humanos critican, por ejemplo, que solo se hable de salarios mínimos, y no de salarios que cubran las necesidades vitales. Lo que falta básicamente es un procedimiento de control institucionalizado que asegure el cumplimiento de las normas en las fábricas. Porque, tal como constata Claus Bauer, del Sindicato Textil Austriaco, el autocontrol por parte de H&M “no es más que un elegante truco publicitario”. Los informes provenientes de las plantas proveedoras en la India, Mauricio y Madagascar hablan, por ejemplo, de horas extras impuestas a la fuerza y de semanas laborales de siete días con salarios extremadamente bajos.

Un informe de la Campaña Ropa Limpia se refiere a los sueldos en las plantas proveedoras de Rumania. Al momento de la investigación, en marzo de 1998, los trabajadores recibían el equivalente a unos 69-138 euros por mes. Una costurera denuncia incluso que en una ocasión percibió tan solo 25 euros. Según esta mujer, la gerencia de la empresa atribuyó el hecho al retraso en los pedidos. Y luego suspendió por completo el pago de salarios.

IMPUTACIONES

De acuerdo con lo expresado en el informe, representantes de H&M realizaron una visita a la fábrica, criticaron las malas condiciones ambientales y sugirieron instalar un equipo de aire acondicionado, además de vestuarios y duchas. El gerente de la planta dijo que con gusto lo haría, pero que en los próximos dos o tres años no habría dinero suficiente para eso. En la India llegó a producirse una disputa pública entre H&M y un representante regional de los exportadores. La empresa había lanzado la amenaza de romper relaciones con unas 15 fábricas proveedoras de la región, debido no solo a los casos detectados de trabajo infantil, sino también al bajo nivel que se registraba en los estándares de seguridad y en los salarios. “Sin dinero, no hay moral”, comunicó a la empresa el delegado local de los exportadores. A través de un periódico indio, le hizo saber que, al fin y al cabo, es “vuestra compañía la que busca mantener los precios en el nivel más bajo posible”. Al momento de realizarse nuestras investigaciones, H&M encaró un proyecto muy prometedor junto a la Campaña Ropa Limpia de Suecia. Apunta a establecer sistemas de control y normas de conducta creíbles. Habrá que ver cuáles serán los resultados.

QUÉ PODEMOS HACER

H&M parece muy decidida a combatir, por ejemplo, el trabajo infantil. Pero quiere gastar lo menos posible. La presión de los consumidores ayudará a persuadir a los directivos, instándolos a realizar procedimientos de control institucionales a través de organizaciones independientes y sindicatos: EE.UU.: H&M Hennes & Mauritz LP, Karen Belva, 1328 Broadway, 3rd floor, US-New York, N.Y. 10001, tel.: (1-212) 4898777, coc@hm.com España: H&M Moda S.L., Helena Gómez Suner, Pl. Cataluña 9, 2º 2 a , ES-08002 Barcelona, tel.: (34-93) 2608660, info.es@hm.com.

INFORMACIÓN ADICIONAL

<http://www.cleanclothes.org/companies/henm.htm>

Estrategia: Dilemas morales.

Objetivo Sesión: Resolver problemas y tomar decisiones ante una situación moralmente compleja.

Habilidades: Observación analítica - Inducción - Deducción.

Área: General.

Recursos didácticos:

- Presentación PowerPoint
- ANEXO N°1: Dilemas morales

Tiempo: 90 minutos.

Procedimiento:

Inicio:

Para comenzar la actividad, el docente pregunta a los estudiantes:

- > ¿Sabes lo que es un dilema moral?
- > ¿Pueden dar algún ejemplo?

Posteriormente, el profesional responsable explica el concepto de Dilema moral, con el apoyo de una presentación PowerPoint, enfatizando en que un dilema es una situación que obliga a un individuo a escoger entre dos alternativas. La moral, por otro lado, es aquello que se adapta o ajusta a lo que se considera positivo o bueno, en oposición a lo que es condenable o negativo.

A continuación, el encargado de la actividad muestra ejemplos de dilemas morales:

- Dilema de Heinz:
 - <https://www.youtube.com/watch?v=dDwlqrDyL40>
 - <https://www.youtube.com/watch?v=LtK7bGHk4aM> (video alternativo)

Al llegar al minuto 1:02 se detiene el video y se otorga tiempo a los estudiantes para que lean las opciones y reflexionen acerca de qué opción seleccionarían, pudiendo ser solo una. Luego, el encargado de la actividad, realiza un sondeo para visualizar las respuestas de los estudiantes.

A partir de ello, se elige un representante que haya votado por cada opción y se pregunta por las razones que les llevan a escoger esa solución. Una vez que los 3 alumnos (uno por cada opción) expresan sus razones, el docente señala que este caso es un ejemplo de un dilema moral, porque se presenta una situación, donde la elección es difícil debido a que hay dos valores en juego: la vida de una persona y la honestidad.

Se les indica que en la vida diaria muchas veces se pueden ver enfrentados a dilemas morales y, por eso, es importante que los entiendan y sepan razonar ante ellos.

Tiempo sugerido: 20 minutos.

Desarrollo:

Se divide el curso en tríos y se les entrega un dilema moral (ANEXO N°1), el cual se les solicita que lo lean.

Se les indica que conversen entre ellos y escojan una opción, considerando que no es necesario que todos tomen la misma decisión, ya que pueden existir desacuerdos. Sin embargo, es importante que la decisión tomada se encuentre debidamente fundamentada.

Mientras los estudiantes trabajan, el docente debe monitorear que todos hayan comprendido las instrucciones e inducir el pensamiento hacia niveles mayores de reflexión. A su vez, debe otorgar una pauta de discusión en torno a las siguientes preguntas:

- > ¿Qué harías tú en el lugar de esa persona?
- > ¿Qué valores están en juego en ese dilema moral?
- > ¿Hay alguien que piense distinto?
- > ¿Qué consecuencias tendría tomar esa decisión?
- > ¿Se han enfrentado a alguna situación parecida en el colegio?

Tiempo sugerido: 50 minutos.

Cierre:

Para finalizar la sesión, se les pide a los estudiantes que lean su dilema moral y respondan algunas de las preguntas de la pauta de discusión.

Se pregunta a los otros estudiantes si piensan parecido a sus compañeros o si hay alguien que hubiese tomado una decisión distinta frente a ese dilema moral.

Cuando todos los grupos terminan de exponer, se realiza a los estudiantes las siguientes preguntas:

- > ¿Es fácil tomar una decisión y actuar cuando hay un conflicto con dos valores de por medio? ¿por qué?
- > ¿Se puede tomar una decisión y no actuar? ¿Es mejor actuar o es mejor no hacer nada?
- > ¿Hay valores que son más importantes que otros? ¿Cuáles?
- > ¿Qué hacer cuando se nos presente un dilema moral como los leídos?

Luego, y con el fin de transferir los conocimientos aprendidos, se pregunta a los estudiantes:

- > ¿A qué dilemas se enfrentan en el diario vivir?
- > Con lo visto en la clase de hoy ¿Actuarían de forma diferente frente a esos dilemas?
- > ¿Qué de lo aprendido hoy considerarían al resolver un dilema?

Tiempo sugerido: 20 minutos.

ANEXO N°1. DILEMAS MORALES

Dilema moral 1:

Imagina por un momento que te encuentras en la siguiente situación: eres un miembro del Consejo de Seguridad de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) que tiene que votar en un asunto de violación sistemática de los Derechos Humanos por parte de un Estado. Al frente de este se encuentra un dictador que impide cualquier tipo de avance democrático en el país, y que además persigue militarmente a ciertas minorías étnicas, contra las cuales está llevando a cabo acciones sistemáticas de genocidio.

En el consejo de Seguridad deberás dar tu voto a una de las siguientes alternativas:

- No intervenir, puesto que el asunto puede considerarse como interno a ese Estado, y cualquier intervención de la ONU podría interpretarse como injerencia en asuntos internos.
- Aprobar un embargo económico, garantizado mediante una vigilancia militar de sus fronteras, aunque los efectos de dicho embargo recaigan mayoritariamente sobre la población civil de ese Estado, gran parte de la cual no apoya al dictador.
- Aprobar una intervención militar en defensa de las minorías étnicas agredidas, aunque esa decisión implique iniciar una guerra donde morirán miles de personas. (<https://educrea.cl/los-dilemas-morales/>)

Dilema moral 2:

¿Le darías una limosna a un mendigo alcohólico, aunque supieras que probablemente se gastará el dinero en vino? ¿Argumentarías que el fin para el que pide dinero -emborracharse- es malo, y por tanto te abstendría de dársela? ¿O pensarías que es un enfermo que no puede evitar emborracharse, y que ese acto no hace mal a nadie, salvo a él mismo, y en razón de su adicción incurable, le darías la limosna que te solicita? ¿Consideras inmoral alguna de las dos decisiones anteriores? ¿Por qué? (<https://educrea.cl/los-dilemas-morales/>)

Dilema moral 3:

Uno de los negocios más rentables en los últimos tiempos es el del periodismo sensacionalista relacionado con la llamada "prensa rosa". En las revistas del corazón o en programas de radio y televisión donde intervienen famosos, se venden exclusivas millonarias por revelar secretos íntimos, asuntos sexuales o fotografías comprometedoras. Está claro que muchas de esas exclusivas atentan directamente contra el honor y el derecho a la intimidad de algunas personas. Imagina que tú eres el director de una cadena de televisión y tienes que autorizar o denegar el permiso para la creación de un programa de este tipo. Sabes que la audiencia de estos programas es altísima (y se trata de un asunto importante para los accionistas de tu empresa, ya que los ingresos publicitarios aumentarían), aunque personalmente consideras inmoral el vender secretos íntimos que afecten a terceras personas.

De entre las siguientes decisiones, cuál elegirías y por qué:

- Autorizar el programa, ya que lo importante es conseguir audiencia. Al fin y al cabo, eso es lo que desean mayoritariamente los accionistas y son ellos los que te pagan.
- Autorizar el programa, argumentando que eso es lo que la opinión pública desea y, por tanto, se trata de una decisión democrática.
- Denegar el programa por motivos morales.
- Denegar el programa con el fin de crear una imagen de cadena televisiva seria y así captar a espectadores contrarios a este tipo de espacios.

OTROS DILEMAS MORALES PARA ANALIZAR

1. Don Agustín, el dueño de la panadería, le pidió a Pablo, su vecino de 14 años, que le ayudara a cuidar el negocio mientras él acompañaba a su esposa a la posta. Mientras Pablo atendía, se sintió tentado de comerse algunos pasteles que se veían muy apetitosos. El problema es que Pablo sabe que don Agustín confía en su honradez y no está seguro si es correcto que se coma los pasteles.
2. Carlos, un niño cuyos padres tienen muy mala situación económica, le saca un lápiz a otro compañero que tenía muchos. Jessica, su compañera de asiento lo vio cuando robaba. Sin embargo, cuando el niño a quien se le robó el lápiz pregunta quién lo tomó, Jessica no sabe si decir la verdad o callar, porque le da pena la pobreza de Carlos y puede entender que se haya sentido tentado de tomar un lápiz; pero, por otra parte, piensa que no es bueno robar. ¿Qué debe hacer Jessica, según lo que tú piensas?
3. La profesora salió de la sala y, sin darse cuenta dejó las respuestas correctas de la prueba sobre su escritorio. Casi todos los alumnos copiaron las respuestas. Pero, algunos niños se negaron a hacerlo. Cuando la profesora volvió preguntó si habían copiado las respuestas. Los niños que copiaron aseguraron que nadie lo había hecho. Los niños que se negaron a copiar denunciaron a sus compañeros. Ahora, no saben si lo que hicieron fue correcto. ¿Podrías ayudarlos a pensar si actuaron bien o mal?
4. Alicia, una niña del curso, es muy tímida y presenta algunos problemas para relacionarse con el resto de los compañeros. A Ximena le da mucha pena y tiene la intención de acercarse a Alicia para acogerla, pero al mismo tiempo siente miedo de ser rechazada por su curso al juntarse con ella. ¿Qué debe hacer Ximena, según lo que tú piensas?
5. En el curso de Carolina acaba de llegar Mara, una niña nueva que viene de otro país. Han pasado los días y Mara no ha logrado hacerse muchos amigos, por lo que pasa sola casi todos los recreos. Hace poco Carolina vio cómo otros de sus compañeros, aprovechando que la niña estaba sola, la molestaron hasta que la hicieron llorar. Carolina quiere ayudar a Mara, pero no sabe cómo y además no quiere perder la amistad de sus compañeros. ¿Qué debe hacer Carolina?
6. La mamá de Paula le pide que vaya a comprar al supermercado. En el camino, Paula se encuentra con un vendedor que le ofrece unos cosméticos que ella necesita, a muy buen precio. Comprar los cosméticos significaría comprar menos alimentos y, además, mentir u omitir el gasto propio. Paula sabe que de otra manera no podrá llegar a tener los cosméticos deseados. Por otro lado, está interesada en verse bien, pues hay un compañero que le gusta, pero aún no se ha fijado en ella. ¿Qué debiera hacer Paula, según tu propio juicio? ¿Por qué?

Extraído de Mena, Halcartegaray y Del Solar (2012).

7. PENSAMIENTO CREATIVO

7.1. ¿QUÉ ES LA CREATIVIDAD? CONTEXTO Y DEFINICIONES

Si bien, diversos procesos creativos son descritos en la historia de la Humanidad, uno de los primeros autores en referirse a la creatividad fue William Duff en el siglo XVIII, quien se propuso describir algunos rasgos asociados a logros o desempeños superiores, haciendo referencia al juicio, gusto e "imaginación". Esta última dice relación con la capacidad de organizar ideas en nuevas disposiciones (Dacey, 1999).

Más tarde, en el siglo XIX, es a Francis Galton a quien se le atribuye una mayor profundización en el tema de la creatividad en sus estudios sobre la inteligencia humana, particularmente respecto de las diferencias individuales entre genios. Él consideraba que el factor más importante a la base del logro creativo era la "habilidad natural" del individuo (Nijstad et al., 2006).

Ya en el siglo XX, la investigación ha estado centrada en los diferentes factores que inciden en la creatividad, focalizándose en: rasgos de la personalidad, procesos mentales, así como en el vínculo entre motivación y creatividad. De esta forma, las aproximaciones más actuales al concepto de creatividad son holísticas, las cuales toman en cuenta factores cognitivos y socioemocionales, así como también las influencias ambientales y sociales en el proceso y producto creativo posterior (Mehta & Dahl, 2019).

La creatividad ha sido entendida de múltiples formas, pero, donde existe consenso entre investigadores, es en la originalidad y efectividad de lo que es considerado como creativo. Los productos creativos deben ser originales, inusuales o únicos. Por otro lado, deben ser efectivos en lo que pretenden resolver, sin embargo, la efectividad puede ser difícil de medir dadas las diferencias contextuales y culturales (Kerr, 2009).

En cuanto a las características que pueden presentar los individuos creativos, Treffinger y Selby (2009) realizaron una síntesis de las principales características e indicadores de creatividad, respecto de los cuales hay un amplio acuerdo entre investigadores. Estos son:

- a. Generar ideas: referido a aquellos individuos que tienen fortalezas en fluidez, elaboración, flexibilidad y pueden pensar metafóricamente.
- b. Profundizar en las ideas: personas hábiles al momento de analizar, sintetizar, reorganizar, redefinir, evaluar. Son individuos que requieren resolver la ambigüedad y comprender la complejidad.
- c. Apertura a explorar ideas: personas con alta sensibilidad hacia los problemas, sensibilidad estética, curiosidad, sentido del humor, capacidad de imaginar, tolerancia a la ambigüedad, apertura a las emociones y habilidad de integrar dicotomías, entre otras.
- d. Escuchar la propia "voz interior": refiere a la conciencia que tienen los sujetos respecto de la propia creatividad, persistencia, necesidad de autonomía, autodisciplina, orientación a la tarea, necesidad de tiempo para la reflexión e introspección. Individuos que poseen mucha concentración y quedan absortos en lo que hacen.

Uno de los aspectos controversiales en el estudio de la creatividad refiere a si esta es genérica o más bien específica a la disciplina donde el individuo se desenvuelve. Por ejemplo, la creatividad de una persona dedicada a las ciencias puede ser muy diferente de aquella que se desenvuelve en las artes, ya que ambas tienen diferentes procesos para llegar a una idea creativa (Simonton, 2012).

Sin embargo, lo que pareciera ser común a todos los campos, áreas o disciplinas, es el concepto de pensamiento divergente, el cual constituye una de las conceptualizaciones más importantes en el campo de la creatividad (Cohen & Ambrose, 1999). El pensamiento divergente hace referencia a la producción de diferentes ideas, considerando no solo la cantidad sino que también la calidad de estas. Particularmente, lo que interesa son cuatro elementos centrales que sirven tanto para entender como para medir este concepto: fluidez (referido al número de respuestas), flexibilidad (la posibilidad de cambiar de foco), originalidad (respuestas atípicas o que salen de la norma) y elaboración (extender o ampliar una idea) (Ferrandiz et al., 2017).

7.2. CREATIVIDAD EN ESTUDIANTES CON ALTA CAPACIDAD

En lo que se refiere a la relación entre AC y creatividad, no siempre hay consenso entre investigadores, ya que, si bien algunos la incorporan en su definición de AC como una característica más bien inherente, para otros la AC intelectual no se iguala necesariamente al talento creativo (Lubart et al., 2011).

Entre los autores que la consideran parte central de la AC se encuentra Renzulli (2016), quien se refiere a cuatro ámbitos o dimensiones de la creatividad:

- Originalidad del pensamiento.
- Ingenio constructivo.
- Habilidad para flexibilizar constructos y procedimientos.
- Habilidad para responder de manera original y efectiva a diferentes demandas.

Para los que consideran el talento creativo como un subtipo de posibles manifestaciones de la AC, lo definen como una tendencia a llevar a cabo un trabajo creativo en diversas ocasiones y escenarios. En este sentido, una persona con estas características demuestra un potencial creativo, el cual es activado para elaborar diferentes productos creativos en diversas ocasiones (Besancon et al., 2013).

La creatividad también puede manifestarse en estudiantes con 2e, incluso de mayor manera que en aquellos que solo presentan AC. En este sentido, Fugate et al. (2013), en un estudio con estudiantes con 2e que manifestaban una combinación de AC con Trastorno por Déficit de la Atención con Hiperactividad (TDAH), encontraron que, a pesar de los problemas que estos presentaban en torno a la memoria de trabajo, desplegaban mayor creatividad que sus pares solo con AC, y algunos de ellos en niveles muy altos.

7.3. EVIDENCIA DE INTERVENCIONES EN CREATIVIDAD CON ESTUDIANTES CON ALTA CAPACIDAD

En cuanto a intervenciones directas en el ámbito de la creatividad con estudiantes AC, hay numerosos estudios que reportan beneficios luego de asistir a algún programa o apoyo focalizado en donde se realiza intervención directa en esta área (Ridgley et al., 2020). Asimismo, a nivel escolar, se releva la importancia de contar con docentes que apoyen y sean abiertos a la creatividad, en vez de adoptar actitudes de excesivo autoritarismo y rigidez (Muñoz, 1994).

A nivel internacional, se han reportado resultados favorables en intervenciones destinadas a la resolución creativa de problemas, como es el caso de Turquía cuya intervención basada en creatividad y realizada dos veces a la semana con estudiantes con AC, mostró cambios positivos en las habilidades creativas de dicho grupo (Çetinkaya, 2014). De manera similar, una intervención con estudiantes con AC en Irán, focalizada en la resolución creativa de problemas con un trasfondo social, encontró que los estudiantes con AC tenían mejores puntajes en fluidez, originalidad, flexibilidad y elaboración que sus pares que no habían asistido a dicha instancia (Kashani-Vahid, 2017)

7.4. ORIENTACIONES METODOLÓGICAS PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CREATIVO

De acuerdo con lo explicitado anteriormente, el pensamiento creativo busca desarrollar el pensamiento divergente potenciando cuatro habilidades: flexibilidad, fluidez, elaboración y originalidad. En este sentido, las estrategias que se proponen en el siguiente apartado tienen como fin fortalecer las habilidades anteriormente descritas.

Para la implementación de estas sesiones se debe considerar que cada respuesta que den los estudiantes será valiosa, independiente de que salgan del estándar o de las respuestas que comúnmente se esperan, lo que tiene como fin, valorar el pensamiento divergente. A la vez, se debe propiciar que los estudiantes piensen de manera no convencional, por lo que se deben exponer situaciones problemáticas y/o absurdas que los lleven a dar ideas poco habituales o tradicionales. Para esto, el docente debe intencionar que los estudiantes no reiteren en categorías semánticas cuando se den tareas ligadas a fluidez, sino, les incentiven a buscar otras ideas que permitan desestructurar el pensamiento.

Así también, se debe cautelar respetar las respuestas dadas por los estudiantes, valorándolas en su diversidad, acogiendo las ideas y mostrando optimismo en las acciones ejecutadas en la implementación.

7.5. ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CREATIVO

Objetivo general

Fortalecer las habilidades de Pensamiento Creativo en estudiantes con Alta Capacidad.

Estrategia: Huevos rotos.

Objetivo sesión: Diseñar y crear un transportador de huevos mediante el uso de material concreto.

Habilidades: Elaboración - Flexibilidad - Originalidad.

Área: General.

Recursos didácticos:

- Presentación en PowerPoint
- Huevos
- Cartón
- Tijeras
- Algodón
- Revistas
- Género
- Botones
- ANEXO N°1 Pauta: "Antes de la actividad"
- ANEXO N°2 Pauta: "Durante la actividad"

Tiempo: 90 minutos.

