



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PSICOLOGÍA
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA
RESIDENCIA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

PROGRAMA SON-ARTE: ENRIQUECIMIENTO EN CREATIVIDAD A TRAVÉS DE LA MÚSICA
PARA ALUMNADO CON Y SIN APTITUDES SOBRESALIENTES.

REPORTE DE EXPERIENCIA PROFESIONAL
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
MAESTRA EN PSICOLOGÍA

PRESENTA:

YAZMÍN RAMÍREZ DEL ÁNGEL

TUTORA:

DRA. FABIOLA JUANA ZACATELCO RAMÍREZ
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA, UNAM.

MIEMBROS DE COMITÉ TUTOR:

DR. THAMIR DANIR DANULKÁN DURÁN FONSECA
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA, UNAM.

DRA. MARÍA ESTELA JIMÉNEZ HERNÁNDEZ
FACULTAD DE PSICOLOGÍA, UNAM.

MTRA. AURORA GONZÁLEZ GRANADOS
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA, UNAM.

DRA. LAURA MARÍA MARTÍNEZ BASURTO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA, UNAM.

CIUDAD DE MÉXICO, FEBRERO 2024



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradecimientos

A mi familia por apoyarme en todos mis proyectos a pesar de lo descabellados que puedan ser. Gracias por brindarme palabras de aliento para continuar y no desistir ante las dificultades.

A los participantes de este proyecto que me permitieron aprender de ellos; por darme un nuevo reto profesional y grandes experiencias de aprendizaje.

A mis compañeras y compañeros del escenario por enriquecer con sus ideas mi programa y brindar el apoyo adecuado en el mejor momento.

A los docentes de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) 102 por proponerme para obtener el Reconocimiento Beca Comisión (RBC) y confiar en mis habilidades para aprovechar esta oportunidad de desarrollo profesional.

Al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación Sección 36 por favorecerme con la gestión del RBC.

A la Dirección de Educación Superior de los Servicios Educativos Integrados al Estado de México por aprobar el Reconocimiento Beca Comisión para mis estudios de maestría.

A mis alumnos y alumnas de la USAER 102 por inspirarme a cursar el posgrado a fin de brindarles un mejor servicio educativo.

A la Universidad Nacional Autónoma de México y al personal docente de la Residencia en Educación Especial por brindarme las herramientas para aprender de forma independiente.

Índice

Resumen.....	1
Abstract	2
Introducción	3
Capítulo I.	5
El Campo de la Educación Especial	5
Capítulo II	7
Aptitud Sobresaliente	7
Modelos Explicativos	10
Modelos Orientados a las Capacidades	10
Modelos Orientados a los Componentes Cognitivos	11
Modelos Socioculturales	12
Modelos Orientados al Rendimiento de Logro	14
Características de los Estudiantes Sobresalientes	18
Identificación y Evaluación del Sobresaliente	21
Propuestas Educativas para la Atención del Sobresaliente	26
Aceleración	27
Agrupamiento	28
Enriquecimiento	29
Capítulo III	32
Creatividad	32
Programas de Enriquecimiento en Creatividad para Atender el Talento	37
Enriquecimiento de la Creatividad a través de la Música	40
Capítulo IV.	44
Método	44
Justificación.....	44
Objetivo General	47
Características del Estudio	47
Contexto.....	47

Consideraciones Éticas	48
Fases del Estudio	48
Fase 1. Construcción de Instrumentos	49
Delimitación del Tema	49
Objetivo	49
Fuentes de Información	50
Organización de los Datos.....	52
Productos obtenidos.....	57
Fase 2. Evaluación Escolar e Identificación de Estudiantes a Participar en el Programa.61	
Objetivos	61
Características Del Estudio	61
Participantes.....	61
Muestreo	61
Herramientas.....	62
Procedimiento	62
Análisis de Datos.....	63
Resultados	64
Fase 3. Implementación y Evaluación del Programa Son-arte Creativo.69	
Objetivos	69
Características Del Estudio	69
Participantes.....	69
Criterios de inclusión	70
Criterios de Exclusión.....	70
Muestreo	70
Herramientas.....	70
Procedimiento	74
Análisis de Datos.....	75
Resultados	75
Evaluación Formativa Grupal	75
Fluidez	75
Flexibilidad.....	81

Originalidad.....	84
Elaboración.....	88
Evaluación Sumativa Grupal	91
Capítulo V	95
Discusión.....	95
Conclusiones.....	101
Referencias	105
Anexo	114