Procedimiento:

Inicio:

Actividad de estimulación.

Se inicia la sesión con una presentación en PowerPoint y entregando a los estudiantes la siguiente situación: "Imaginen que todos los microondas y cocinas del mundo ya no funcionan, pero, ustedes quieren comer palomitas o cabritas, por lo que se deben imaginar cómo podrían prepararlas". Se les pide a los estudiantes que, a través de la estrategia lluvia de ideas, comenten sus ideas a sus compañeros. El docente puede escribir las ideas que surgen, al mismo tiempo que motiva la flexibilidad en las respuestas, con el fin de que expresen diferentes categorías al proporcionar las posibles soluciones.

Tiempo sugerido: 15 minutos.

Desarrollo:

Posteriormente, se da a conocer el objetivo de la sesión de forma oral y escrita y se presenta la siguiente problemática: "A Daniela la mandaron a comprar productos para cocinar y le entregaron todo lo que compró en una bolsa. Cuando llegó a su casa se dio cuenta que los huevos se habían quebrado, por lo que decidió ir al almacén a reclamar". A continuación, se realizan las siguientes preguntas:

- > ¿Cuál es el problema?
- > ¿Por qué es un problema?
- > ¿Es un problema recurrente?
- > ¿Alguna vez les ha pasado?

Una vez entregada la problemática, los estudiantes se dividen en grupos de tres personas; a los grupos conformados se les entrega la siguiente instrucción: "En esta situación ustedes serán los dueños del almacén, por lo que deben pensar en una manera de vender y entregar los huevos para que no se les rompan a los clientes".

Los estudiantes deben diseñar un producto que no utilice la caja de huevos; luego, para diseñarlo, deben crear un prototipo con los materiales que se les entregan y que pueden buscar en el establecimiento, también se disponen huevos para que prueben su prototipo. Para que los estudiantes planifiquen su proceso, se les proporciona la pauta denominada "Durante la Actividad" (ANEXO N°1).

Tiempo sugerido: 55 minutos.

Cierre:

Finalmente, cada equipo debe vender los huevos con el envase que diseñó al equipo contrario. Y probar cómo funciona luego de una caída. A partir de esta actividad se hacen las siguientes preguntas:

- > ¿Qué envases cambiarían?
- > ¿Cómo lo modificarían?
- > ¿Cómo lo mejorarían?
- > ¿Qué otro tipo de material podrían utilizar?
- > ¿Qué otras cosas se podrían modificar?
- > ¿Para qué se realizan estos cambios?
- > ¿Por qué es importante crear cosas nuevas?
- > ¿Qué beneficios trae?
- > ¿Cuál es la importancia de crear cosas?

Luego, se entrega la pauta "Después de la Actividad" (ANEXO N°2) y se pide que comenten con sus compañeros de equipo sus respuestas. Posteriormente, se realizará un plenario con todos los estudiantes, dando la oportunidad de que brinden recomendaciones a los diferentes grupos.

Tiempo sugerido: 20 minutos.

ANEXO N°1. PAUTA: “DURANTE LA ACTIVIDAD”

¿QUÉ IDEAS TENGO?

ANEXO N°2. PAUTA: “DESPUÉS DE LA ACTIVIDAD”

¿QUÉ IDEAS SON IMPORTANTES?

¿CUÁL ES LA MEJOR IDEA?

Estrategia: ¿Dónde vamos a vivir?

Objetivo Sesión: Diseñar y crear de forma original y flexible un planeta ideal mediante el uso de material concreto que permita potenciar la Resolución Creativa de Problemas.

Habilidades: Originalidad – Flexibilidad.

Área: Ciencias Naturales.

Recursos didácticos:

- Presentación PowerPoint
- Pelotas de plumavit
- Témperas
- Pegamentos
- Pinceles
- ANEXO N°1 Pauta: "Antes de la actividad"
- ANEXO N°2 Pauta: "Durante la actividad"

Tiempo: 90 minutos.

Procedimiento:

Inicio:

Se inicia la sesión con una actividad de estimulación donde se pide a los estudiantes que, de manera individual, respondan lo siguiente: "Imaginen que el universo está hecho de comida; piensen en el sistema solar ¿de qué estaría hecho cada planeta y cuál sería su nombre?" Se le proporciona a cada estudiante una hoja donde se pide que dibujen su planeta y lo presenten al curso. El docente debe intencionar la originalidad en el diseño y la argumentación de las decisiones por parte de los estudiantes.

Tiempo sugerido: 10 minutos.

Desarrollo:

Posteriormente, se presenta un PowerPoint donde se explica el objetivo de manera oral y escrita. Se invita a los estudiantes a crear su propio planeta, planteando la siguiente situación: "El calentamiento global está causando efectos negativos en el planeta, lo que puede influir en nuestra vida en la tierra. Debido a esto, será necesario dejar el planeta, por lo que ustedes deben crear uno nuevo, considerando todos los elementos necesarios para la vida". Para esto se facilita la pauta "Antes de la actividad" (ANEXO N°1) y se guía el proceso con preguntas tales como:

- > ¿Qué saben del calentamiento global?
- > ¿Cómo afecta el calentamiento global a la tierra?
- > ¿Cuáles son las principales causas del calentamiento global?
- > ¿Qué necesita un planeta para que el ser humano lo pueda habitar?

A continuación, se les indica a los estudiantes que deben formar grupos de tres integrantes con el fin de crear el planeta. Durante este proceso se les entrega la pauta denominada "Durante la actividad" (ANEXO N°2) en la cual deben escribir los recursos necesarios para habitar un planeta y planificar su diseño. Una vez finalizado el proceso de planificación, se les entrega a los alumnos materiales para que elaboren su planeta. Para guiar este proceso, se hacen preguntas como:

- > ¿Qué características tendrá su planeta?
- > ¿Qué lo diferenciará de los otros?
- > ¿Dónde estará situado?
- > ¿Cuáles serán las ventajas y desventajas de este?
- > ¿Vivirían en el planeta que crearon?

Tiempo sugerido: 60 minutos.

Cierre:

Finalmente, se invita a los estudiantes a presentar su planeta y a preguntar la opinión de los demás compañeros respecto de las diferentes creaciones presentadas, fijándose en las características de cada uno y en los elementos que consideraron sus compañeros para crearlos. Se retoma el objetivo de la sesión, realizando las siguientes preguntas:

- > ¿Recuerdan el objetivo de la sesión?
- > ¿Se cumplió el objetivo?
- > ¿Cómo lograron el objetivo?

El docente debe intencionar que los estudiantes retomen el objetivo, con el propósito de que, en conjunto, evalúen si fue logrado y reflexionen acerca de la forma en que las habilidades de creatividad se pusieron en práctica.

Tiempo sugerido: 20 minutos.

ANEXO N°1. PAUTA: “ANTES DE LA ACTIVIDAD”

LO QUE SÉ DEL TÓPICO	LO QUE NECESITO O QUIERO SABER DEL TÓPICO

ANEXO N°2. PAUTA: “DURANTE LA ACTIVIDAD”

¿QUÉ IDEAS TENGO?

Estrategia: Manual de Supervivencia para niños y niñas.

Objetivo Sesión: Crear, de forma original y fluida un manual de supervivencia para niños y niñas que viven en el año 2022.

Habilidades: Fluidez – Originalidad.

Área: Lenguaje y comunicación – Formación Valórica.

Recursos didácticos:

- Presentación PowerPoint
- Cartulinas
- Lana
- Goma Eva
- Imágenes
- Pegamento
- Tijeras
- Lápices
- Reglas
- Anexo N°1

Tiempo: 90 minutos.

Procedimiento:

Inicio:

En primer lugar, se presenta un PowerPoint con el objetivo de la sesión y, a continuación, se pide a los estudiantes que se reúnan en grupos de tres integrantes.

Para motivar la conversación y con la intención de crear una reflexión grupal, contando las anécdotas y reflexionando sobre aquello, el docente realiza la siguiente pregunta:

> ¿Qué es lo más difícil de ser niño o niña?

Luego, se le entrega a cada grupo una guía (ANEXO N°1) y se les solicita que realicen una lista con cinco situaciones y/o experiencias que, para un niño o niña del 2022, resultan complicadas o incluso injustas. Luego de ello, se reúnen todos los grupos para compartir las listas creadas y el docente establece las similitudes y/o diferencias.

A continuación, se identifica aquello que más se repite y se da paso a crear una nueva lista con las 10 situaciones y/o experiencias consideradas las más complejas para un niño del 2022.

Tiempo sugerido: 20 minutos.

Desarrollo:

A continuación, cada estudiante debe elegir tres situaciones de las que fueron señaladas en la lista final y escribir o dibujar soluciones originales, con pasos e instrucciones para cada situación seleccionada en su cuaderno. Si lo desea también podría complementar su respuesta con otra de algún compañero. Una vez que hayan redactado sus tres situaciones conflictivas con sus respectivas estrategias y etapas para la solución, comienzan a confeccionar su "Manual de supervivencia para niños y niñas del 2022", el cual debe ser presentado como un libro, incluyendo portada, introducción, las estrategias y contratapa.

Tiempo sugerido: 50 minutos.

Cierre:

Una vez elaborados sus manuales, los compartirán con sus compañeros, reflexionando y dialogando en torno a los procesos realizados, considerando las siguientes preguntas, entre otras que pueden surgir:

- > ¿A quién le podría ser de utilidad el manual?
- > ¿Pueden apoyar a algún compañero con este manual?
- > ¿Por qué es importante brindar ayuda entre todos?
- > ¿Qué fue lo más difícil de realizar?
- > ¿Se cumplió el objetivo de las sesiones?

El docente a cargo debe señalar a los estudiantes que ellos son parte de una sociedad y tienen las capacidades para hacer cambios, y que deben utilizar su creatividad para buscar soluciones que pueden apoyar a los demás y/o a ellos mismos.

Tiempo sugerido: 20 minutos.

ANEXO N°1 (ACTIVIDAD). LISTADO INICIAL

HACER UNA LISTA CON CINCO SITUACIONES Y/O EXPERIENCIAS QUE, PARA UN NIÑO DEL 2022, RESULTAN COMPLICADAS O INCLUSO INJUSTAS.

1)

2)

3)

4)

5)

SEÑALAR LAS 10 SITUACIONES Y/O EXPERIENCIAS MÁS REPETIDAS.

1)

2)

3)

4)

5)

6)

7)

8)

9)

10)

ANEXO N°1 (SOLUCIÓN A LA ACTIVIDAD). LISTADO INICIAL – EJEMPLO DE SOLUCIÓN

HACER UNA LISTA CON CINCO SITUACIONES Y/O EXPERIENCIAS QUE, PARA UN NIÑO DEL 2022, RESULTAN COMPLICADAS O INCLUSO INJUSTAS.

- 1) No somos escuchados por los adultos
- 2) Los adultos creen que mentimos
- 3) Los adultos no toman en cuenta nuestra opinión
- 4) Los niños más grandes siempre nos molestan
- 5) Las cosas están muy altas y no las alcanzamos

Ejemplo solución

Situación: No somos escuchados por los adultos

Solución: Utilizar micrófonos cada vez que queramos hablar con ellos

Situación: Los niños más grandes siempre nos molestan

Solución: Que los niños tengamos zancos para poder ser más altos que los niños grandes, así, nos pueden ver.

Situación: Las cosas están muy altas y no las alcanzamos

Solución: Las cosas deben estar a una altura que sean alcanzadas por los niños. Por ejemplo, las mesas y sillas deben ser más pequeñas.

Estrategia: 6 Sombreros para Pensar de Edward de Bono.

Objetivo Sesión: Potenciar la resolución creativa de problemas adoptando diferentes perspectivas de pensamiento a través de diversas situaciones planteadas.

Habilidades: Flexibilidad – Fluidez.

Área: General - Lenguaje y Comunicación.

Recursos didácticos:

- Presentación PowerPoint
- Papeles con diferente color (verde, amarillo, blanco, azul, rojo y negro)
- ANEXO N°1 Pauta: "Antes de la actividad"
- ANEXO N°2 Pauta: "Durante la actividad"

Tiempo: 90 minutos.

Procedimiento:

Inicio:

Se inicia la sesión con una actividad donde se les pide a los estudiantes que realicen un "Elevator Pitch", que consiste en un discurso para presentar un proyecto o emprendimiento que persuada a cualquier posible cliente, accionista o inversor, en el tiempo que dura un viaje en ascensor.

De manera individual o en parejas, los estudiantes deben vender a su profesor un objeto. Para ello, los estudiantes deben agregarle un valor o característica especial al objeto y en un tiempo máximo de 45 a 60 segundos, deben convencer al docente para que realice la compra.

Para ello, se entregan las siguientes instrucciones: "Cada estudiante debe vender un objeto en 45 segundos. Para esto, deben escoger un objeto presente en el aula y agregarle un valor y/o característica especial, por ejemplo, un lápiz que lea mentes. Luego, en el tiempo estipulado, deben persuadir a cualquier posible cliente para que compre su objeto".

Tiempo sugerido: 20 minutos.

Desarrollo:

Con apoyo de una presentación en Power Point, se señala el objetivo de la sesión de forma oral y escrita, para luego continuar planteando una temática o suceso contingente, como, por ejemplo: "la sequía y el cambio climático". Para el desarrollo de la actividad y con el fin de facilitar la resolución o el análisis de problemas desde distintos puntos de vista o perspectivas, se divide a los estudiantes en dos grupos. Cada alumno, al azar, debe sacar un papel que contiene el color que indica el tipo de pensamiento que debe adoptar según la teoría de Edward de Bono (1986). Cada tipo de pensamiento se representa con la imagen de un sombrero, que tiene un color determinado. Luego, se le entrega un sombrero del color escogido y se explica que cada uno representa la perspectiva de pensamiento que debe adoptar (De Bono, 1986). Para dar a conocer lo que representan el color de cada sombrero, se utiliza una presentación en power point que contiene la siguiente información:

- El sombrero blanco representa la veracidad del hecho histórico. El blanco es neutro y objetivo. Este sombrero se ocupa de hechos objetivos y de cifras.
- El sombrero rojo demuestra las emociones que pueden generarse de acuerdo con la narración: rabia, alegría, ira, miedo. Este sombrero representa el punto de vista emocional.
- El sombrero negro refiere a las actuaciones negativas y/o pesimistas en la toma de decisiones. El negro es triste y expresa los aspectos negativos de por qué algo no se puede hacer.
- El sombrero amarillo representa las situaciones transparentes y verdaderas que favorecen lo positivo de la historia. El amarillo es alegre y optimista, cubre la esperanza y el pensamiento positivo.
- El sombrero verde genera creatividad e imaginación. El verde es césped, vegetación y crecimiento fértil, abundante. Este sombrero indica creatividad e ideas nuevas.
- El sombrero azul contribuye a sintetizar todas las propuestas e ideas llegando a las conclusiones generales de la actividad. El azul es frío, y es también el color del cielo, que está por encima de todo. Este sombrero se ocupa del control, de la organización del proceso del pensamiento y del uso de los otros sombreros.

Antes de comenzar la discusión, se entrega a los estudiantes la pauta denominada "Antes de la actividad" (ANEXO N°1) donde deben escribir lo que saben del tópico propuesto. A continuación, se comienza la conversación y se pide a los estudiantes que respondan desde el sombrero que han asumido. Para orientar el debate, se realizan preguntas como:

- > ¿Qué opinan de la situación propuesta?
- > ¿Qué opinión crítica se podría dar respecto a este tópico?
- > ¿Qué les hace sentir esta noticia?
- > ¿Qué otras alternativas se podrían generar para abordar esta situación de una manera diferente?
- > Desde una perspectiva objetiva y empírica de la situación ¿qué opinión se podría tener al respecto?

Tiempo sugerido: 50 minutos.

Cierre:

Para finalizar la actividad, se plantea la siguiente pregunta: A partir de todas las respuestas dadas, ¿Qué conclusiones se podrían realizar? Finalmente, se entrega la pauta denominada "Después de la actividad" (ANEXO N°2) y se realizan preguntas como:

- > ¿Qué les pareció la actividad?
- > ¿Qué facilitó llevar a cabo el proceso?
- > ¿Qué desafíos encontraron para realizarla?
- > ¿Para qué es útil pensar de diferentes maneras un mismo tema?
- > ¿Recuerdan el objetivo de la sesión?
- > ¿Se cumplió el objetivo?
- > ¿Cómo lograron el objetivo?

Tiempo sugerido: 20 minutos.

Sugerencia específica modalidad virtual:

Para sustituir los "papeles con los diferentes colores", se sugiere que el docente utilice una ruleta virtual para asignar los colores y solicite a los estudiantes que escriban el color del sombrero que le corresponde representar y lo muestren constantemente.

ANEXO N°1. PAUTA: “ANTES DE LA ACTIVIDAD”

LO QUE SÉ DEL TÓPICO	LO QUE NECESITO O QUIERO SABER DEL TÓPICO

ANEXO N°2. PAUTA: “DESPUÉS DE LA ACTIVIDAD”

¿QUÉ IDEAS SON IMPORTANTES?

Estrategia: ¿Cuál es la Figura?

Objetivo Sesión: Potenciar la resolución creativa de problemas identificando las figuras que corresponden al área dada en el set de figuras asignadas.

Habilidades: Flexibilidad – Elaboración.

Área: Matemáticas.

Recursos didácticos:

- Presentación PowerPoint
- Un paquete de fideos (spaghetti)
- Plastilinas (media barra para cada grupo)
- Hojas blancas
- Lápices de colores
- Tangram
- ANEXO N°1: Pauta: "Antes de la Actividad"
- ANEXO N°2: Medidas figuras geométricas
- ANEXO N°3: Pauta: "Durante la Actividad"

Tiempo: 90 minutos.

Procedimiento:

Inicio:

La actividad inicial consiste en armar, de forma grupal, la torre de spaghetti más alta. Para ello, los estudiantes cuentan con la mitad de una barra de plastilina y $\frac{1}{3}$ de un paquete de spaghetti por grupo.

Durante los primeros 5 minutos de la actividad, los estudiantes deben planificar cómo generar la torre más alta y, utilizando hojas en blanco y lápices, deben realizar un bosquejo de la estructura de su torre. Luego, tendrán 5 minutos para ejecutar el plan realizado por el grupo, siguiendo las instrucciones que se presentan a continuación: "Para comenzar la sesión de hoy vamos a realizar un reto que consiste en la construcción de la torre más alta utilizando solo spaghetti y plastilina, sin usar otro tipo de apoyo. Para ello, deben formar grupos de tres estudiantes y tendrán cinco minutos para planificar su torre y cinco minutos para construirla".

Tiempo sugerido: 15 minutos.

Desarrollo:

Para comenzar la actividad se da a conocer el objetivo de manera oral y escrita, luego, manteniendo los grupos de la actividad anterior, se proyecta un Power Point con diversas figuras geométricas (rectángulos, rombos y triángulos).

Para motivar la conversación se proponen las siguientes preguntas:

- > ¿Qué es el área de una figura?
- > ¿Cómo se obtiene el área de una figura geométrica?
- > ¿Qué figuras geométricas logran identificar?

A cada grupo se les facilita la pauta denominada "Antes de la actividad" (ANEXO N°1) y las medidas de las diferentes figuras geométricas (ANEXO N°2).

Luego de contestar las preguntas, los estudiantes utilizan un tangram, el cual puede ser físico o digital. A continuación, se les da la siguiente indicación: "Con las figuras geométricas, arma una silueta que dé como resultado 441 cm²".

Durante la ejecución se debe realizar un acompañamiento a los estudiantes, realizando las siguientes preguntas:

- > ¿Qué pasos deben seguir para solucionar este problema?
- > ¿De qué manera podrían utilizar las figuras geométricas?
- > ¿Se podrán utilizar todas las figuras?

Tiempo sugerido: 55 minutos.

Cierre:

Para finalizar, cada grupo debe describir la figura que formaron para cumplir con el área señalada. Luego, el docente debe medir cada una de las figuras, comprobando que el área esté correcta. Por último, se les proporciona la pauta denominada "Después de la actividad" (ANEXO N°3) y se realizan las siguientes preguntas:

- > ¿Qué estrategia utilizaron?
- > ¿Qué problemas evidenciaron?
- > ¿Cómo los solucionaron? ¿Qué aprendieron?
- > ¿Tuvieron que pensar creativamente para solucionar el problema presentado?
- > ¿Cómo se puede utilizar el pensamiento creativo en las diversas asignaturas?
- > ¿Recuerdan el objetivo de la sesión?
- > ¿Se cumplió el objetivo?
- > ¿Cómo lograron el objetivo?

El docente a cargo debe hacer énfasis en que el pensamiento creativo puede ser utilizado en diversas áreas, no solo en las artes (musicales, plásticas, etc.). Por ende, utilizar las habilidades de flexibilidad y elaboración son fundamentales para trabajar la creatividad, pues, el pensamiento debe salir de lo tradicional y, para aquello, se deben utilizar las habilidades anteriormente mencionadas.

Tiempo sugerido: 20 minutos.

Sugerencias específicas modalidad virtual:

Para el ANEXO N°2 se sugiere utilizar en formato virtual el siguiente enlace: <https://mathigon.org/tangram>

ANEXO N°1. PAUTA: “ANTES DE LA ACTIVIDAD”

LO QUE SÉ DEL TÓPICO	LO QUE NECESITO O QUIERO SABER DEL TÓPICO

ANEXO N°2. MEDIDAS FIGURAS GEOMÉTRICAS

FIGURA	MEDIDAS	ÁREAS
	B: 15 cm H: 15 cm	112,5 cm ²
	B: 7,5 cm H: 7,5cm	28,125 cm ²
	L: 7,5 cm L: 7,5 cm	56,25 cm ²
	L: 10,5 cm L: 7,5 cm	78,75 cm ²
	B: 10,5 cm H: 10,5 cm	55,125 cm ²
	L: 21 cm L: 21 cm	441 cm ²

ANEXO N°3. PAUTA: “DESPUÉS DE LA ACTIVIDAD”

¿QUÉ IDEAS SON IMPORTANTES?

¿CUÁL ES LA MEJOR IDEA?

Estrategia: Mensaje del Futuro.

Objetivo Sesión: Resolver creativamente problemas medioambientales mediante la elaboración y comunicación de pistas.

Habilidades: Flexibilidad - Creatividad - Elaboración - Fluidez.

Área: Ciencias Naturales - Lenguaje y Comunicación.

Recursos didácticos:

- Presentación PowerPoint
- Tijeras
- Reglas
- Lápices
- Plumones
- Cartulinas
- Pegamentos
- Gomas

Tiempo: 90 minutos.

Procedimiento:

Inicio:

Se presenta a los estudiantes un PowerPoint con el objetivo de la sesión y se recuerda que el pensamiento creativo refiere a la capacidad de intencionar la conducta para transformar una situación, ya sea, tomando otra perspectiva u ofreciendo alternativas que culminen en la comunicación de estas ideas. Para su estimulación se presenta un acertijo (estas son alternativas, se debe seleccionar uno o dos):

- Dos chicas están limpiando una azotea. Cuando terminan, la que tiene la cara limpia se la lava y la que la tiene sucia, no. ¿Por qué? (Respuesta: La que se lava le ve la cara sucia a la otra).
- Un gato saltó desde el borde de la ventana de un piso 32 y sin embargo no murió. ¿Por qué? (Respuesta: El gato saltó hacia el interior de la habitación).

A partir de este ejercicio, se debe señalar que las respuestas no son correctas ni incorrectas, ya que todos tenemos ideas diferentes para enfrentarnos a las situaciones y que podemos crear diversas soluciones frente a un problema.

Tiempo sugerido: 20 minutos.

Desarrollo:

Previo a la sesión, se les solicita a los estudiantes que busquen información sobre las siguientes temáticas: Sequía, Incendios, Aguas contaminadas y Basura. Para comenzar la actividad se comparte la información que encontraron respecto de las problemáticas entregadas, haciendo preguntas como:

- > ¿Alguien pudo buscar información acerca de los temas?
- > ¿Qué información encontraron?
- > ¿Qué les llamó la atención de lo que encontraron?
- > ¿Se dieron cuenta de que este problema es real?
- > ¿Le asignan un significado diferente ahora que tienen más información?

A continuación, se les solicita que imaginen que son personas que viven en el año 2068 y que deben enviar un mensaje a su "yo" del año 2022, con el fin de entregar pistas sobre la solución de la problemática investigada, para aquello deben:

1. Buscar una solución creativa, innovadora y original al problema.
2. Hacer un objeto que contenga las pistas.
3. Enviar un mensaje en clave, pero descifrable (escrito o dibujado).

Tiempo sugerido: 50 minutos.

Cierre:

Para finalizar, cada estudiante expone las pistas que creó para dar solución a la problemática indicada. Luego, los compañeros inferen la solución que encontró, dando sus opiniones respecto de aquellas.

A su vez, se realizan preguntas que orienten la toma de consciencia respecto del proceso realizado. Para ello se pueden emplear preguntas como:

- > ¿Qué fue lo más complejo de la actividad?
- > ¿En qué se evidencia que el producto sea creativo?
- > ¿Cómo llegaron a encontrar esa solución? (búsqueda de información sobre el problema, lluvia de ideas u otra estrategia empleada).

Con la finalidad de generalizar la aplicación del pensamiento creativo a otras actividades, se les pregunta:

- > ¿Cómo podrían ayudar a alguien a pensar creativamente?
- > ¿Cómo ha impactado la creatividad en la historia del ser humano? (por ejemplo, ha permitido la supervivencia y adaptación del ser humano, así como el desarrollo tecnológico).

Posteriormente, se les invita a guardar su material en algún lugar visible de su hogar y se reflexiona en torno a que las soluciones creativas deben ser sustentadas para poder ponerlas en práctica, pues podrían ser una solución real ante un problema concreto.

Tiempo sugerido: 20 minutos.

Estrategia: Emprendiendo Creativamente.

Objetivo Sesión: Crear y planificar un objeto que sea de utilidad para la comunidad educativa a través de material reciclado.

Habilidades: Originalidad – Elaboración.

Área: Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

Recursos didácticos:

- Presentación PowerPoint
- Hoja blanca tamaño carta
- Lápices grafitos
- Lápices de colores
- Materiales recolectados por los estudiantes
- Pegamentos
- Tijeras
- ANEXO N°1 Pauta: "Antes de la actividad"
- ANEXO N°2 Pauta: "Durante la actividad"
- Anexo N°3 Pauta: "Después de la Actividad"

Tiempo: 90 minutos.

Procedimiento:

Inicio:

Se inicia la sesión presentando un PowerPoint, donde se explica el objetivo de forma oral y escrita. En primera instancia se les pregunta a los estudiantes:

- > ¿Qué es un logo?
- > ¿Cuáles conocen?
- > ¿Para qué se utilizan los logos?

Luego, se divide a los estudiantes en grupos de tres integrantes y se les entrega una hoja donde deben crear el logo de una empresa de reciclaje. El docente debe procurar que los estudiantes realicen logos atípicos o que se salgan de la norma o de lo tradicional. Una vez que cada grupo ha creado su logo, deben explicar el sentido de este ante el grupo de compañeros.

Tiempo sugerido: 20 minutos.

Desarrollo:

A continuación, se les solicita a los estudiantes crear un objeto a partir de material reciclado. Para esto, se entregan las siguientes instrucciones: "En el colegio hay muchas cosas que se podrían reciclar, pero no están siendo recicladas; por esto, contarán con 10 minutos para recorrer la escuela y traer todos los materiales que encuentren en buen estado y puedan ser reciclados" (se prohíbe sacar elementos de la basura y utilizar productos orgánicos). Antes de que los estudiantes salgan del aula, se les harán preguntas orientadoras para responder la pauta "Antes de la actividad" (ANEXO N°1)

- > ¿Qué saben acerca del reciclaje?
- > ¿Han reciclado anteriormente?
- > ¿Para qué sirve reciclar?
- > ¿Por qué se recicla?
- > ¿Qué material reciclado se podría encontrar en la escuela/hogar?

Al volver a la clase se les indica a los estudiantes que, con estos materiales, deben crear un producto que sea de utilidad para cualquier miembro de la escuela; profesores, estudiantes, manipuladoras de alimentos, personal de aseo, apoderados, entre otros. Para ello, se proporcionan las siguientes indicaciones: "Con el material que recolectaron deben crear un objeto, que cumpla alguna función dentro del establecimiento".

Se les entrega a los estudiantes la pauta "Durante la actividad" (ANEXO N°2) en la cual deben planificar el objeto que crearán con su material, entregando las siguientes indicaciones: "Ahora debemos planificar nuestro trabajo. Para llevar a cabo nuestro objeto, se les entregará una hoja en la cual deben diseñar un plan de ejecución" Una vez finalizado el proceso de planificación, se les indica a los estudiantes que pueden empezar a ejecutar su plan.

Tiempo sugerido: 50 minutos.

Cierre:

Para finalizar, los estudiantes deben realizar una presentación del objeto creado, describiendo su función y cómo contribuye a la comunidad educativa. Para orientar la presentación se utilizan las siguientes preguntas:

- > ¿Cuál es el objeto creado?
- > ¿En qué aporta a la comunidad educativa?
- > ¿Qué otra utilidad podría cumplir el objeto creado?
- > ¿Qué otro objeto se podría crear?
- > ¿Qué creen que pasaría si se reutiliza todo lo que se desecha?

Se entrega la pauta denominada "Después de la actividad" (ANEXO N°3) a cada estudiante para que la puedan completar.

Para cerrar la sesión, el docente debe invitar a reflexionar acerca de la aplicación de la habilidad de originalidad, es decir, hacer cosas que salen de la norma y, de elaboración, o sea, extender o ampliar las ideas a otros contextos, no solo en el ámbito escolar. Para ello, se puede reflexionar en conjunto a partir de preguntas como:

- > ¿Qué significa para el pensamiento creativo utilizar las habilidades de originalidad y elaboración?
- > ¿Por qué es importante utilizar las habilidades de originalidad y elaboración?
- > ¿En qué otras situaciones o contextos se pueden aplicar estas habilidades?

Tiempo sugerido: 20 minutos.

Sugerencias específicas modalidad virtual:

Esta actividad se puede trabajar en el hogar, solicitando la realización de las mismas acciones y etapas, conformando grupos de manera remota.

ANEXO N°1. PAUTA: “ANTES DE LA ACTIVIDAD”

LO QUE SÉ DEL TÓPICO	LO QUE NECESITO O QUIERO SABER DEL TÓPICO

ANEXO N°2. PAUTA: “DURANTE LA ACTIVIDAD”

¿QUÉ IDEAS TENGO?

ANEXO N°3. PAUTA: “DESPUÉS DE LA ACTIVIDAD”

¿QUÉ IDEAS SON IMPORTANTES?

¿CUÁL ES LA MEJOR IDEA?

Estrategia: Crea a tu gusto.

Objetivo Sesión: Generar ideas fluidas, originales y flexibles para resolver creativamente situaciones problemáticas mediante la elaboración de un menú.

Habilidades: Originalidad - Flexibilidad - Fluidez.

Área: General.

Recursos didácticos:

- Presentación PowerPoint
- Hojas de papel
- Plastilina
- Lápices
- Cajas de diferentes tamaños
- Pegamento
- Tijeras

Tiempo: 90 minutos.

Procedimiento:

Inicio:

Para comenzar la sesión se presenta un PowerPoint con el objetivo, el que se declara de forma oral y escrita. Luego, se comienza con la actividad de estimulación llamada "Familia de palabras". Los docentes a cargo deben expresar diversos adjetivos, a partir de los cuales los estudiantes deben nombrar fluidamente palabras que asocian con este.

- Palabras amorosas
- Palabras crujientes
- Palabras tristes
- Palabras grandes
- Palabras rudas
- Palabras tranquilas

Se debe tener en cuenta que cuando los estudiantes comiencen a indicar palabras de una misma categoría, se debe intencionar que desarrollen otra.

Tiempo sugerido: 15 minutos.

Desarrollo:

El docente a cargo plantea a los estudiantes que la "Pizzería Remy" ha disminuido sus ventas durante la cuarentena a causa de la pandemia por el COVID-19, por lo que sus dueños deciden diversificar sus platos para responder a los intereses y condiciones de salud de las personas. Para ello cuentan con los siguientes ingredientes:

- Base de pizza
- Salsa de tomate
- Pimentones
- Salchichas/Vienesas
- Tomates
- Pepperoni
- Choclo

A partir de dicho contexto, el docente les proporciona la siguiente indicación: "Ayuda a la pizzería a crear una nueva carta con distintos platos que se puedan preparar con aquellos ingredientes. Además, deben considerar que el público es muy variado, entre los que se encuentran personas veganas, vegetarianas, ovo lacto vegetariana, carnívoros y con condiciones de salud como: diabetes, alergia al gluten, al huevo y al tomate.

Luego de tener el listado de platos, deben utilizar cartulinas u otro material con el propósito de mostrar la carta a los clientes. Lo importante es que propongan diversas formas de presentar la información, a través de una carta innovadora, original y que se adecúa a los tiempos actuales de emergencia sanitaria.

Tiempo sugerido: 55 minutos.

Cierre:

Para finalizar, se invita a los estudiantes a exponer sus cartas con los platos que crearon. Luego, se orienta la reflexión realizando preguntas tales como:

- > ¿Qué estrategia utilizaron para crear diversos platos?
- > ¿Por qué es importante para un negocio tener distintas alternativas de platos?
- > ¿Cómo se podrían relacionar las diversas opciones del local con la vida diaria?

Se invita a los estudiantes a listar las situaciones, lugares o cosas donde se pueden aplicar las habilidades trabajadas. Para cerrar, se lee el listado de forma oral y se intenciona que reconozcan la importancia de resolver problemas de manera creativa, respondiendo a la pregunta:

- > ¿Por qué son importantes las habilidades que se trabajaron hoy?

Tiempo sugerido: 20 minutos.

Estrategia: Creando un País.

Objetivo Sesión: Crear ideas y propuestas de manera fluida y original, mediante la construcción de un país ideal.

Habilidades: Flexibilidad- Originalidad - Fluidez.

Área: Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

Recursos didácticos:

- Presentación PowerPoint
- Hoja blanca tamaño carta
- Lápiz grafito
- Pizarra
- Plumones
- Revistas
- Diarios

Tiempo: 90 minutos.

Procedimiento:

Inicio:

Se presenta el objetivo de la sesión, y se comienza con una actividad de estimulación. El docente a cargo invita a los estudiantes a pensar de manera creativa en la siguiente situación: "Se ha promulgado una nueva ley, donde los adultos tienen un jefe/a de estado y los niños, niñas y jóvenes tienen otro. Imagina que has sido electo: ¿Cuál sería tu primer mandato?" Para ello, se sugiere utilizar la aplicación Mentimeter, de modo que los estudiantes generen una lluvia de ideas, propiciando la fluidez y originalidad.

Tiempo sugerido: 15 minutos.

Desarrollo:

Los estudiantes deben conformar parejas de trabajo a las que se les presenta la siguiente situación: "Han sido elegidos para crear su país ideal, para ello podrán contar con todos los recursos económicos, humanos y medioambientales que requieran". A su vez, se les indica que deben considerar algunos de los elementos que se plantean a continuación, los cuales deben conversar con su pareja:

- > ¿Cómo se llamará el país?
- > ¿Qué forma tendrá el territorio?
- > ¿Cómo será ese territorio?
- > ¿Qué características tendrán las personas que vivan ahí?
- > ¿Cómo será el sistema de salud, educación, transporte?
- > ¿Cómo será el Ministerio de Cultura y de Ciencias y Tecnologías?
- > ¿Qué rol cumplirían las mujeres, hombres, niñas, niños y jóvenes en tu país?
- > ¿Cómo serán las casas?
- > ¿Cuántas áreas verdes existirán?
- > ¿Qué animales habrán?
- > ¿Cómo será su trato?
- > ¿Cómo será la justicia?
- > ¿Qué deportes habrán?
- > ¿Cómo se relacionará el país con los otros países del mundo?
- > ¿Qué tipo de gobierno tendrá?
- > ¿Cuál será su sistema económico?

Sobre la base de sus ideas deben confeccionar un collage hecho con revistas, diarios, dibujos, entre otros. La idea es que plasmen, de manera visual y creativa, su país ideal.

Tiempo sugerido: 55 minutos.

Cierre:

Para finalizar, cada pareja debe exponer su collage y argumentar sus decisiones. Una vez que todos han mostrado sus trabajos, se sugiere la utilización de Mentimeter para reflexionar respecto de las siguientes preguntas:

- > ¿Qué aprendieron hoy? (opción sugerida: nube).
- > ¿Qué les costó más? (opción sugerida: jerarquización; hacer el collage/dibujo, pensar creativamente y fluidamente, tomar la iniciativa para hacer la actividad, responder a todas las preguntas).
- > ¿En qué lugares consideran que sus opiniones son tomadas en cuenta? (opción sugerida: nube de palabras).

Finalmente, se dialoga en torno a las siguientes preguntas:

- > ¿Qué implica pensar y solucionar problemas de forma creativa?
- > ¿Qué deben tener en cuenta para pensar en forma creativa?
- > ¿Por qué es importante esta habilidad?

Tiempo sugerido: 20 minutos.

Estrategia: La otra historia.

Objetivo Sesión: Identificar diversos problemas que afectan a la comunidad escolar y brindarles solución a través de la escritura de una carta a una autoridad del equipo directivo.

Habilidades: Originalidad - Flexibilidad - Elaboración - Fluidez.

Área: Lenguaje y Comunicación.

Recursos didácticos:

- Presentación PowerPoint
- Hojas en blanco
- Lápices
- ANEXO N°1: Datos de historia

Tiempo: 90 minutos.

Procedimiento:

Inicio:

Se presenta un PowerPoint con el objetivo de la sesión y se indica a los estudiantes que el propósito de esta primera parte es crear una historia en conjunto, donde cada estudiante debe seguir la historia a partir de lo dicho por el compañero anterior. Para esto, se debe utilizar una imagen al azar la cual será seleccionada a partir del dado de historia (ANEXO N°1). En este ejercicio se debe cumplir con las siguientes reglas:

1. El estudiante lanza el dado una vez, sin embargo, si la imagen se repite, puede lanzarlo nuevamente (teniendo un máximo de tres intentos).
2. Se debe continuar la historia siendo coherente con lo dicho por el compañero anterior.
3. Lo dicho por el estudiante no debe extenderse más allá de una oración.
4. El docente debe ir consignando lo relatado por los estudiantes, con el fin de emplearlo como soporte para ir recordando con facilidad la historia.

Tiempo sugerido: 20 minutos.

Desarrollo:

Para dar inicio a la actividad se les pregunta a los estudiantes:

> ¿Se han dado cuenta que es usual que los cuentos, relatos, historias se narren desde una sola perspectiva, es decir, desde un solo punto de vista?

Se intenciona un diálogo respecto de la pregunta y se les señalan algunos cuentos, tales como: La Caperucita Roja, Ricitos de Oro, Blancanieves, entre otros. Después del diálogo con los estudiantes, se menciona que en la sesión se va a trabajar con una leyenda conocida como "El Tue Tue". Para ello, deben visualizar un video de la leyenda (se recomienda buscarlo en YouTube y utilizar la opción stop motion).

Luego de haber visto el video, se les pregunta:

- > ¿Conocían esta leyenda?
- > ¿Qué les llamó la atención de lo escuchado y visto?
- > ¿Desde quién está contado este relato?

Luego, se dan las indicaciones de la actividad, explicando a los estudiantes que deben construir un relato situándose desde la perspectiva del Tue-Tue. Para esto se les presentan ideas que pueden incorporar en sus relatos, debiendo escoger solo una perspectiva de las que son descritas a continuación:

- > Relata cómo te conviertes en brujo y cómo te vuelves a transformar en pájaro.
- > Relata cómo seleccionas a tus víctimas y cómo te acercas a ellas.
- > Relata cuál es tu origen y cómo llegaste a convertirte en brujo.
- > Relata qué te sucedió luego de que la abuela rompiera el hechizo.
- > Relata un día normal en tu vida como Tue Tue.
- > Relata un conflicto que hayas tenido con la curandera del video.

Para escribir el relato pueden utilizar diversos medios: Procesador de textos, en páginas en blanco, Power Point, hojas de papel, entre otros.

Tiempo sugerido: 50 minutos.

Cierre:

Para terminar la sesión, se invita a cada estudiante a exponer su relato, mientras los demás escuchan con atención el trabajo realizado por su compañero.

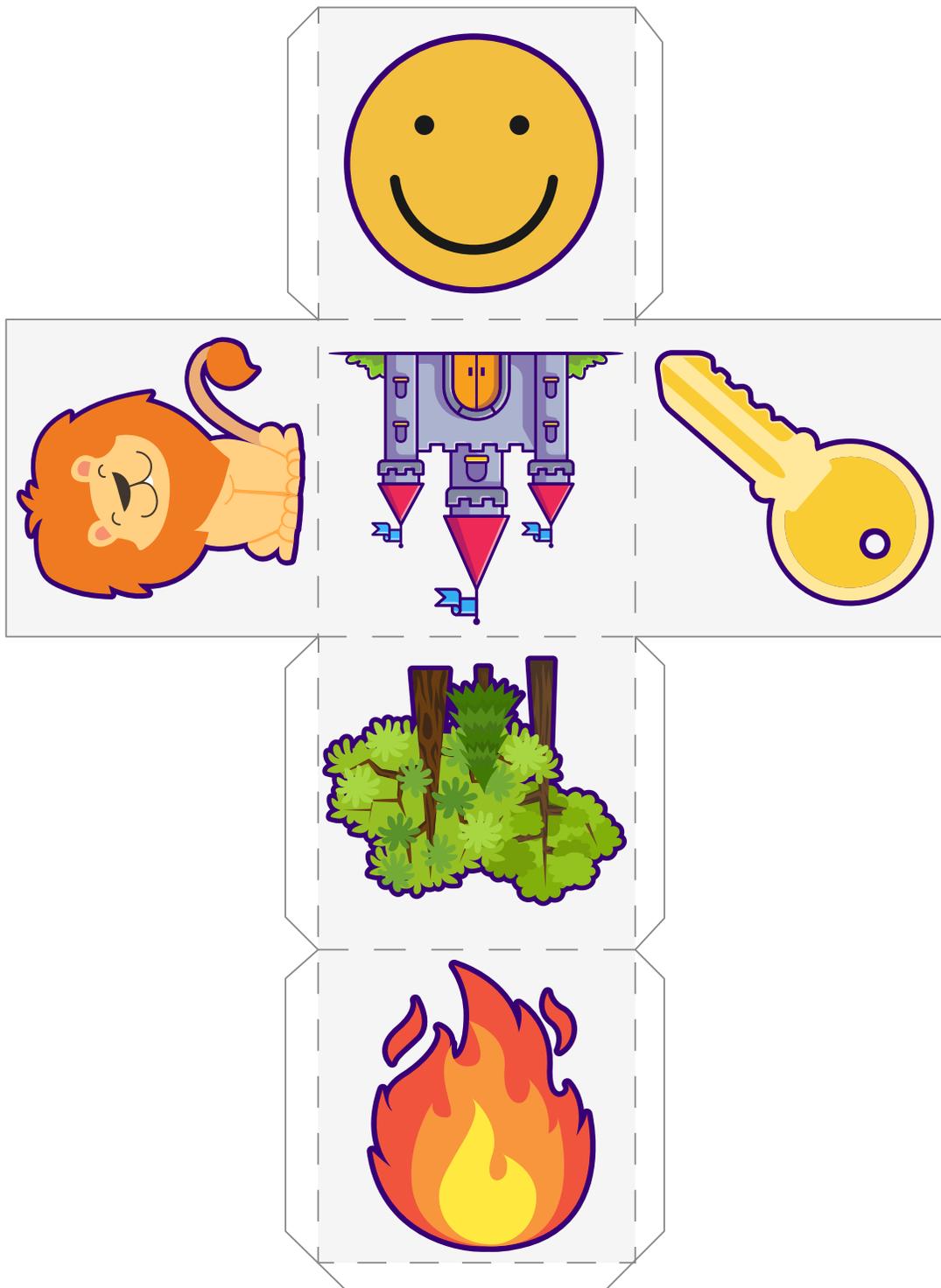
Finalmente, se pregunta por la consecución del objetivo:

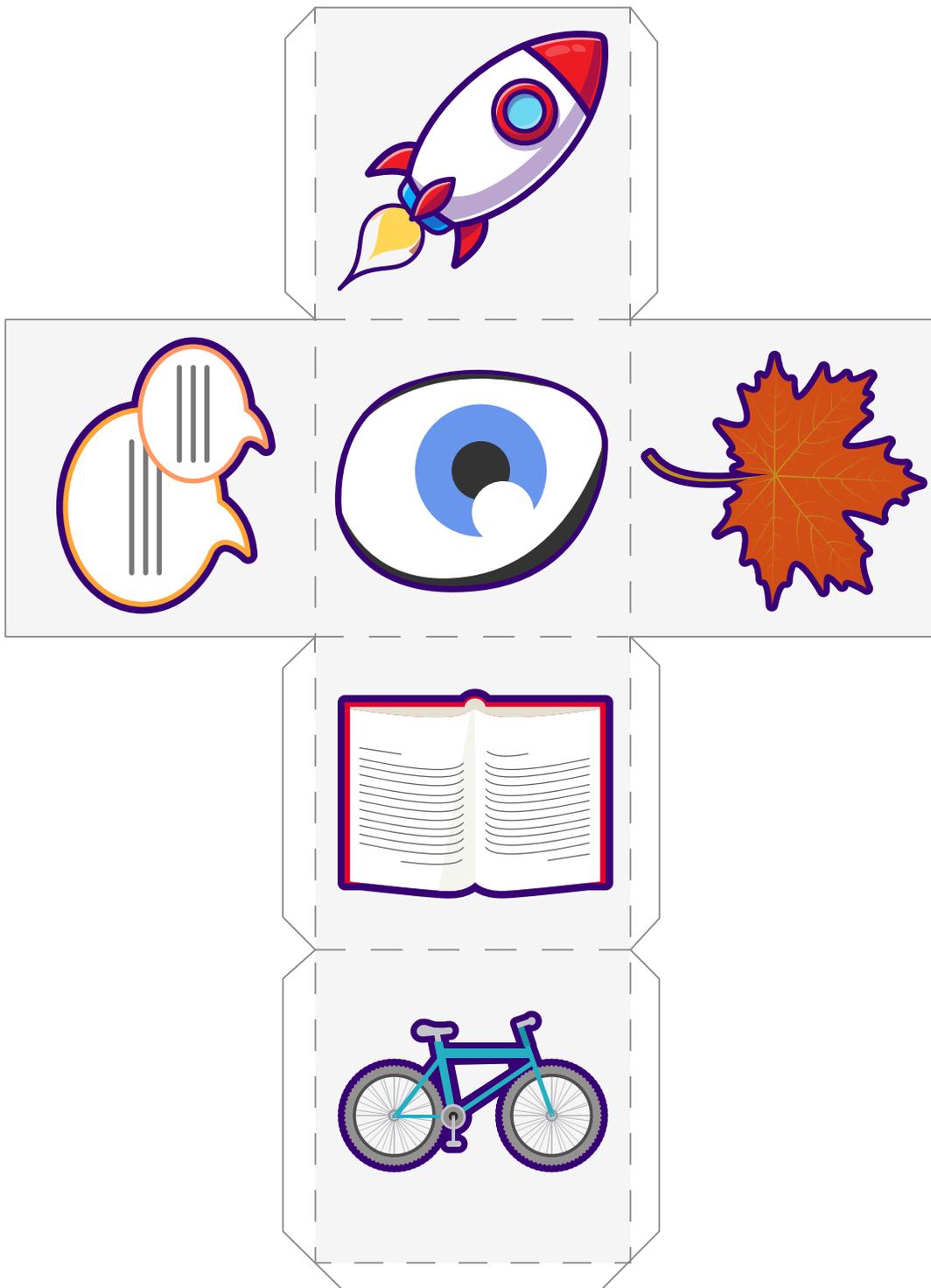
- > ¿Cómo se relaciona la actividad con el pensamiento creativo?
- > ¿Qué implica que se deba pensar desde otra perspectiva?
- > ¿En qué situaciones se hace necesario pensar desde otra perspectiva?

El docente debe orientar la reflexión a la importancia de las habilidades implicadas en esta sesión y sus posibles aplicaciones en contextos diferentes al propuesto.

Tiempo sugerido: 20 minutos.

ANEXO N°1. DADOS DE HISTORIA





Tomado de <https://blog.cosasmolonas.com/imprimibles-dados-para-contar-historias/>

8. FUNCIONES EJECUTIVAS

8.1. ¿QUÉ SON LAS FUNCIONES EJECUTIVAS? CONTEXTO Y DEFINICIONES

El origen del concepto de Función Ejecutiva (en adelante FE) se le atribuye originalmente a Luria (1966), un psicólogo y neurólogo quien tras una serie de estudios de carácter neuroanatómico, señala que el lóbulo frontal sería el área donde se focalizan ciertas funciones psicológicas que se vinculan con la planificación, el monitoreo y la inhibición (Ferryhough, 2010).

Posteriormente, el concepto de FE como tal es atribuido a Lezak (1982), quien las define como una serie de capacidades mentales que permiten formular, planificar y ejecutar objetivos de manera efectiva. Desde este momento en adelante, existen numerosas aproximaciones al concepto de FE, sin embargo, un tronco común a todas ellas serían la inhibición, memoria de trabajo y flexibilidad, las que a su vez permiten la existencia de habilidades de orden superior (Diamond, 2013).

En el contexto de este manual se considerará la definición de Gioia et al. (2015), quienes refieren al término de FE como un "constructo 'paraguas', de carácter multidimensional, que incluye un grupo de funciones interrelacionadas responsables de guiar, dirigir y controlar las funciones cognitivas, emocionales y conductuales, especialmente durante la resolución activa de problemas novedosos" (p. 3).

Dichos autores consideran nueve FE las cuales corresponden a: planificación, memoria de trabajo, control emocional, inhibición, supervisión de uno mismo, iniciativa, flexibilidad, supervisión de la tarea y organización de materiales. Todas ellas son relevantes para el aprendizaje y el comportamiento de una persona, en especial, al enfrentarse a nuevos escenarios y desafíos.

Las nueve FE antes descritas se definen a continuación (Roth et al., 2014):

- **Planificación:** habilidad de lidiar con demandas actuales y futuras dentro del contexto situacional. Incluye el poder anticipar eventos, implementar metas y planificar pasos antes de enfrentar una tarea o actividad.
- **Memoria de trabajo:** capacidad de guardar activamente información en la mente para poder resolver un problema o generar respuestas. Es una habilidad fundamental para diversas tareas de carácter cognitivo que ocurren en la vida diaria.
- **Control emocional:** manifestación de la FE desde el ámbito emocional, y se relaciona con la capacidad de modular respuestas emocionales, evitando reacciones sobredimensionadas ante eventos poco relevantes.
- **Inhibición:** capacidad de una persona para detener una conducta en el momento adecuado, controlando de esta forma sus impulsos.
- **Supervisión de uno mismo:** refiere a la capacidad de un individuo para llevar registro de su propia conducta y del efecto que esta tiene en otros.
- **Iniciativa:** refiere a la capacidad de comenzar una tarea de forma independiente y generar ideas, respuestas y estrategias de resolución de problemas.

- **Flexibilidad:** capacidad de moverse libremente desde una situación, actividad o de un problema a otro, según sean las circunstancias.
- **Supervisión de la tarea:** dice relación con la capacidad de supervisar las estrategias de éxito/ fracaso en la resolución de problemas.
- **Organización de materiales:** habilidad de mantener la organización del entorno inmediato, ya sea en el material de trabajo, juego, escritorio, entre otros.

Las FE surgen en el primer año de vida de forma gradual, desde conductas más reactivas a aquellas que promueven la autorregulación. Las FE tienen una continuidad en la vida de un individuo, en donde se observa que hay períodos críticos que inciden en su desarrollo, tales como la primera infancia (0 a 5 años), la infancia media (7 a 9 años) y la adolescencia temprana (11 a 13 años), períodos en los cuales la influencia parental y escolar parece ser crítica (Rhoades et al., 2011).

Se trata, entonces, de un constructo teórico complejo, el cual busca explicar cómo los individuos actúan y se desenvuelven en contextos cotidianos como académicos, pero que implican establecer metas, lograr objetivos planteados y resolver situaciones complejas de manera autónoma (Goldstein & Naglieri, 2014; Lezak, 1982).

8.2. FUNCIONES EJECUTIVAS EN ESTUDIANTES CON AC

Estudios con base en la neurociencia indican que el cerebro de los individuos con AC tiene como característica un alto funcionamiento cortical prefrontal, lo cual, entre otras cosas, permitiría un procesamiento más eficiente de la información, lo que a su vez se traduce en una mayor capacidad ejecutiva, particularmente en lo que refiere a memoria de trabajo y flexibilidad (Sastre-Riba & Ortiz, 2018). Sin embargo, lo que también se sugiere es que este cerebro "mejor preparado" necesita de otras variables exógenas para un funcionamiento ejecutivo más óptimo, como la motivación, la personalidad, el perfeccionismo, entre otros (Sastre-Riba & Ortiz, 2018).

Por otro lado, investigaciones enfocadas en el funcionamiento cognitivo de estudiantes con AC a través del uso de diferentes instrumentos, revelan que un elemento común en la AC, sin importar cómo esta se manifieste, es la FE vinculada a memoria de trabajo (Arffa, 2007; Sastre-Riba & Viana-Sáenz, 2016).

En cuanto a los estudiantes que presentan Doble Excepcionalidad, diversas investigaciones apuntan a dificultades en el desarrollo de la FE, particularmente en lo que refiere a la rapidez de procesamiento y memoria de trabajo verbal auditiva en estudiantes con AC y Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad y cambio o flexibilidad cognitiva en AC y Trastorno del Espectro Autista (Conejeros-Solar et al., 2018).

8.3. EVIDENCIA DE INTERVENCIONES EN FUNCIONES EJECUTIVAS EN ESTUDIANTES CON ALTA CAPACIDAD

En cuanto a programas o intervenciones que han trabajado las FE en estudiantes con AC, existe evidencia de que intencionar su desarrollo puede traducirse en mejoras importantes en los estudiantes. Byrd (2016), por ejemplo, desarrolló una estrategia para fortalecer las FE de memoria de trabajo, inhibición y flexibilidad cognitiva en estudiantes de segundo básico con AC. Comparando los resultados de un grupo control y experimental (donde sí se aplicó la estrategia), se encontró que esta mejoraba significativamente la FE de flexibilidad, no así las otras dos.

En cuanto a estudiantes 2e, un estudio tuvo resultados favorables asociados a disminuir los efectos de un mal funcionamiento de las FE en este grupo de alumnos. En esta investigación, se realizaron adecuaciones curriculares tales como el uso de organizadores gráficos y cómics, así como también la implementación de ejercicios prácticos (o de "manos en la masa") y con pares, resultando en un mejor involucramiento de los estudiantes con sus aprendizajes dado el foco en sus fortalezas (Pepanyan et al., 2018).

8.4. ORIENTACIONES METODOLÓGICAS PARA EL DESARROLLO DE LAS FUNCIONES EJECUTIVAS

De acuerdo con la definición antes mencionada, y de modo que las sesiones a trabajar se desarrollen con el foco puesto en la habilidad, algunas orientaciones metodológicas que es preciso tener en cuenta guardan relación con comprender que las funciones ejecutivas deben abordarse dentro de situaciones complejas, situando a los estudiantes en un escenario novedoso, desafiante y motivador, por lo que tendrán que utilizar los recursos cognitivos que disponen para lograr el objetivo. Así, también, el docente en su rol de mediador debe proveer estas experiencias intencionalmente, y guiar el desarrollo de la actividad para que todos los estudiantes logren analizar sus rutas cognitivas y establecer nuevos caminos por las cuales llegar a la meta propuesta.

A la vez y, si bien, es necesario conocer cada FE de manera aislada para comprenderlas, es preciso situarlas en acontecimientos que ocurren de manera cotidiana en la vida de los estudiantes, llevándolas a situaciones reales e intencionar su transferencia a los desafíos que diariamente enfrentan los estudiantes, de lo contrario, las FE se transforman en un conjunto de habilidades abstractas que no guardan relación con las vivencias de los aprendices.

8.5. ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO DE LAS FUNCIONES EJECUTIVAS

Objetivo general

Estimular el desarrollo del funcionamiento ejecutivo en estudiantes con Alta Capacidad.

Estrategia: Espejito, espejito estoy haciendo lo que se me dijo.

Objetivo sesión: Supervisar la propia conducta mediante la construcción de una maqueta.

Habilidades: Supervisión de uno mismo - Supervisión de la tarea.

Área: Artes Visuales – Tecnología - Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

Recursos didácticos:

- Video: <https://www.youtube.com/watch?v=1SgnQrA3oWw> (desde el minuto 5:30)
- Cartón grueso y delgado
- Tijeras
- Pegamento
- Palitos de helado
- Cartulina
- Goma eva
- Lápiz grafito y de colores.
- ANEXO N°1: Lámina con partes del rostro
- ANEXO N°2: Espejo dibujado

Tiempo: 90 minutos.

Procedimiento:

Inicio:

Comienza la sesión con la presentación del objetivo, de forma oral y escrita, y se explica la ruta de la clase. Para dar inicio, se activan los conocimientos previos, destacando la importancia de la función ejecutiva referida a la supervisión de sí mismo/a y al automonitoreo al momento de realizar alguna actividad, tarea o acción. Para ello, se utilizan preguntas como:

- > ¿Qué significa supervisar?
- > ¿Qué significa supervisarse a sí mismo/a?
- > ¿Para qué es necesario llevar a cabo una supervisión de sí mismo/a?
- > ¿Cuándo se realiza la supervisión de sí mismo/a?

Se recogen los comentarios y se enfatiza en que la supervisión de sí mismo/a, o también llamada automonitoreo (auto -yo mismo-, y monitoreo -chequeo-), hace referencia al grado de conciencia o conocimiento que tiene una persona respecto del impacto de su conducta en los demás, como también en sus consecuencias (Gioia, 2015).

A continuación, el docente a cargo explica que la actividad del día es la construcción de una maqueta. Para motivar la realización de la actividad se muestra un video, al que se puede acceder desde el siguiente link, iniciando la presentación desde el minuto 5:30 (<https://www.youtube.com/watch?v=1SgnQrA3oWw>).

Una vez que se ha observado el video, el docente plantea que la falta de supervisión puede generar problemas al momento de desarrollar una actividad, como también consecuencias para los demás.

Tiempo sugerido: 15 minutos.

Desarrollo:

Para el desarrollo de la actividad, se presenta de forma oral y escrita el siguiente listado de indicaciones:

- a. La maqueta corresponde a un juego para una plaza.
- b. La maqueta debe tener una base sólida y firme.
- c. La maqueta debe representar una estructura.
- d. La maqueta debe considerar el uso de colores diversos.
- e. La maqueta debe estar limpia y sin manchas.
- f. Se debe mantener el orden durante la realización de la maqueta.
- g. Al finalizar el trabajo, es necesario dejar el lugar limpio y ordenado.

Cada estudiante construye una maqueta de un juego para una plaza, cuidando de cumplir con la lista de requisitos dados. Posteriormente, y con el fin de supervisar o automonitorear el trabajo realizado, cada estudiante revisa la lista de requisitos y va dibujando o recortando la lámina con partes del rostro (ANEXO N°1) para completar la cara en el espejo (ANEXO N°2) de acuerdo a su desempeño. Es decir, dibuja o pega ojos, su base es firme; incorpora cabello, si utiliza muchos colores; incluye la nariz, si el trabajo es pulcro, incorpora cejas, si representa claramente una estructura; incorpora pestañas, si fue ordenado, y agrega una gran sonrisa, en el caso de que haya logrado mantener la limpieza durante toda la actividad.

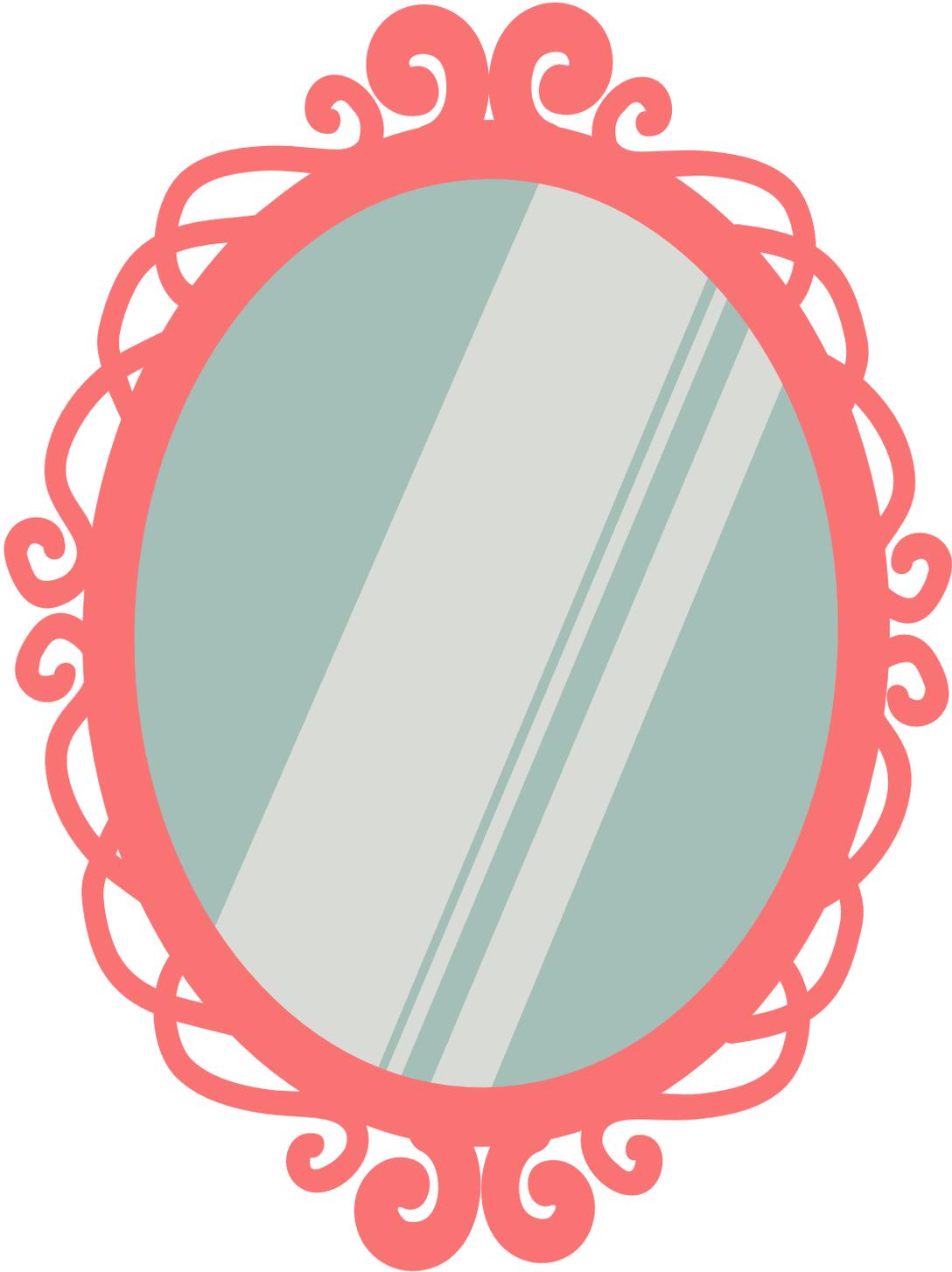
Tiempo sugerido: 60 minutos.

Cierre:

Al finalizar la elaboración de las maquetas, los estudiantes las exponen ante el grupo y muestran sus espejos explicando por qué creen haber cumplido con todas las exigencias y, en caso que les falte alguna parte en el dibujo de su cara, indican qué deberían haber considerado para completar la imagen de su rostro. Se comparten las experiencias y se reflexiona en torno a la importancia de automonitorear el proceso de realización de una actividad, lo que permite hacer los ajustes que sean necesarios durante el proceso, con el propósito de cumplir los objetivos propuestos. Asimismo, se intenciona la transferencia de las acciones y de la reflexión realizada, y se les pregunta en qué otros aspectos de su vida cotidiana, familiar y/o académica es necesario tener conocimiento y control del propio funcionamiento y de las consecuencias que este pudiese tener a futuro.

Tiempo sugerido: 15 minutos.

ANEXO N°1. AUTOEVALÚO MI TRABAJO



ANEXO N°2. ESPEJO DIBUJADO

Nombre:

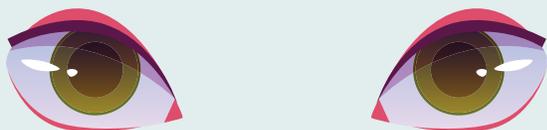
Fecha:

Curso:

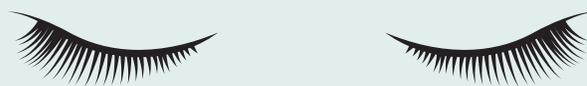
MI MAQUETA....

Y YO...

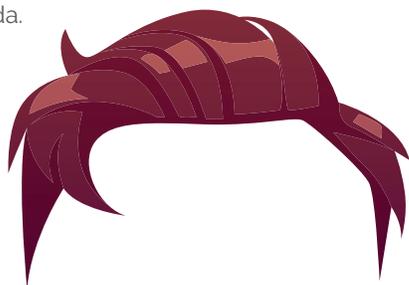
Tiene una base sólida y firme.



Fui ordenada(o).



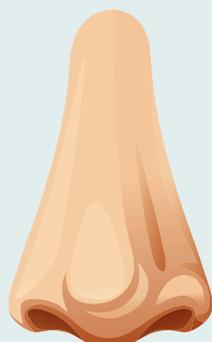
Es colorida.



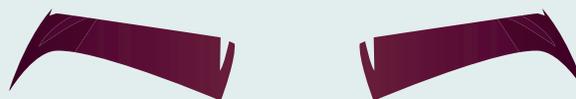
Mantuve la limpieza durante toda la actividad.



Está limpia y sin manchas.



Representa claramente una estructura.



Estrategia: A tomar la iniciativa.

Objetivo sesión: Analizar metacognitivamente la habilidad de iniciativa en la propia conducta, a través de la visualización de videos y la búsqueda de estrategias para retomar tareas inconclusas.

Habilidades: Iniciativa.

Área: General.

Recursos didácticos:

- Presentación PowerPoint
- Vídeos:
 - Mulán va a la guerra: Película Mulán (escena Mulán va a la guerra, minuto 17.23 al 19.33).
 - Niño indio ayuda a mover un árbol:
 - https://www.youtube.com/watch?v=xJvhn_zwljc&ab_channel=VeronicaVera
- Lápiz
- ANEXO N°1: Cuadro Comparativo
- ANEXO N°2: Actividades pendientes

Tiempo: 90 minutos.

Procedimiento:

Inicio:

Para dar inicio a la sesión, se presenta el objetivo y se activan conocimientos previos relacionados con la habilidad de iniciativa. Para ello, se presentan en forma oral y escrita las siguientes preguntas inductoras:

- > ¿Qué viene a su mente cuando escuchan la palabra iniciativa?
- > ¿Qué quiere decir que alguien tenga iniciativa?
- > ¿Por qué será necesaria la iniciativa?
- > ¿En qué momentos se puede tener dificultades con la iniciativa?

A partir de las respuestas, el docente a cargo debe enfatizar que la iniciativa es la habilidad que permite iniciar tareas o actividades de manera autónoma, pese a que estas se encuentren fuera del repertorio de intereses. A su vez, se debe destacar que los problemas de iniciativa se vinculan a dificultades para comenzar una tarea y no al hecho de ser incapaz de resolverla (Gioia, 2015). Además, la iniciativa no solo involucra comenzar tareas con un fin personal, sino que también se vincula con la capacidad de tomar decisiones oportunas y que vayan en beneficio de la comunidad.

Tiempo sugerido: 15 minutos.

Desarrollo:

Como primera actividad se presentan dos videos:

Mulán:

- https://www.youtube.com/watch?v=bBbJ3pTsNlo&ab_channel=SillyStudios

Niño India:

- https://www.youtube.com/watch?v=xJvhn_zwljc&ab_channel=VeronicaVera

El docente señala a los estudiantes que deben estar atentos al momento en que los personajes muestren iniciativa, puesto que, en grupos de trabajo, deberán completar un cuadro comparativo (ANEXO N°1) que relacione las estrategias que utilizan los personajes en relación a las siguientes preguntas:

- > ¿Qué impulsó a los personajes a tomar la decisión?
- > ¿Qué les hubiese impedido realizar la acción a los personajes?
- > ¿Cuál fue la importancia de haber tomado la iniciativa?
- > ¿Cuál era el objetivo de los personajes? ¿Lo cumplieron?
- > De esta lista de estrategias que utiliza una persona con iniciativa, ¿Cuáles creen que utilizan los personajes? ¿Por qué?

Estrategias de iniciativa:

1. Tomar decisiones en momentos de crisis, para anticiparse a las situaciones problemáticas que podrían surgir a corto plazo.
2. Actuar rápida y decididamente en una crisis, cuando lo típico es esperar, analizar y ver si se resuelve sola.
3. Tener distintos enfoques y ver diferentes posibilidades para enfrentar un problema.
4. Participar activamente, aportar ideas, y estimular a la gente para que actúen de la misma manera.
5. Tomar decisiones o hacer recomendaciones en el trabajo del día a día a sus compañeros sin hacerlos sentir mal.
6. Evaluar los riesgos, miedos y dificultades para iniciar una actividad.
7. Ser más observador del ambiente en el que se está, para aportar entre lo que se visualiza en los videos y las características de la iniciativa.

Una vez que se haya completado el cuadro comparativo, se les pregunta a los estudiantes:

- > ¿En qué situaciones han tomado la iniciativa?
- > ¿Han empleado algunas de estas estrategias?

Para aportar a la reflexión, se señala que, al igual que los personajes, a lo largo de nuestra vida tomamos diferentes decisiones y, para esto, la iniciativa juega un rol fundamental, ya que nos ayuda a salir de nuestra zona de comodidad. Luego de esta reflexión, los estudiantes completan su propio análisis de iniciativa; para esto, deben pensar y listar 5 actividades que han dejado pendientes por alguna razón (ANEXO N°2), y ocupar algunas de las estrategias anteriormente señaladas para poder completarlas y poner en práctica esta habilidad.

Tiempo sugerido: 60 minutos.

Cierre:

Para finalizar, se recuerda el objetivo de la sesión y se pregunta si este fue alcanzado, en caso contrario, qué faltaría para cumplirlo.

Con la finalidad de intencionar el análisis y la transferencia de los nuevos conocimientos, el docente pregunta a los estudiantes:

- > ¿Cómo sus intereses afectan la iniciativa?
- > ¿Por qué la iniciativa podría beneficiar su diario vivir?
- > ¿Qué actividades escolares requieren de iniciativa?
- > ¿Qué estrategias consideran más apropiadas para potenciar su iniciativa?

Luego de responder las preguntas, se les invita a realizar el compromiso de aplicar alguna de las estrategias seleccionadas para retomar y concluir alguna tarea que tengan inconclusa.

Tiempo sugerido: 15 minutos.

ANEXO N°1. CUADRO COMPARATIVO

	VIDEO: MULÁN	VIDEO: NIÑO INDIO
¿Qué impulsó a los personajes a tomar su decisión?		
¿Qué les hubiese impedido realizar la acción a los personajes?		
¿Cuál fue la importancia de haber tomado la iniciativa?		
¿Cuál era el objetivo de los personajes? ¿Lo cumplieron?		
De esta lista de estrategias de una persona con iniciativa, ¿Cuáles crees tú que utilizan los personajes? ¿Por qué?		

ANEXO N°1. EJEMPLO DE SOLUCIÓN

	VIDEO: MULÁN	VIDEO: NIÑO INDIO
¿Qué impulsó a los personajes a tomar su decisión?	<ul style="list-style-type: none"> • Por proteger a su padre • Porque no quería estar en casa sabiendo que hay una guerra • Defender a su país 	<ul style="list-style-type: none"> • Para que los autos puedan pasar • Para que el niño logre llegar a casa
¿Qué les hubiese impedido realizar la acción a los personajes?	<ul style="list-style-type: none"> • Que la hubiesen descubierto • Tener miedo • Elegir la comodidad • Seguir las reglas 	<ul style="list-style-type: none"> • Que nadie lo hubiese ayudado • Su tamaño
¿Cuál fue la importancia de haber tomado la iniciativa?	<ul style="list-style-type: none"> • Para salvar a su padre • Salvar a su país 	<ul style="list-style-type: none"> • Ayudar a la gente a cruzar
¿Cuál era el objetivo de los personajes? ¿Lo cumplieron?	<ul style="list-style-type: none"> • Mostrar que las mujeres pueden hacer lo mismo que los hombres. Si fue cumplido • Salvar a su padre de la guerra. Si fue cumplido 	<ul style="list-style-type: none"> • Mostrar que los niños también pueden aportar. Si fue cumplido • Despejar el camino para que pasen autos y personas. Si fue cumplido
De esta lista de estrategias de una persona con iniciativa, ¿Cuáles crees tú que utilizan los personajes? ¿Por qué?	1 - 2 - 4 - 5 - 6	1 - 2 - 4 - 6 - 7

ANEXO N°2. ACTIVIDADES PENDIENTES

ACTIVIDADES QUE HE DEJADO PENDIENTES	ESTRATEGIAS QUE VOY A UTILIZAR PARA RETOMARLAS

Estrategia: Palabras prohibidas.

Objetivo sesión: Inhibir y controlar respuestas automáticas a partir de la caracterización reflexiva de conceptos.

Habilidades: Inhibición.

Área: General.

Recursos didácticos:

- Presentación PowerPoint
- Silbato o campanilla.
- Cronómetro.
- ANEXO N°1: Tarjetas de colores: rojo, amarillo, verde

Tiempo: 90 minutos.

Procedimiento:

Inicio:

Para comenzar la sesión, se realiza la activación de conocimientos previos preguntando si alguna de las siguientes situaciones les parece familiar o les ha ocurrido y, de ser así, con qué frecuencia realizan las siguientes acciones:

- Tomar y desbloquear el celular sin requerir de su uso.
- Encender la luz al entrar a una habitación, aunque no esté oscura.
- Guardar las pertenencias al tocar la campana o el timbre, pese a no haber culminado la clase.

A partir de sus respuestas, se comenta que en ocasiones trabajamos en "Piloto Automático" y, por ello, es necesario tomar el control de nuestras acciones. Se menciona el nombre de la actividad y se explica el objetivo de la sesión.

Tiempo sugerido: 15 minutos.

Desarrollo:

Se divide el grupo en dos equipos y se indica que se va a realizar un juego en el que tienen que controlar sus impulsos para responder de manera correcta. El juego consiste en identificar un concepto proyectado sin utilizar las palabras prohibidas. Para esto, se proyectará una presentación en PowerPoint, en la cual estarán escritos los conceptos y las palabras prohibidas que **NO** se pueden ocupar.

Inicialmente se sortea el nombre de un estudiante, quien debe identificar el concepto, y se le indica que se ubique de espaldas a la proyección.

Los demás estudiantes de su equipo deben dar pistas a su compañero para que, en un minuto, pueda determinar el concepto, con la regla de no utilizar las palabras prohibidas ni mímicas y/o gestos.

El otro equipo debe estar atento a que no se utilicen las palabras prohibidas y que se cumplan las reglas del juego.

El docente debe estar a cargo del tiempo, cronometrándolo y utilizando una campanilla o un silbato para indicar que el tiempo se ha agotado y para verificar que se cumplan con las reglas del juego. Al mismo tiempo, el docente cuenta con tres tarjetas (Anexo N°1) para chequear las respuestas de los estudiantes: **Tarjeta roja** (cuando se utiliza una palabra prohibida); **Tarjeta amarilla** (cuando sea preciso reflexionar o para encontrar la solución más adecuada ante alguna situación que pudiese provocar ira o frustración), y **Tarjeta verde** (cuando las respuestas de los estudiantes sean sinónimos de los conceptos o pistas que le ayuden a su compañero a llegar al concepto).

Se otorga un punto por cada concepto identificado. La actividad termina cuando ambos equipos han logrado describir la misma cantidad de conceptos.

Tiempo sugerido: 60 minutos.

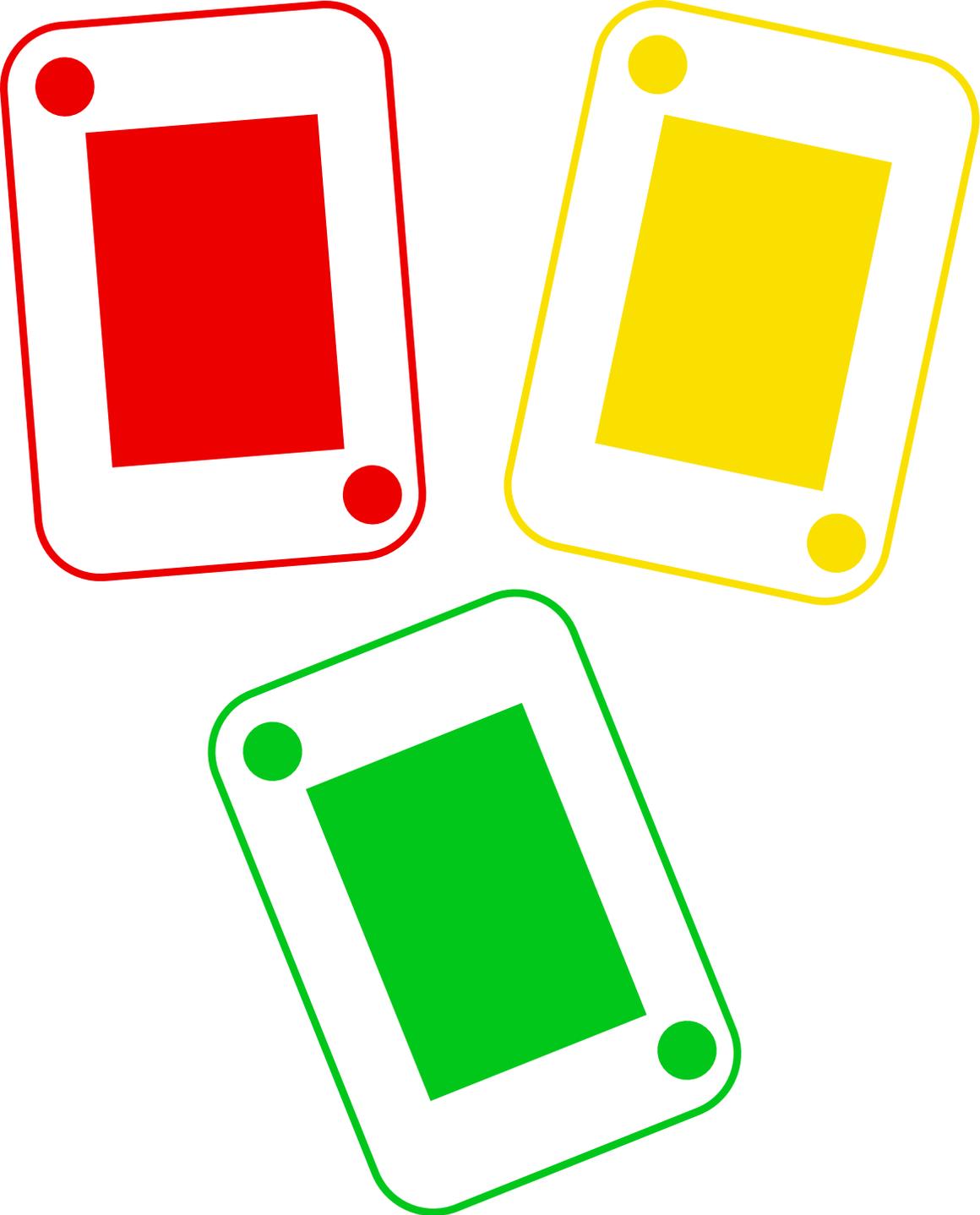
Cierre:

Para finalizar, se les pregunta a los alumnos acerca de las dificultades que tuvieron; las estrategias que aplicaron para controlar el impulso por mencionar la palabra prohibida y las dificultades que manifestaron para encontrar sinónimos.

Una vez expuestas las experiencias, se les solicita relacionar la actividad con el objetivo de la sesión y la habilidad que se pone en práctica para obtener un buen resultado. Asimismo, se les solicita que lo vinculen con la acción descrita como "piloto automático" y la necesidad de controlar su acción, enfatizando en la importancia que tiene esta habilidad para controlar las acciones, pensamientos y emociones que no aportan y, más bien, limitan o dificultan la tarea o actividades que se deben realizar. Asimismo, se destaca la relevancia que tiene la auto supervisión de las acciones, ya que el control inhibitorio personal impacta en los demás, en algunas ocasiones de manera positiva y en otras de forma negativa. Se discute en torno a ello, y se relaciona al ámbito académico y la vida cotidiana.

Tiempo sugerido: 15 minutos.

ANEXO N°1. TARJETAS DE COLORES: ROJO, AMARILLO, VERDE



Estrategia: Hacer y no-hacer.

Objetivo sesión: Fortalecer el control inhibitorio a través de la estrategia "hacer y no-hacer".

Habilidades: Inhibición.

Área: General.

Recursos didácticos:

- Presentación PowerPoint

Tiempo: 90 minutos.

Procedimiento:

Inicio:

Para comenzar la sesión, se presenta el objetivo de forma oral y escrita. Posteriormente, se proyecta una presentación con imágenes en PowerPoint que refleje situaciones de la vida cotidiana, donde se evidencian faltas de control inhibitorio, tales como:

- Levantar la mano para responder cuando la otra persona no ha terminado de hacer la pregunta.
- Colocar sal a la comida que no ha sido probada aún.
- Responder una pregunta en una evaluación solo para finalizarla.

Luego, se realizan las siguientes preguntas a los estudiantes:

- > ¿Han experimentado alguna de estas situaciones?
- > ¿Recuerdan otra situación en la que han actuado de manera automática o impulsiva?

Se les indica que todas esas acciones resultan de una falta de control inhibitorio, el cual se entiende como la capacidad para frenar, resistir o no reaccionar a un impulso, así como la dificultad para detener o frenar la propia conducta en el momento oportuno (Gioia, 2015). Seguido de aquello, se relaciona la definición con las acciones vistas en la presentación.

Tiempo sugerido: 15 minutos.

Desarrollo:

Antes de comenzar la actividad, se les pregunta:

- > ¿Cómo creen que está su control inhibitorio?
- > ¿Quieren saberlo?

Se espera la respuesta de los estudiantes y se entregan las indicaciones del juego.

A continuación, se realizará la actividad denominada "Hacer, no-hacer", que consiste en llevar a cabo determinadas acciones dependiendo de la consigna que se proporciona; por ejemplo: cada vez que aparezca un auto color rojo se debe aplaudir.

Se desarrollarán tres actividades, las que se encuentran detalladas en la presentación en Power Point, cuya complejidad aumenta gradualmente con el propósito de que los estudiantes evalúen el rendimiento de su propio control inhibitorio en relación al tiempo de ejecución.

El docente a cargo debe graduar la velocidad de la presentación de los ejercicios, aumentando la rapidez en la medida que las láminas se van sucediendo.

Tiempo sugerido: 60 minutos.

Cierre:

Cuando finalizan las tres actividades, el docente pregunta:

- > ¿Pudieron reconocer cómo se responde de manera automática a estas acciones?
- > ¿Qué estrategias aplicaron para responder?
- > ¿Por qué creen que en algunas ocasiones respondieron de manera automática?
- > ¿Para qué puede ser de utilidad controlar las respuestas automáticas?

Para terminar, se indica que es importante tomar en cuenta las estrategias que fueron nombradas, ya que permiten el control de las respuestas automáticas en situaciones similares a las presentadas al comienzo de la sesión.

Tiempo sugerido: 15 minutos.

Estrategia: Pienso, cambio y escribo.

Objetivo sesión: Aplicar la flexibilidad cognitiva completando categorías conceptuales.

Habilidades: Flexibilidad.

Área: General, Lenguaje y Comunicación; Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

Recursos didácticos:

- Presentación en PowerPoint

Tiempo: 90 minutos.

Procedimiento:

Inicio:

Para iniciar la sesión, el docente pregunta a los estudiantes qué hacen o qué piensan ante las siguientes situaciones:

- Tienen que hacer un trabajo en la escuela y no llevan los materiales.
- Llaman a la puerta de la casa de un compañero/a con quién se habían organizado para jugar, pero no les abre la puerta.
- Quieren cocinar panqueques y no tienen huevos.

Se les plantea que ante todas estas situaciones se aplica la habilidad de flexibilidad cognitiva o cambio, la cual se define como la capacidad de realizar transiciones de una actividad a otra, adaptarse a los cambios del medio y tolerarlos durante la resolución de problemas o al realizar una tarea; asimismo, implica la flexibilidad para aceptar los cambios de planes y mirar desde distintas perspectivas los problemas, con el fin de encontrar nuevas soluciones (Gioia, 2015).

Posteriormente, se presenta el objetivo de la sesión y se les invita a realizar las actividades propuestas.

Tiempo sugerido: 15 minutos.

Desarrollo:

El docente proyecta por 20 segundos, de manera alternada y sin un patrón establecido, diapositivas con categorías conceptuales (animales, utensilios de cocina, etc.) y otras con series de palabras (lápiz, cuaderno, goma).

Cuando el docente proyecta la diapositiva con las categorías conceptuales, los estudiantes deben escribir, durante el tiempo de proyección, tres palabras que se relacionen o pertenezcan a dicha categoría y, cuando se proyecta la diapositiva con la serie de palabras, deben identificar y escribir la categoría que las integra. Es importante señalar a los estudiantes que, si no completan las palabras o las categorías en el tiempo establecido, no se deben devolver para completarlas. Una vez realizado el ejercicio, se revisan de manera conjunta las respuestas dadas por cada estudiante, con el propósito de que todos puedan modificarlas o complementarlas. Se solicita, además, que expliciten algunas de las estrategias que se han utilizado para responder de forma correcta.

Finalmente, se les solicita a los estudiantes que escojan un concepto de cada categoría (al menos cinco) y nombren sinónimos para cada uno de ellos; luego, con estos deben escribir un párrafo que los relacione. Se les indica que la relación que establezcan entre los conceptos no debe ser solo mediante conectores, sino que es necesario que estas se vinculen redactando un texto con sentido. Luego, se invita a los estudiantes a que lean sus textos de forma voluntaria.

Tiempo sugerido: 60 minutos.

Cierre:

Para terminar la sesión de trabajo, el docente enfatiza la relación que existe entre la definición de flexibilidad y las estrategias utilizadas por los estudiantes para resolver las actividades, en especial, aquellas que se aplicaron para realizar cambios, modificaciones y adaptaciones que les permitieron cumplir con las tareas solicitadas.

Para la reflexión, se sugieren las siguientes preguntas orientadoras:

- > ¿Qué estrategias utilizaron para responder?
- > ¿En qué situaciones aplican la habilidad de flexibilidad cognitiva?

Se concluye respecto de la aplicación de esta habilidad en otras tareas escolares y/o actividades de la vida cotidiana, como: cambios de fórmulas para resolver ejercicios de matemáticas o ciencias, o bien, la aplicación de las mismas en diferentes contextos; las concesiones y transiciones que se deben realizar al trabajar en equipos; la disposición frente a los cambios de horario de clases, o de actividades programadas a nivel personal o familiar, entre otras.

Tiempo sugerido: 15 minutos.

Estrategia: Mapa personal sobre iniciativa.

Objetivo sesión: Analizar metacognitivamente la habilidad de iniciativa en la propia conducta, mediante la construcción de un mapa personal.

Habilidades: Iniciativa, Metacognición.

Área: General.

Recursos didácticos:

- Presentación PowerPoint
- Video El increíble mundo de Gumball (Capítulo: los procrastinadores).
(<https://www.youtube.com/watch?v=PYpPxHpW61g>)
- Lápiz
- Anexo N°1: Mapa personal sobre iniciativa

Tiempo: 90 minutos.

Procedimiento:

Inicio:

Para comenzar, se presenta el objetivo de la sesión. Luego, se activan conocimientos previos relacionados con la habilidad de iniciativa. Para ello, se realizan las siguientes preguntas inductoras proyectadas en una presentación de PowerPoint:

- > ¿Qué ideas tienes sobre la iniciativa?
- > ¿A qué palabra se parece iniciativa?
- > ¿Qué quiere decir que una persona tenga iniciativa?
- > ¿Por qué será necesaria la iniciativa?
- > ¿En qué momentos podemos tener dificultades con la iniciativa?

A partir de las respuestas, el docente define la iniciativa como aquella habilidad que permite iniciar tareas o actividades de manera autónoma, aunque se encuentren fuera de su repertorio de intereses. Además, es importante destacar que los problemas de iniciativa se vinculan a dificultades para comenzar una tarea y no respecto de la capacidad para resolverla (Gioia, 2015).

Tiempo sugerido: 15 minutos.

Desarrollo:

Como primera actividad se analiza en conjunto un video. El análisis se debe dirigir hacia las conductas de los personajes sobre sus puntos débiles, fuertes y las estrategias que utilizan para potenciar la iniciativa. Para ello, es importante que el profesional a cargo lleve a cabo un trabajo mediado, apoyándose de una presentación en PowerPoint y de las preguntas guías que permitirán que los estudiantes identifiquen y señalen los siguientes elementos:

- Puntos débiles de los personajes, los que les impiden iniciar la actividad: ¿Cuál era el objetivo de los personajes? ¿Qué les impide sacar la basura de la casa? ¿Comienzan a tiempo la tarea?
- Puntos fuertes: ¿Frente a qué situaciones los personajes tendrían gran iniciativa? ¿Por qué tendrían iniciativa en esas situaciones y no en tareas como sacar la basura?
- Estrategias para que los personajes enfrenten su falta de iniciativa: ¿Qué le podrían aconsejar a los personajes para que tengan mayor iniciativa para hacer tareas del hogar? ¿Qué estrategias usan ustedes cuando deben hacer algo que no es de su interés?

A partir del trabajo anterior, se solicita a los estudiantes que realicen el mismo análisis, pero, relacionado con su propio desempeño. Para realizar la actividad se les explica a los estudiantes que: Dentro de la plantilla de Mapa Personal (ANEXO N°1) podrán ver que existen puntos débiles, puntos fuertes y estrategias para potenciar la iniciativa. En el caso de los puntos fuertes y débiles, deben señalar en qué situaciones y actividades se evidencian, mientras que, en las estrategias, deben idear o compartir alguna que se les ocurra o que ellos utilicen.

Una vez completado el mapa, se realiza un plenario para compartir las respuestas de los estudiantes, donde se les invita a conversar sobre los puntos débiles, fuertes y las estrategias que emplean o pueden emplear para mejorar su iniciativa ante las actividades.

Para guiar la conversación, el docente realizará las siguientes preguntas:

- > ¿Por qué creen que tienen los puntos débiles que señalaron en el mapa?
- > ¿En qué actividades evidencian los puntos débiles?
- > ¿En qué actividades evidencian sus puntos fuertes?
- > ¿Cómo podrían emplear los puntos fuertes para potenciar la iniciativa?
- > ¿Emplean alguna otra estrategia?

Tiempo sugerido: 60 minutos.

Cierre:

Para finalizar, se retoma el objetivo de la sesión y se pregunta si este fue alcanzado, en caso contrario, qué faltaría para cumplirlo. Con la finalidad de intencionar un análisis y generalización de los nuevos conocimientos, se pregunta:

- > ¿Cómo sus intereses afectan la iniciativa?
- > ¿Por qué la iniciativa podría beneficiar la vida cotidiana?
- > ¿Qué actividades realizan con iniciativa en la escuela?
- > ¿Qué estrategias consideran adecuadas para potenciar su iniciativa?

Tiempo sugerido: 15 minutos.

MAPA PERSONAL DE INICIATIVA

Un punto débil puede ser:

- ▶ Me retraso en el inicio de tareas.
- ▶ Me ocupo de tareas a última hora.

Me ocurre cuando debo hacer tareas como:



Un punto fuerte que tengo es:

- ▶ Empiezo fácilmente algo cuando estoy motivado.
- ▶ Inicio algo cuando tiene sentido para mi.

Me ocurre cuando debo hacer tareas como:

Estos son mis puntos débiles y fuertes. Ambos los puedo potenciar con estrategias:

Estrategia: Recuerdo con sentido.

Objetivo sesión: Favorecer la memoria de trabajo a partir de estrategias de categorización y significado.

Área: Matemática, Lenguaje y Comunicación, Ciencias Naturales.

Habilidades: Memoria de trabajo.

Recursos didácticos:

- Presentación PowerPoint
- Video Película Buscando a Dory (escena Dory y sus padres, minuto 00.49 al 02.32).
(<https://www.youtube.com/watch?v=NkD7oTwh2q0>)

Tiempo: 90 minutos.

Procedimiento:

Inicio:

Se comienza la sesión presentando el objetivo de la clase de forma oral y escrita. Luego, se presenta el siguiente video, con el fin de explicar qué es la memoria de trabajo:

- <https://www.youtube.com/watch?v=NkD7oTwh2q0>

A partir del video, se dialoga en torno a las siguientes preguntas:

- > ¿Qué es la memoria?
- > ¿Por qué es importante la memoria?
- > ¿Qué se retiene en la memoria?
- > ¿Qué puede suceder cuando se presentan dificultades para memorizar información?

Luego, se les solicita a los estudiantes que indiquen qué es lo que ellos memorizan con mayor facilidad (palabras, ideas, relatos, cifras, canciones, caras, entre otros) y se les indica que existe un tipo de memoria que se denomina memoria de trabajo que permite mantener la información en la mente, por un corto periodo de tiempo, con el propósito de completar una tarea (Gioia, 2015).

Tiempo sugerido: 15 minutos.

Desarrollo:

Se forman grupos de 4 estudiantes. En cada grupo se selecciona a un estudiante para que responda a la actividad. Cada grupo deberá realizar una tarea diferente. Para ello, el docente proyecta durante 45 segundos una diapositiva que contiene palabras o cifras, y el estudiante escogido debe leer en silencio la diapositiva que le corresponde, durante el tiempo indicado, para memorizar lo observado. Al finalizar el tiempo, se deja de proyectar la diapositiva y el estudiante debe repetir todo lo que recuerde.

Grupo N°1 y 3: 10 palabras (Power Point).

Grupo N°2 y 4: 10 cifras (Power Point).

Al finalizar todos los grupos, se les pregunta por la dificultad o facilidad que tuvieron para retener los estímulos entregados. Posteriormente, se les pregunta si las palabras y las cifras tienen alguna relación entre sí o algún significado y, de ser así, cuál sería este.

Luego, se les señala que una estrategia adecuada para memorizar es establecer relaciones entre los elementos que se deben retener en la memoria, para luego evocarlos. En el caso de las palabras, la relación se logra generando categorías y, en el caso de las cifras, otorgándoles un significado. Como ejemplo se proyectan 10 palabras (por medio de Power Point) y, luego, 10 cifras (por medio de Power Point) para que, entre el docente y los estudiantes, determinen cuál es la relación que existe entre las palabras y qué significado pueden tener las cifras, recordando la estrategia de memorización antes descrita.

Posteriormente, a la mitad de los grupos se les solicita que elaboren un listado de 10 palabras que se relacionen entre sí, y a la otra mitad de los grupos, que escriban un listado de 10 cifras que tengan un significado. Estas listas se proyectan a los otros grupos, quienes deben aplicar la estrategia de categorización o de significado que fue ejemplificada previamente. Para finalizar, y con el fin de que todos los estudiantes tengan la posibilidad de participar, un estudiante de cada grupo repite la serie de palabras, otro, las cifras y un tercer estudiante explica las categorías que generaron y los significados que les asignaron a las cifras.

Tiempo sugerido: 60 minutos.

Cierre:

Los alumnos exponen las fortalezas y/o dificultades que tuvieron para llevar a cabo la actividad, y conversan acerca de las diferentes estrategias que utilizaron (las anteriores u otras de uso personal) para memorizar las palabras y las cifras. Se reflexiona en torno a la importancia de la memoria en todas las asignaturas y en la vida diaria, y los errores que podemos cometer al no retener y recuperar la información de manera eficiente.

Tiempo sugerido: 15 minutos.

Estrategia: Miro y nombro.

Objetivo sesión: Favorecer la memoria de trabajo a partir de estrategias de categorización y significado.

Área: General.

Habilidades: Memoria de trabajo.

Recursos didácticos:

- Presentación PowerPoint

Tiempo: 90 minutos.

Procedimiento:

Inicio:

La actividad comienza recordando qué es la memoria, por qué es importante memorizar, en qué situaciones se utiliza esta habilidad y si han tenido que memorizar durante la semana.

A continuación, se presenta el objetivo de la sesión, señalando que conocerán otra estrategia para memorizar.

Tiempo sugerido: 15 minutos.

Desarrollo:

El docente presenta una imagen en Power Point que debe ser observada por los estudiantes durante 45 segundos. Luego de retirar la imagen, se proyecta otra dispositiva con preguntas y se les solicita a los estudiantes que las respondan por escrito en su hoja de trabajo. Las preguntas son las siguientes:

- > ¿Cuántos niños y niñas hay en total en la imagen?
- > ¿A qué están jugando las niñas y los niños?
- > ¿Cuántos árboles hay en la imagen?
- > ¿Cuántos animales hay en la imagen?
- > ¿Qué animales puede observar en el dibujo?
- > ¿A qué lado está el columpio?
- > ¿Cuántas rejas hay en el dibujo?
- > ¿En qué lugar se encuentra la cama elástica?

Una vez que los estudiantes responden las preguntas, el docente las repite en voz alta y les solicita que las respondan. Si las respuestas son discordantes, se consulta en qué se fijaron para dar esa respuesta. Si las respuestas son incorrectas, el docente entrega las correctas.

Una vez que se revisan las respuestas, se les pregunta cómo lograron retener la información en la memoria y se les pide que describan la o las estrategias que utilizaron para memorizar.

Luego, se les indica que observen con detenimiento una nueva imagen y, mientras lo hacen, nombren en voz alta lo que observan, puesto que esta estrategia les ayudará a memorizar mejor. Se entrega el siguiente ejemplo: "En la imagen hay una ambulancia, dos árboles..."

Dado el ejemplo, se proyecta la imagen por 45 segundos. Finalizado el tiempo, se presentan las siguientes preguntas para que las respondan los estudiantes por escrito:

- > ¿Qué vehículos se ven en la imagen?
- > ¿Cuántas casas amarillas puede observar?
- > ¿Dónde se encuentran las bicicletas?
- > ¿Cuántos árboles hay en la imagen?
- > ¿De qué colores son los techos de las casas?
- > ¿De qué color son los edificios?
- > ¿En qué lugar se encuentra el auto descapotable (sin techo)?

Una vez respondidas las preguntas, el docente las realiza en forma oral para que los estudiantes expresen sus respuestas. Al terminar de cotejar las respuestas, se les pide que comparen su rendimiento en las dos oportunidades, realizando preguntas como:

- > ¿Cuáles fueron las dificultades y las fortalezas que tuvieron para retener los elementos que conforman la imagen?
- > ¿En cuál de las dos situaciones lograron memorizar más detalles?
- > ¿Qué tan útil es describir en forma oral la imagen que observan para retener los elementos que la integran?

Tiempo sugerido: 60 minutos.

Cierre:

Para finalizar la sesión, el docente guía la reflexión realizando preguntas respecto de la utilidad de la estrategia, las situaciones en las que se puede aplicar, los contenidos que pueden ser memorizados y las posibles variaciones que se podrían llevar a cabo para aplicarla a otros contextos o para memorizar otro tipo de información.

Tiempo sugerido: 15 minutos.

Estrategia: Ordenar para funcionar.

Objetivo sesión: Implementar un sistema de organización previa de los materiales para la ejecución de una acción.

Área: General.

Habilidades: Organización de materiales - Planificación.

Recursos didácticos:

- Presentación PowerPoint
- ANEXO N°1: Guía de Organización de Materiales

Tiempo: 90 minutos.

Procedimiento:

Inicio:

Se comienza la sesión proyectando un PowerPoint y presentando el objetivo de la clase de forma oral y escrita. A continuación, se activan conocimientos previos sobre la importancia de tener todo previsto antes de iniciar cualquier actividad. A modo de motivación, se presentan situaciones y/o imágenes alusivas a aquello y se analiza en función de la siguiente pregunta:

> ¿Por qué no resultó lo que se quería realizar?

Tiempo sugerido: 15 minutos.

Desarrollo:

Para iniciar, se solicita a los estudiantes que se organicen en grupos de 4 personas para analizar en conjunto la siguiente situación y luego realizar las actividades que se les presentarán:

Camila y su hermano Ignacio deben hacer la compra del mes junto con sus padres, por lo tanto, deben ir al supermercado, a la farmacia y a la carnicería. Su comuna se encuentra en cuarentena total por Covid-19 y solo pueden salir por 3 horas para realizar todas las compras. Conversan como familia y deciden que lo mejor es dividirse en parejas para alcanzar a hacer todo lo que se han propuesto, pues la vez anterior se les olvidaron algunas cosas antes de salir de casa, por ello, no pudieron ni alcanzaron a hacer todo lo previsto y no quieren que ello se repita esta vez. Entonces han organizado un plan en el cual una pareja va a la farmacia mientras que las otras dos personas van a la carnicería y, luego, todos se reúnen en el supermercado para terminar las compras y volver juntos a la casa.

Para guiar el análisis de la situación anterior, se solicita a los estudiantes que completen la "Guía de Organización de Materiales" (ANEXO N°1).

- a. Qué documentos oficiales y personales necesitan tener y llevar para su salida (respuestas: carnet de identidad, permiso temporal para hacer compras).
- b. Qué materiales requieren llevar para hacer las compras en cada uno de los lugares (bolsas, dinero, carrito de compras, tarjetas de crédito, etc.).
- c. Qué materiales de uso personal requieren tener y llevar para realizar todo lo que se han propuesto (mascarilla, alcohol gel, ropa abrigada, celular para comunicarse al estar separados).

Respondidas las preguntas anteriores, se selecciona a un integrante por grupo para que presente las respuestas, mientras, el docente las va sistematizando por escrito y de manera visible para todos.

Es necesario considerar las respuestas dadas por los grupos, enfatizando en la necesidad de contar con todos los materiales y recursos necesarios para llevar a cabo lo que se han propuesto; en las consecuencias de no tenerlos a mano o de olvidarlos en casa; y en el impacto que esto tiene para el logro de lo previsto.

Para finalizar, se les solicita que generalicen esta situación al ámbito escolar, específicamente, a las ocasiones en las que se deben organizar los materiales para generar un ambiente que propicie el aprendizaje en la escuela y en la casa. Por ejemplo, contar con calculadora en clases de matemática, los materiales para la asignatura de artes, los instrumentos para música, los textos disciplinares, los útiles escolares, los cuadernos, libros, guías de trabajo en casa, entre otros.

Tiempo sugerido: 60 minutos.

Cierre:

Para el cierre de la sesión, se dialoga en relación a las experiencias que cada uno/a ha tenido con respecto a la organización o desorganización de sus materiales. Es necesario que el docente enfatice en la importancia de contar con todo lo necesario de forma anticipada, organizada y ordenada para poder ejecutar las acciones que se han propuesto y, en especial, incluir en las planificaciones los materiales y recursos que se utilizarán. Asimismo, se motiva la transferencia de lo realizado y se les pregunta para qué otros aspectos de su vida cotidiana, vida familiar y académica es necesaria de organización de los materiales y la planificación.

Tiempo sugerido: 15 minutos.

ANEXO N°1. GUÍA DE ORGANIZACIÓN DE MATERIALES

“Guía de Organización de Materiales”

Nombre:_____ Fecha:_____ Curso:_____

Instrucciones: en conjunto con tu grupo de trabajo debes completar los siguientes elementos considerando la siguiente historia:

“Camila y su hermano Ignacio deben hacer la compra del mes junto con sus padres, por lo tanto, deben ir al supermercado, a la farmacia y a la carnicería. Su comuna se encuentra en cuarentena total por Covid-19 y solo pueden salir por 3 horas para realizar todas las compras. Conversan como familia y deciden que lo mejor es dividirse en parejas para alcanzar a hacer todo lo que se han propuesto, pues la vez anterior se les olvidaron algunas cosas antes de salir de casa, y por ello no pudieron ni alcanzaron a hacer todo lo previsto, y no quieren que ello se repita esta vez. Entonces, han organizado un plan, en el cual una pareja va a la farmacia, mientras las otras dos personas van a la carnicería y, luego, todos se reúnen en el supermercado y de ahí, al terminar las compras, se van juntos de vuelta a casa”.

PREGUNTAS	RESPUESTAS
¿Qué documentos oficiales y personales necesitan tener y llevar para su salida?	
¿Qué materiales requieren llevar para hacer las compras en cada uno de los lugares?	
¿Qué materiales de uso personal requieren tener y llevar para realizar todo lo que se han propuesto?	

ANEXO N°1. SOLUCIÓN

“Guía de Organización de Materiales”

Nombre:_____

Fecha:_____

Curso:_____

Instrucciones: en conjunto con tu grupo de trabajo debes completar los siguientes elementos considerando la siguiente historia:

“Camila y su hermano Ignacio deben hacer la compra del mes junto con sus padres, por lo tanto, deben ir al supermercado, a la farmacia y a la carnicería. Su comuna se encuentra en cuarentena total por Covid-19 y solo pueden salir por 3 horas para realizar todas las compras. Conversan como familia y deciden que lo mejor es dividirse en parejas para alcanzar a hacer todo lo que se han propuesto, pues la vez anterior se les olvidaron algunas cosas antes de salir de casa, y por ello no pudieron ni alcanzaron a hacer todo lo previsto, y no quieren que ello se repita esta vez. Entonces, han organizado un plan, en el cual una pareja va a la farmacia, mientras las otras dos personas van a la carnicería y, luego, todos se reúnen en el supermercado y de ahí, al terminar las compras, se van juntos de vuelta a casa”.

PREGUNTAS	RESPUESTAS
¿Qué documentos oficiales y personales necesitan tener y llevar para su salida?	Carnet de identidad, permiso temporal para hacer compras.
¿Qué materiales requieren llevar para hacer las compras en cada uno de los lugares?	Bolsas, dinero, carrito de compras, tarjetas de crédito, etc.
¿Qué materiales de uso personal requieren tener y llevar para realizar todo lo que se han propuesto?	Mascarilla alcohol gel, ropa abrigada, celular para comunicarse al estar separados.

Estrategia: Las 3 R: Reciclar, reducir y reutilizar.

Objetivo sesión: Identificar y organizar los pasos necesarios para lograr una meta concreta.

Área: Ciencias Naturales y Educación ambiental.

Habilidades: Planificación.

Recursos didácticos:

- Presentación de las 3R: Reducir, Reutilizar, Reciclar.
- ANEXO N°1: Guía de planificación

Tiempo: 90 minutos.

Procedimiento:

Inicio:

Se comienza la sesión presentando el objetivo de la clase de forma oral y escrita; a continuación, se explica la ruta de aprendizaje que se va a llevar a cabo para el desarrollo de la actividad. Se activan conocimientos previos sobre la importancia de la planificación, a partir de preguntas como:

- > ¿Qué significa planificar?
- > ¿Para qué sirve planificar?
- > ¿Cuándo se aplica la planificación?
- > ¿Cómo se planifica una actividad?

Se recogen los comentarios y se enfatiza en que planificar hace referencia a la capacidad para anticiparse a eventos futuros, estableciendo metas y desarrollando planes y pasos para llevar a cabo una actividad (Gioia, 2015)

Tiempo sugerido: 15 minutos.

Desarrollo:

Para iniciar el trabajo se entregan las instrucciones de la actividad y los materiales de trabajo referidos a sistemas de reciclaje y optimización de recursos en los hogares y en los establecimientos educacionales. Para ello, revisan la presentación de las 3R (reducción, reutilización y reciclaje), las definiciones, características y ejemplos de implementaciones reales (con actividades y productos de ejemplo). Se enfatiza en la necesidad de considerar todas las variables en su diseño, en especial, aquellas que pudieran obstaculizar su propuesta.

Posteriormente, se solicita a los estudiantes que conformen grupos de trabajo de cuatro personas. Ya conformados los grupos, se entregan las siguientes instrucciones:

Crear un sistema de implementación de las 3R en sus hogares en las condiciones actuales (Covid-19) que se pueda ejecutar en las próximas dos semanas. Para su realización se les hace entrega de la "Guía de Planificación" (ANEXO N°1) la que deben completar considerando los siguientes antecedentes:

1. Metas a lograr.
2. Beneficiarios y lugar donde se va a implementar.
3. Pasos o actividades que se van a llevar a cabo.
4. Materiales que se van a requerir,
5. Personas responsables y participantes.
6. Personas con quienes interactuar para llevar a cabo la implementación.
7. Productos o logros que se van a tener.
8. Tiempo de duración y ejecución de las actividades.
9. Posibles problemas o dificultades que se pudiesen presentar.

Concluida esta primera actividad, se pide a los estudiantes que, por grupos, presenten a los compañeros las ideas centrales de su plan de trabajo, enfatizando en los detalles que se contempla más complejos de lograr. Se intenciona que todos presenten su planificación y, si son planes parecidos, se destaquen los elementos que los diferencian y se tomen ideas de los otros grupos para complementar o cambiar su planificación.

Tiempo sugerido: 60 minutos.

Cierre:

Se dialoga acerca de las fortalezas y/o dificultades que tuvo cada grupo para crear un plan adecuado al contexto de su familia. Es necesario que el docente enfatice en la importancia de contar con una planificación posible de cumplir, determinar los roles, identificar las prioridades, distribuir las tareas y contemplar una adecuada organización. Asimismo, es importante la realización de la transferencia de lo realizado, reflexionando respecto de otros aspectos de la vida cotidiana, vida familiar y académica en que se hace necesario contar con una planificación de forma anticipada.

Finaliza la actividad señalando que, luego de esta sesión, contarán con algunos días más para incorporar las mejoras o hacer los cambios en la planificación en función de lo que fue presentado en sesión plenaria y, posteriormente, enviar el trabajo terminado al docente responsable.

Tiempo sugerido: 15 minutos.

ANEXO N°1. GUÍA DE PLANIFICACIÓN

TEMAS A CONSIDERAR	RESPUESTAS
1. Meta a lograr	
2. Beneficiarios	
3. Lugar donde se va a implementar	
4. Pasos o actividades que se van a llevar a cabo	
5. Elementos que se van a requerir	
6. Personas responsables y participantes	
7. Personas con quienes es necesario hablar para llevar a cabo la implementación	
8. Productos o logros que se van a tener	
9. Tiempo de duración y ejecución de las actividades	
10. Posibles problemas o dificultades que se puede encontrar	

REFERENCIAS

- Alghamdi, A. K. H., & Hassan, N. A. S. (2016).** The effectiveness of the Mawhiba program for the development of critical thinking skills among gifted female students at the secondary levels. *Journal of Education, Society and Behavioural Science*, 1-13.
- Alonso, J. A., & Benito, Y. (2004).** *Alumnos superdotados: sus necesidades educativas y sociales*. Bonum.
- Alshareef, K. K. (2019).** Twice-Exceptional Gifted Students: Needs, Challenges, and Questions to Ponder. *Preprints*. <https://doi.org/10.20944/preprints201912.0115.v1>
- Arffa, S. (2007).** The relationship of intelligence to executive function and non-executive function measures in a sample of average, above average, and gifted youth. *Archives of clinical neuropsychology*, 22(8), 969-978.
- Artola, T., Barraca, J., & Mosteiro, P. (2005).** *Niños con Altas Capacidades: Quiénes son y cómo tratarlos*. Ediciones Entha.
- Assouline, S. G., & Whiteman, C. S. (2011).** Twice-exceptionality: Implications for school psychologists in the Post- IDEA 2004 Era. *Journal of Applied School Psychology*, 27, 380-402.
- Assouline, S. G., Colangelo, N., VanTassel-Baska, J., & Lupkowski-Shoplik, A. (2015).** *A Nation Empowered Evidence Trumps the Excuses Holding Back America's Brightest Students* (Volume 1). The Belin-Blank Center.
- Auné, S. E., Blum, D., Abal, J. P., Lozzia, G. S., & Horacio, F. A. (2014).** La Conducta Prosocial: Estado actual de la investigación. *Perspectivas en Psicología*, 11(2), 21-33. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=483547666003>.
- Baker, M. (2017).** *Critical thinking detective Book 1*. The critical thinking Co. <https://www.criticalthinking.com/critical-thinking-detective-book-1.html>
- Baum, S., Schader, R., & Hébert, T. (2014).** Through a Different Lens: Reflecting on a Strengths-Based, Talent-Focused Approach for Twice-Exceptional Learners. *Gifted Child Quarterly*, 58(4), 311-327.
- Baum, S., & Schader, R. (2018).** Using a positive lens: Engaging twice exceptional learners. In S. B. Kaufman (Ed.), *Twice exceptional: Supporting and educating bright and creative students with learning difficulties* (pp. 48-65). Oxford University Press.
- Baum, S., & Schader, R. (2020).** Twice-Exceptionality a field whose time has come. In C. M. Fugate, W., Behrens & C. Boswell (Eds), *Understanding Twice-Exceptional Learners. Connecting research to practice* (pp. 7-32). Prufrock Academy Press Inc.
- Beltrán, J., & Pérez, L. (1993).** Identificación. Luz Pérez (Ed). *10 palabras clave en superdotados* (pp. 137-168). Editorial Verbo Divino.

- Benson, P. L., Scales, P. C., Hamilton, S. F., & Sesma, A. (2006).** Positive youth development: Theory, research and applications. In R. M. Lerner (Ed.), *Theoretical models of human development. Handbook of Child Psychology* (pp. 894-941). Wiley.
- Besançon, M., Lubart, T., & Barbot, B. (2013).** Creative giftedness and educational opportunities *Educational and Child Psychology, 30(2)*, 79-88.
- Betts, G., & Neihart, M. (1988).** Profiles of the Gifted and Talented. *Gifted Child Quarterly, 32*, 248-253. <https://doi.org/10.1177/001698628803200202>.
- Betts, G. T., & Neihart, M. (2010).** Revised profiles of the gifted and talented. <http://www.ingenious.net/archives/dr-george-betts-and-dr-maureen-neihart-share-revised-profiles-of-gifted>
- Borland, J. H. (2009).** Myth 2: The Gifted Constitute 3% to 5% of the Population. Moreover, Giftedness Equals High IQ, Which is a Stable Measure of Aptitude: Spinal Tap Psychometrics in Gifted Education. *Gifted Child Quarterly, 53(4)*, 236-238.
- Bralic, S., & Romagnoli, C. (2000).** *Niños y Jóvenes con Talentos: Una educación de calidad para todos*. Editorial Dolmen Ediciones.
- Brownlee, K., Rawana, E., & MacArthur, J. (2012).** Implementation of a Strengths-Based Approach to Teaching in an Elementary School. *Journal of Teaching and Learning, 8(1)*, 1-12.
- Byrd, M. J. (2016).** *The effect of math strategy notebooks on executive function at Midtown International School* (Doctoral Thesis, Montana State University, United States).
- Cáceres, P., & Conejeros, M. L. (2011).** Efecto de un modelo de metodología centrada en el aprendizaje sobre el pensamiento crítico, el pensamiento creativo y la capacidad de resolución de problemas en estudiantes con talento académico. *Revista Española de Pedagogía, 39*-55.
- Cai, Z., Huo, Y., Lan, J., Chen, Z., & Lam, W. (2019).** When do frontline hospitality employees take charge? Prosocial motivation, taking charge, and job performance: The moderating role of job autonomy. *Cornell Hospitality Quarterly, 60(3)*, 237-248.
- Calvo, A. J., González, R., & Martorell, M. C. (2001).** Variables relacionadas con la conducta prosocial en la infancia y adolescencia: personalidad, autoconcepto y género. *Infancia y aprendizaje, 24(1)*, 95-111.
- Casino-García, A. M., Llopis-Bueno, M. J., & Llinares-Insa, L. I. (2021).** Emotional Intelligence Profiles and Self-Esteem/Self-Concept: An Analysis of Relationships in Gifted Students. *Int. J. Environ. Res. Public Health, 18*, 1006. <https://doi.org/10.3390/ijerph18031006>
- Caprara, G. V., & Steca, P. (2005).** Self-efficacy beliefs as determinants of prosocial behavior conducive to life satisfaction across ages. *Journal of Social and Clinical Psychology, 24(2)*, 191-217.
- Cardozo, A., & Prieto, M. D. (2009).** Pensamiento Crítico y Alta Habilidad. *Aula Abierta, 37(2)*, 79-92.

- CAST (Center for Applied Special Technology) (2012).** Universal Design for Learning Guidelines. Version 2.0. Traducción al español versión 2.0: Alba, C., Sánchez, P., Sánchez, J. M., & Zubillaga, A. (2013). *Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)*. https://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf
- Çetinkaya, Ç. (2014).** The effect of gifted students' creative problem solving program on creative thinking. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 3722-3726.
- Clifton, D. O., & Harter, J. K. (2003).** Investing in strengths. In K. S. Cameron, J. E. Dutton & R. E. Quinn (Eds.), *Positive organizational scholarship* (pp. 111-121). Berrett-Koehler.
- Cohen, L., & Ambrose, D. (1999).** Adaptation and creativity. In M. Runco & S. Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of Creativity* (Vol. 1, pp. 9-22). Academic Press.
- Colangelo, N., & Assouline, S. G. (1995).** Self-concept of gifted students: Patterns by self-concept domain, grade level, and gender. *Nurturing talent: Individual needs and social ability*, 66-74.
- Colangelo, N., Assouline, S., & Gross, M. (2004).** Una nación engañada. http://www.accelerationinstitute.org/nation_deceived/international/nd_v1_es.pdf
- Colangelo, N., & Assouline, S. (2009).** Acceleration: Meeting the Academic and Social Needs of Students. In Shavinina L. V. (Ed), *International Handbook on Giftedness*. Springer, Dordrecht.
- Conejeros, M. L., Cáceres, P., & Riveros, A. (2012).** Educación de Talentos Académicos en Chile: Una década de aprendizajes e investigación. En: Catalán, J. (Ed.). *Investigación orientada al cambio en psicología educacional* (pp. 39-74). Editorial Universidad de La Serena.
- Conejeros-Solar, M. L., Gómez-Arizaga, M. P., Sandoval-Rodríguez, K., & Cáceres-Serrano, P. (2018).** Aportes a la comprensión de la doble excepcionalidad: Alta capacidad con trastorno por déficit de atención y alta capacidad con trastorno del espectro autista. *Revista Educación*, 42(2), 645-676.
- Conejeros, M. L., & Gómez, M. P. (2020).** Alta Capacidad: Lo que necesitamos saber para brindar una educación generadora de oportunidades. En S. Catalán (Ed.), *Educación Especial* (pp. 93-124). Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Connors-Nelson, C. (2013).** *Smarty Pants Puzzles Level 1*. The critical thinking Co.
- Cross, T. (2017).** *On the social and emotional lives of gifted children*. Sourcebooks, Inc.
- Dabrowski, K. (1964).** *Positive disintegration*. Little Brown.
- Dabrowski, K., & Piechowski, M. (1977).** *Theory of levels of emotional development* (Vols.1 & 2). Dabor Science. (Out of print).
- Dacey, J. (1999).** Concepts of creativity: A history. In M. A. Runco & S. R. Pritzer (Eds), *Encyclopedia of creativity*, Vol. 1 A-H. (pp. 309-322). Academic Press.
- Dai, D. Y., & Chen, F. (2013).** Three paradigms of gifted education: In search of conceptual clarity in research and practice. *Gifted Child Quarterly*, 57(3), 151-168.

- Daniels, S., & Piechowski, M. (2009).** *Living with Intensity: Understanding the Sensitivity, Excitability, and Emotional Development of Gifted Children, Adolescents, and Adults.* Great Potential Press.
- Dare, L., & Nowicki, E. A. (2015).** Twice-exceptionality: Parents' perspectives on 2e identification *Roeper Review*, 37(4), 208-218.
- Davis, G. A., & Rosso, J. A. (2006).** *Gifted children and gifted education: A handbook for teachers and parents.* Great Potential Press.
- De Bono, E. (1986).** *Seis sombreros para pensar.* Granica.
- Decreto N°83/2015, de 30 de enero de 2015.** *Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica.* Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1074511>
- Decreto N° 170, de 14 de mayo de 2009.** *Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de la subvención para Educación Especial.* Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1012570>
- Decreto N° 332, de 29 de diciembre de 2011.** *Determina edades mínimas para el ingreso a la Educación Especial o Diferencial, modalidad de Educación de Adultos y de Adecuaciones de Aceleración Curricular.* Ministerio de Educación de Chile. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/DECRETON332.pdf>
- Decreto N° 67, de 20 de febrero de 2018.** *Aprueba normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción y deroga los decretos exentos N° 511 de 1997, N° 112 de 1999 y N° 83 de 2001, todos del Ministerio de Educación.* Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1127255>
- Dewey, J. (1910).** *Educational essays.* Blackie & Son.
- Diamond, A. (2013).** Executive functions. *Annual review of psychology*, 64, 135-168.
- Dwyer, E. W. (1983).** *The effects of interpersonal skills training on the development of empathy and prosocial behavior of gifted preadolescents.* <https://elibrary.ru/item.asp?id=7353062>
- EcuRed. (s.f.).** Marie Curie. https://www.ecured.cu/Marie_Curie
- EcuRed. (s.f.).** Isaac Newton. https://www.ecured.cu/Isaac_Newton
- EcuRed. (s.f.).** Leonardo DaVinci. https://www.ecured.cu/Leonardo_DaVinci
- EcuRed. (s.f.).** Charles Darwin. https://www.ecured.cu/Charles_Darwin
- Eisenberg, N. (2000).** Emotion, regulation, and moral development. *Annual review of psychology*, 51(1), 665-697. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.51.1.665>

- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Spinrad, T. L. (2006).** Prosocial Behavior. In N. Eisenberg (vol. Ed) and W. Damon & R.M. Lerner (Series Eds.), *Handbook of Child Psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (6th ed., pp. 646-718).
- Eisenberg, N., Hofer, C., Sulik, M. J., & Liew, J. (2014).** The development of prosocial moral reasoning and a prosocial orientation in young adulthood: Concurrent and longitudinal correlates. *Developmental psychology, 50*(1), 58.
- Endepohls-Ulpe, M. (2017).** Acceleration, enrichment, or internal differentiation—consequences of measures to promote gifted students anticipated by german secondary school teachers. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 15*(1), 147-163.
- Ennis, R. H. (1989).** Critical thinking and subject specificity: Clarification and needed research. *Educational researcher, 18*(3), 4-10. <https://doi.org/10.3102/0013189X018003004>
- Ennis, R. H. (2018).** Critical thinking across the curriculum: A vision. *Topoi, 37*(1), 165-184
- Ennis, R. H., Millman, J., & Tomko, T. N. (2005).** *Cornell Critical Thinking Tests: Administration Manual*. Critical Thinking Company.
- Fernández, C., López-Justicia, M. D., & Polo, M. T. (2007).** Discapacidad visible y no visible: diferencias en el autoconcepto. *Estudios de psicología, 28*(3), 359-368. <https://doi.org/10.1174/021093907782506498>
- Fernyhough, C. (2010).** Vygotsky, Luria, and the social brain. In B. W. Sokol, U. Müller, J. I. M. Carpendale, A. R. Young & G. Iarocci (Eds.), *Self and social regulation* (pp. 56–79). Oxford University Press.
- Feuerstein, R., Miller, R., Hoffman, M. B., Rand, Y. A., Mintzker, Y., & Jensen, M. R. (1981).** Cognitive modifiability in adolescence: Cognitive structure and the effects of intervention. *The journal of special education, 15*(2), 269-287. <https://doi.org/10.1177/002246698101500213>
- Foley-Nicpon, M., Allmon, A., Sieck, B., & Stinson, R. D. (2011).** Empirical investigation of twice-exceptionality: Where have we been and where are we going? *Gifted Child Quarterly, 55*(1), 3-17. <https://doi.org/10.1177/0016986210382575>
- Foley-Nicpon, M., Rickels, H., Assouline, S. G., & Richards, A. (2012).** Self-esteem and self-concept examination among gifted students with ADHD. *Journal for the Education of the Gifted, 35*(3), 220-240.
- Foley-Nicpon, M., Assouline, S., & Colangelo, N. (2013).** Twice- Exceptional Learners: Who Needs to Know What? *Gifted Child Quarterly, 57*(3), 169-180.
- Fugate, C. M., Zentall, S. S., & Gentry, M. (2013).** Creativity and working memory in gifted students with and without characteristics of attention deficit hyperactive disorder: Lifting the mask. *Gifted Child Quarterly, 57*(4), 234-246.
- Fugate, C. M. (2020).** To be Gifted and ADHD. Understanding the unique challenges. In C. M. Fugate, W., Behrens & C. Boswell (Eds.), *Understanding Twice-Exceptional Learners. Connecting research to practice* (pp. 71-118). Prufrock Academy Press Inc.

- Gagne, F. (1998).** A proposal for subcategories within gifted or talented populations. *Gifted Child Quarterly*, 42(2), 87-95.
- Gagné, F. (2015).** De los genes del talento: la perspectiva DMGT/CMTD. *Revista de educación*, 368, 12-39.
- Gagné, F. (2017).** The DMGT/IMTD: Building Talented Outputs Out of Gifted Inputs. In C. Callahan & H. Hertberg-Davis (Eds.), *Fundamentals of Gifted Education* (pp. 55-70). Routledge.
- Galton, F. (1869).** Hereditary genius: *An inquiry into its laws and consequences*. MacMillan.
- Gasparotto, G., Bichels, A., Szeremeta, T., Vagetti, G., & Oliveira, V. (2020).** High school student's academic performance associated with psychological aspects, body practices and physical activity. *Journal of Physical Education*, 31.
- Gilmanshina, S., Smirnov, S., Ibatova, A., & Berechikidze, I. (2020).** Critical Thinking in Primary School: The Case of Gifted Children Aged 10-11. *Talent Development & Excellence*, 12(1).
- Gioia, G. A., Isquith, P. K., Guy, S. C., & Kenworthy, L. (2015).** *Behavior Rating Inventory of Executive Function*, Second Edition (BRIEF2). PAR Inc.
- Goldstein, S., & Naglieri, J. A. (2014).** *Executive functioning*. Springer.
- Golle, J., Zettler, I., Rose, N., Trautwein, U., Hasselhorn, M., & Nagengast, B. (2018).** Effectiveness of a "grass roots" statewide enrichment program for gifted elementary school children. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 11(3), 375-408.
- Gómez, M., Conejeros-Solar, M., Sandoval, K., & Armijo, S. (2016).** Doble excepcionalidad: Análisis exploratorio de experiencias y autoimagen en estudiantes chilenos. *Revista de Psicología*, 34(1), 5-37.
- Gómez-Arizaga, M. P., Conejeros-Solar, M. L., Sandoval-Rodríguez, K., Catalán, S., & García Cepero, M. C. (2020).** Atender las Altas Capacidades en Chile: facilitadores y barreras del contexto escolar. *Revista de Psicología*, 38 (2), 667-703. <https://doi.org/10.18800/psico.202002.012>
- González Portal, M. (1995).** Conducta prosocial: *evaluación e intervención*. Momta
- Gonzalez-Nieto, N. (2017).** Aprendizaje activo y competencias metacognitivas para lograr la transferencia del aprendizaje en la educación preparatoria. *Revista de Investigación Educativa del Tecnológico de Monterrey*, 7(14), 19-25.
- Goñi Palacios, E. (2009).** El autoconcepto personal: *estructura interna, medida y variabilidad*. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Gross, M. U., & van Vliet, H. E. (2005).** Radical acceleration and early entry to college: A review of the research. *Gifted Child Quarterly*, 49(2), 154-171.
- Guo, Q., Sun, P., Cai, M., Zhang, X., & Song, K. (2019).** Why are smarter individuals more prosocial? A study on the mediating roles of empathy and moral identity. *Intelligence*, 75, 1-8.

- Hare, W. (2001).** Russell and Critical Thinking. *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*, 20(2), 4-5.
- Hay, D. F., Castle, J., Davies, L., Demetriou, H., & Stimson, C. A. (1999).** Prosocial action in very early childhood. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 40(6), 905-916. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00508>
- Heacox, D., & Cash, R. (2014).** *Differentiation of the gifted learners*. Free Spirit Publishing Inc.
- Hidalgo, E. (2010).** El valor de la autoestima en la infancia. *Revista Digital Transversalidad educativa*, 39, 14-24. http://www.enfoqueseducativos.es/transversalidad/transversalidad_39.pdf#page=14
- Hollingworth, L. S. (1942).** *Children above 180 IQ*. World Book.
- Kashani-Vahid, L., Afrooz, G., Shokoohi-Yekta, M., Kharrazi, K., & Ghobari, B. (2017).** Can a creative interpersonal problem solving program improve creative thinking in gifted elementary students? *Thinking Skills and Creativity*, 24, 175-185. doi:10.1016/j.tsc.2017.02.011
- Kaufman, S. B., & Sternberg, R. J. (2008).** Conceptions of giftedness. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children* (pp. 71-91). Springer.
- Kerr, B. (Ed.). (2009).** *Encyclopedia of giftedness, creativity, and talent* (Vol. 1). Sage.
- Kettler, T. (2014).** Critical thinking skills among elementary school students: Comparing identified gifted and general education student performance. *Gifted Child Quarterly*, 58(2), 127-136.
- Kulik, J. A., & Kulik, C. C. (1992).** Meta-analytic findings on grouping programs. *Gifted Child Quarterly*, 36, 73-77. <https://doi.org/10.1177/001698629203600204>
- Ley N° 20.370, de 10 de agosto de 2009.** *Establece Ley General de Educación*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>
- Ley N° 20.422, de 10 de febrero de 2010.** *Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1010903&idParte=>
- Lezak, M. D. (1982).** The problem of assessing executive functions. *International Journal of Psychology*, 17, 281-297.
- Lind, S. (2001).** Overexcitabilities and the gifted. *SENG Newsletter*, 1(1) 3-6. <http://www.sengifted.org/archives/articles/overexcitability-and-the-gifted>.
- Llenas, A. (2012).** *El monstruo de los colores*. Flamboyant.
- Lomba, C. R. (2017, mayo 18).** *El árbol que no sabía quién era*. Mundo Primaria. <https://www.mundo-primaria.com/fabulas-para-ninos/arbol-no-sabia-quien-era>
- López, S., & Louis, M. (2009).** The Principles of Strengths-Based Education. *Journal of College and Character*, 10(4), 1-8.
- López de Cózar, E., Alonso, F., Esteban, C., Calatayud, C. & Alamar, B. (2008).** *Diseño y validación de una escala para la medición de la conducta prosocial - antisocial en el ámbito vital y en el tráfico*. Instituto Universitario de Tráfico y Seguridad Vial. Universidad de València.

- Lu, L., & Argyle, M. (1991).** Happiness and cooperation. *Personality and individual differences*, 12(10), 1019-1030.
- Lubart, T., Zenasni, F., & Barbot, B. (2013).** Creative potential and its measurement. *International Journal for Talent Development and Creativity*, 1(2), 41-50.
- Luria, A. R. (1966).** *Human brain and psychological processes*. Harper & Row.
- Macleod, R. (2004).** Educational provision: Secondary schools. In McAlpine, D., Moltzen, R. (Eds). *Gifted and talented: New Zealand perspectives* (2nd ed) (pp. 239-262). Kanuka Grove Press
- Maker, C. J. (1982).** *Teaching models in the education of the gifted*. Pro-Ed.
- Marsh, H. W., & Parker, J. W. (1984).** Determinants of student self-concept: Is it better to be a relatively large fish in a small pond even if you don't learn to swim as well?. *Journal of personality and social psychology*, 47(1), 213.
- Mason, E., Hay, I., & MCmeniman, M. (1993).** Attribution, behaviour, life skills education (ABLE): a program for underachieving gifted adolescent girls. In D. Evans, M. Myhill, & J. Izard (Eds), *Student Behaviour: Positive Initiatives and New Frontiers*, (pp. 148-154). Australian Council for Educational Research.
- Mehta, R., & Dahl, D. W. (2019).** Creativity: Past, present, and future. *Consumer Psychology Review*, 2(1), 30-49.
- Mena, I., Halcartergaray, M. A., & Del Solar, S. (2012).** *Dilemas morales*. Equipo valoras UC.
- Mendaglio, S. (2012).** Overexcitabilities and Giftedness Research: A Call a Paradigm Shift. *Journal for the Education of the Gifted*, 35(3), 207-219. <https://doi.org/10.1177/0162353212451704>
- Monaco, T., Eichenold, D., Kasper, V., Gonzales, C. V., Jackson, S., Earle, M., & Bisailon, E. M. (2009).** Teachers identify and support at-risk gifted students in the regular classroom. *APEX*, 15(4), 21-28.
- Montagud, R. (2010).** *Revisión histórica del altruismo y prosocialidad*. Bilbos.
- Mucherumuhia, J., & Kagiri, A. (2018).** Effect of succession planning strategies on performance of audit firms in Nairobi City County. *International Academic Journal of Human Resource and Business Administration*, 3(4), 1-14.
- Mullet, D. R., & Rinn, A. N. (2015).** Giftedness and ADHD: Identification, Misdiagnosis, and Dual Diagnosis. *Roeper Review*, 37(4), 195-207. <https://doi.org/10.1080/02783193.2015.1077910>
- Muñoz, J. (1994).** El pensamiento creativo: *desarrollo del programa Xénius*. Editorial Octaedro, S.L.
- Naglieri, J.A., & Goldstein, S. (2014).** Assessment of executive function using rating scales: Psychometric considerations. In *Handbook of executive functioning* (pp. 159-170). Springer.
- National Association for Gifted Children (2020).** *What is Giftedness?* <https://www.nagc.org/resources-publications/resources/what-giftedness>
- National Association for Gifted Children (2020).** Gifted Education Strategies. <https://www.nagc.org/resources-publications/gifted-education-practices>

- Neihart, M. (2007).** The socioaffective impact of acceleration and ability grouping: Recommendations for best practice. *Gifted Child Quarterly*, 51(4), 330-341. <https://doi.org/10.1177/0016986207306319>
- Neihart, M., Pfeiffer, S., & Cross, T. (2015).** The social and emotional development of gifted children: What do we know? (Second Edition). Prufrock Press.
- Neihart, M., Reis, S. M., Robinson, N., & Moon, S. (2002).** The social and emotional development of gifted children: *What do we know?*. Sourcebooks, Inc.
- Nielsen, M. E., & Higgins, L. D. (2005).** The eye of the storm: Services and programs for twice-exceptional learners. *Teaching Exceptional Children*, 38(1), 8-15.
- Nijstad, B. A., Rietzschel, E. F., & Stroebe, W. (2006).** Four principles of group creativity. *Creativity and innovation in organizational teams*, 161-179.
- Olenchak, F. R. (1995).** Effects of enrichment on gifted/learning-disabled students. *Journal for the Education of the Gifted*, 18(4), 385-398.
- Parker, P. D., Marsh, H. W., Ciarrochi, J., Marshall, S., & Abduljabbar, A. S. (2014).** Juxtaposing math self-efficacy and self-concept as predictors of long-term achievement outcomes. *Educational Psychology*, 34(1), 29-48.
- Paul, R., & Elder, L. (2005).** Critical thinking and the art of substantive writing, part I. *Journal of Developmental Education*, 29(1), 40.
- Pepanyan, M., Fisher, M., & Wallican-Green, A. (2018).** Faces on Mars lesson: Incorporating art, thinking skills, and disability differentiation strategies for twice-exceptional gifted students. *Journal of STEM Arts, Crafts, and Constructions*, 3(1), 8.
- Pérez, L., & López, C. (2007).** *Cuestionarios de detección para niños con altas capacidades*. San Pablo.
- Pestalozzi, J. H. (1801).** *Anweisung zum Buchstabieren-und Leselehren*. National-Buchdruckerey.
- Peterson, J. S. (2009).** Myth 17: Gifted and Talented Individuals Do Not Have Unique Social and Emotional Needs. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 280-282.
- Pfeiffer, S. I. (2012).** Current perspectives on the identification and assessment of gifted students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(1), 3-9. <https://doi.org/10.1177/0734282911428192>
- Pfeiffer, S. I. (2015).** *Essentials of Gifted Assessment*. Wiley.
- Pfeiffer, S. I. (2017).** Success in the classroom and in life: Focusing on strengths of the head and strengths of the heart. *Gifted Education International*, 33(2), 95-101.
- Piechowski, M. M. (1979).** Developmental potential. In N. Colangelo & R. Zaffrann (Eds.), *New Voices in Counseling the Gifted* (pp. 25-57). Kendall Hunt.
- Plieninger, H., & Dickhäuser, O. (2015).** The female fish is more responsive: gender moderates the BFLPE in the domain of science. *Educational Psychology*, 35(2), 213-227.

- Preckel, F., Goetz, T., Pekrun, R., & Kleine, M. (2008).** Gender differences in gifted and average-ability students: Comparing girls' and boys' achievement, self-concept, interest, and motivation in mathematics. *Gifted Child Quarterly*, *52*(2), 146-159.
- Preckel, F., Schmidt, I., Stumpf, E., Motschenbacher, M., Vogl, K., & Schneider, W. (2017).** A test of the reciprocal-effects model of academic achievement and academic self-concept in regular classes and special classes for the gifted. *Gifted Child Quarterly*, *61*(2), 103-116. <https://doi.org/10.1177/0016986216687824>
- Reis, S., Baum, S., & Burke, E. (2014).** An Operational Definition of Twice-Exceptional Learners: Implications and Applications. *Gifted Child Quarterly*, *58*(3), 217-230. <http://journals.sagepub.com/doi/abs10.1177/0016986214534976#articleCitationDownloadContainer>.
- Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2009).** Myth 1: The Gifted and Talented Constitute One Single Homogeneous Group and Giftedness Is a Way of Being That Stays in the Person Over Time and Experiences. *Gifted Child Quarterly*, *53*(4), 233-235.
- Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2010).** Is there still a need for gifted education? An examination of current research. *Learning and individual differences*, *20*(4), 308-317. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2009.10.012>
- Reis, S. M., & Ruban, L. M. (2004).** Compensation strategies used by High-Ability with Learning Disabilities. In T. Newman & R. Sternberg (Eds.), *Students with both Gifts and Learning Disabilities. Identification, Assessment and Outcomes* (pp. 155-198). Springer Science+ Business Media.
- Renzulli, J. S. (1977).** The Enrichment Triad Model: A plan for developing defensible programs for the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, *21*(2), 227-233.
- Renzulli, J. S. (2002).** Expanding the Conception of Giftedness to Include Co-Cognitive Traits and to Promote Social Capital. *Phi Delta Kappan*, *84*(1), 33-58. <https://doi.org/10.1177/003172170208400109>
- Renzulli, J. S. (2005).** The Three-Ring Conception of Giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. En R. J. Sternberg, & J. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 217-245). Cambridge University Press.
- Renzulli, J. S. (2016).** The role of blended knowledge in the development of creative productive giftedness. *International Journal for Talent Development and Creativity*, *13*. <http://icieworld.net/newicw/images/ijtdcpdf/IJTDC-412-December-2016-Web.pdf#page=1>
- Renzulli, J., & Gaesser, A. (2015).** Un sistema multicriterial para la identificación del alumnado de alto rendimiento y de alta capacidad creativo-productiva. *Revista de Educación*, *368*, 96-131. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-368-290>
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (1985).** The schoolwide enrichment model: *A comprehensive plan for educational excellence*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S., Smith, L. H., White, A. J., Callahan, C. M., Hartman, R. K., & Westberg, K. L. (2001).** *Scales for rating the behavioral characteristics of superior students. Technical and administration manual*. Creative Learning Press.

- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (Eds.). (2007).** *Enriching curriculum for all students*. Corwin Press.
- Rhoades, B. L., Greenberg, M. T., Lanza, S. T., & Blair, C. (2011).** Demographic and familial predictors of early executive function development: Contribution of a person-centered perspective. *Journal of experimental child psychology*, 108(3), 638-662.
- Richert, E. S., Alvino, J. J., & McDonnel, R. C. (1982).** National Report on Identification: *Assessment and Recommendations for Comprehensive Identification of Gifted and Talented Youth*. New Jersey: A Product of the Educational Information and Resource Center.
- Richert, S. (1997).** Excelencia con equidad en identificación y programación. En C. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Manual de educación para superdotados* (pp. 75-88). Allyn y Bacon.
- Ridgley, L. M., DaVía Rubenstein, L., & Callan, G. L. (2020).** Gifted underachievement within a selfregulated learning framework: Proposing a taskdependent model to guide early identification and intervention. *Psychology in the Schools*, 57(9), 1365-1384. <https://doi.org/10.1002/pits.22408>
- Roa-Tampe, K. A., Castillo-Hermosilla, H. C., Valdivia-Lefort, M. C., Briseño Ossandón, M. P., Gómez-Arizaga, M. P., Navarro Ciudad, M., Martin, A., Rivera, L., & Conejeros-Solar, M. L. (2020).** Autoconcepto y alta capacidad: influencia de estereotipos de género y programas de enriquecimiento. *Revista Espacios*, 41(17), 14-25.
- Roche, R. (1995)** *Psicología y Educación para la Prosocialidad*. Ciudad Nueva.
- Roche, R. (1999).** *Desarrollo de la inteligencia emocional y social desde los valores y actitudes prosociales en la escuela*. Ciudad Nueva.
- Rodríguez, L., & Díaz, O. (2005).** Identificación de alumnos con alta capacidad cognitiva. *Revista Galega de Ensino*, 13(47), 1465 - 1478. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/123358>
- Rogers, K. (1995).** Inventario de Padres para el descubrimiento del potencial. <https://aacclarebelliondeltalento.files.wordpress.com/2018/03/inventario-de-padres-para-el-descubrimiento-del-potencial.pdf>
- Romersi, S., Fernández, J. R. M., & Roche, R. (2011).** Efectos del Programa Mínimo de Incremento Prosocial en una muestra de estudiantes de educación secundaria. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 27(1), 135-146.
- Rousseau, J. J. (1762).** *Du contract social, ou, Principes du droit politique* (Vol. 3). Chez Marc Michel Rey.
- Roth, R. M., Isquith, P. K., & Gioia, G. A. (2014).** Assessment of executive functioning using the Behavior Rating Inventory of Executive Function (BRIEF). In S. Goldstein (Ed.), *Handbook of executive functioning* (pp. 301-331). Springer.
- Rubenstein, L. D., Ridgley, L. M., Callan, G. L., Karami, S., & Ehlinger, J. (2018).** How teachers perceive factors that influence creativity development: Applying a Social Cognitive Theory perspective. *Teaching and Teacher Education*, 70, 100-110.
- Rudasill, K. M., Capper, M. R., Foust, R. C., Callahan, C. M., & Albaugh, S. B. (2009).** Grade and gender differences in gifted students' self-concepts. *Journal for the Education of the Gifted*, 32(3), 340-367.

- Sánchez, A. (2014).** *Altas capacidades intelectuales: sobredotación y talentos*. Formación Alcalá.
- Sastre-Riba, S., & Viana-Sáenz, L. (2016).** Funciones ejecutivas y alta capacidad intelectual. *Rev Neurol*, 62(S1), 65-71.
- Sastre-Riba, S., & Ortiz, T. (2018).** Neurofuncionalidad ejecutiva: estudio comparativo en las altas capacidades. *Revista de Neurología*, 66(1), 51-56.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976).** Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of educational research*, 46(3), 407-441.
- Silverman, L. K. (1990).** Social and emotional education of the gifted: The discoveries of Leta Stetter Hollingworth. *Roeper Review: A Journal on Gifted Education*, 12(3), 171-178. <https://doi.org/10.1080/02783199009553265>
- Silverman, L. K. (1993).** *Counseling the gifted and talented*. Love Publishing Co.
- Silverman, L. K. (1997).** The Construct of Asynchronous Development. *Peabody Journal of Education*, 72(3-4), 36-58.
- Simmons, C. H., & Zumpf, C. (1986).** The gifted child: Perceived competence, prosocial moral reasoning, and charitable donations. *The Journal of genetic psychology*, 147(1), 97-105.
- Simonton, D. K. (2012).** Teaching creativity: Current findings, trends, and controversies in the psychology of creativity. *Teaching of Psychology*, 39(3), 217-222. <https://doi.org/10.1177/0098628312450444>
- Sisk, D. (2009).** Myth 13: The Regular Classroom Teacher Can "Go It Alone." *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 269-271.
- Steenbergen-Hu, S., & Olszewski-Kubilius, P. (2016).** How to conduct a good meta-analysis in gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 60(2), 134-154. <https://doi.org/10.1177/0016986216629545>
- Sternberg, R. J. (1993).** Procedures for identifying intellectual potential of the gifted: A perspective on alternative "Metaphors of the Mind". In K. A. Heller, F. J. Mönks, & A. H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 185-208). Pergamon.
- Stoeger, H. (2009).** The History of Giftedness Research. En L. V. Shavinina (Ed.), *International Handbook on Giftedness* (pp. 17-38). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6162-2_2
- Suárez-Alemán, M. Á. (2013).** *El autoconocimiento: una herramienta para la calidad en la "relación de ayuda"*. (Tesis de pregrado, Universidad Internacional de la Rioja, España).
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2011).** Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12, 3-54. <https://doi.org/10.1177/1529100611418056>
- Sword, L. (2003).** Pre-school characteristics of Giftedness. *Checklist. Gifted & Creative Services Australia*. <http://giftedservices.com.au/handouts/>

- Teach-This. (2017).** *Teacher's note island adventure*. Consultado el 17 de abril de 2020. <https://www.teach-this.com/images/resources/island-adventure-2.pdf>
- Thomson, M. (2006).** *Supporting gifted and talented pupils in the secondary school*. Sage.
- Tourón, J. (2020).** Las Altas Capacidades en el sistema educativo español: reflexiones sobre el concepto y la identificación. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 15-32. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.38.1.396781>
- Townend, G., Pendergast, D., & Garvis, S. (2014).** Academic self-concept in twice-exceptional students: What the literature tells us. *TalentEd*, 28(1/2), 75-89.
- Treffinger, D. J., & Selby, E. C. (2009).** Levels of service: A contemporary approach to programming for talent development. *Systems and models for developing programs for the gifted and talented*, 629-654.
- Valdés-Cuervo, A. A., Sánchez Escobedo, P. A., & Valadez-Sierra, M. D. (2015).** Gender differences in self-concept, locus of control, and goal orientation in Mexican high-achieving students. *Gifted and Talented International*, 30(1-2), 19-24.
- Van der Meulen, R. T., van der Bruggen, C. O., Spilt, J. L., Verouden, J., Berkhout, M., & Bögels, S. M. (2014, June).** The pullout program day a week school for gifted children: effects on social-emotional and academic functioning. In *Child & Youth Care Forum*, 43(3), 287-314. Springer US.
- VanTassel-Baska, J. (1986).** Effective curriculum and instruction models for talented students. *Gifted Child Quarterly*, 30, 64-169.
- VanTassel-Baska, J. (2009).** United States policy development in gifted education: A patchwork quilt. In *International handbook on giftedness* (pp. 1295-1312). Springer.
- VanTassel-Baska, J., & Brown, E. F. (2007).** Toward best practice: An analysis of the efficacy of curriculum models in gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 51(4), 342-358.
- VanTassel-Baska, J., & Wood, S. (2010).** The integrated curriculum model (ICM). *Learning and individual differences*, 20(4), 345-357.
- Vera Sagredo, A., Poblete Correa, S., & Días Larenas, C. (2019).** Percepción de estrategias y estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios de primer año. *Revista Cubana de Educación Superior*, 38(1).
- Wang, C. W., & Neihart, M. (2015).** Academic self-concept and academic self-efficacy: Self-beliefs enable academic achievement of twice-exceptional students. *Roepers Review*, 37(2), 63-73.
- Wardman, J. (2018).** Supporting the affective needs of gifted learners. In J. Jolly & J. Jarvis (Eds), *Exploring Gifted Education. Australian and New Zealand Perspectives* (pp. 66-81). Routledge.
- Warneken, F., & Tomasello, M. (2009).** The roots of human altruism. *British Journal of Psychology*, 100(3), 455-471.

Webb, J. T., Amend, E. R., Webb, N. E., Goerss, J., Beljan, P., & Olenchak, F. R. (2016). *Misdiagnosis and Dual Diagnoses of Gifted Children and Adults: ADHD, Bipolar, OCD, Asperger's, Depression, and Other Disorders* (2nd edition). Great Potential Press, Inc.

Werner-Lobo, K., & Weiss, H. (2001). *El libro negro de las marcas: el lado oscuro de las empresas globales*. Editorial Sudamericana.

Wetherington, M. D. (2015). Elementary Talented and Gifted Students' Perceptions and Achievement in Cluster and Pull-out Classes (Tesis doctoral, Valdosta State University, Estados Unidos).

World Economic Forum. (2016). The future of jobs: Employment, skills and workforce strategy for the fourth industrial revolution. Global Challenge Insight Report.

Worrell, F. C. (2009). Myth 4: A Single Test Score or Indicator Tells Us All We Need to Know About Giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 242-244.

Zhijun, L. (2004). High School Students' Self-Concept and Their School Adaptation. https://en.cnki.com.cn/Article_en/CJFDTotal-XLKX200401063.htm



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE
VALPARAÍSO



Universidad de
los Andes



Agencia
Nacional de
Investigación
y Desarrollo

Ministerio de Ciencia,
Tecnología, Conocimiento
e Innovación

Gobierno de Chile



Alta
Capacidad