Resumen

De acuerdo con el modelo de los tres anillos (Renzulli, 2011) la aptitud sobresaliente surge de la interacción de estos factores: a) habilidades por encima de la media, b) compromiso con la tarea y c) creatividad; los estudiantes con aptitudes sobresalientes son aquellos que poseen este conjunto de rasgos y pueden aplicarlos a cualquier área potencialmente valiosa de la actividad humana. La identificación y atención de estos estudiantes es necesaria para evitar que sus potencialidades disminuyan (Zacatelco, 2015). El objetivo de esta investigación fue valorar el impacto de un programa de enriquecimiento de la creatividad para estudiantes con y sin aptitudes sobresalientes de educación secundaria. El enfoque es mixto de diseño preexperimental pretest- posttest de un solo grupo. Se desarrolló en tres fases, en la primera se crearon los instrumentos de evaluación para la identificación de estudiantes sobresalientes, convivencia escolar, *bullying*, *ciberbullying* y factores de riesgo de ausentismo y deserción escolar por vía remota; la segunda consistió en la evaluación a distancia de los rasgos de interés e identificación de estudiantes sobresalientes; en la tercera fase se instrumentó un programa de enriquecimiento en creatividad musical para estudiantes seleccionados y se procedió a evaluar el impacto del programa de intervención. Se realizó un análisis de contenido de los productos obtenidos durante las sesiones, y para ello se utilizó el programa ATLAS. ti 9. Asimismo, se aplicó la prueba no paramétrica Wilcoxon para identificar los cambios del programa en la evaluación inicial y final; por otra parte, se calcularon las medianas respecto a cada dimensión de la prueba, todo esto se realizó con el programa estadístico SPSS v.21. El análisis cualitativo mostró avances en las habilidades de fluidez, originalidad y elaboración. La prueba de dos muestras relacionadas de Wilcoxon indicó diferencias estadísticamente significativas en los componentes de la creatividad: fluidez ($Z = -3.743$, $p < .001$), originalidad ($Z = -2.332$, $p = .020$) y elaboración ($Z = -2.496$, $p = .013$), entre la evaluación inicial y final diseñada para este estudio. Respecto al componente flexibilidad no se encontraron diferencias estadísticamente significativas ($Z = -1.155$, $p = .248$).

Palabras clave: aptitudes sobresalientes, enriquecimiento, creatividad.

Abstract

According to the three rings model (Renzulli, 2011), outstanding aptitude arises from the interaction of these factors: a) above-average abilities, b) commitment to the task and c) creativity; Gifted students are those who possess this set of traits and can apply them to any potentially valuable area of human activity. The identification and attention of these students is necessary to prevent their potential from diminishing (Zacatelco, 2015). The objective of this research was to assess the impact of a creativity enrichment program for students with and without outstanding secondary education skills. The approach is a mixed pretest-posttest single-group preexperimental design. It was developed in three phases, in the first the evaluation instruments were created for the identification of outstanding students, school coexistence, bullying, cyberbullying and risk factors for absenteeism and school dropouts remotely; The second consisted of the remote evaluation of the traits of interest and identification of outstanding students; In the third phase, a musical creativity enrichment program was implemented for selected students and the impact of the intervention program was evaluated. A content analysis of the products obtained during the sessions was carried out, and for this the ATLAS program was used. Likewise, the non-parametric Wilcoxon test was applied to identify the changes in the program in the initial and final evaluation; On the other hand, the medians were calculated for each dimension of the test, all of this was done with the SPSS v.21 statistical program. The qualitative analysis showed advances in the skills of fluency, originality and elaboration. The Wilcoxon two-sample test indicated statistically significant differences in the components of creativity: fluency ($Z = -3.743$, $p < .001$), originality ($Z = -2.332$, $p = .020$) and elaboration ($Z = -2.496$, $p = .013$), between the initial and final evaluation designed for this study. Regarding the flexibility component, no statistically significant differences were found ($Z = -1.155$, $p = .248$).

Keywords: outstanding aptitudes, enrichment, creativity.

Introducción

La educación es un derecho humano fundamental a lo largo de toda la vida, el acceso a este debe ir acompañado de calidad y por sus características, se convierte en un instrumento poderoso que permite a las personas en desventaja social por diversas condiciones, participar plenamente de la vida en comunidad (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2020).

Con el propósito de atender las necesidades sociales, los sistemas educativos enfrentan el reto de poner en práctica políticas públicas que garanticen una educación de calidad a todos sus alumnos, independientemente de las características personales o sociales que presentan (García, 2018).

México ha incorporado los principios de educación inclusiva propuestos por organismos internacionales. En el artículo 3° constitucional reconoció que toda persona tiene derecho a la educación, además de que corresponde al Estado su rectoría, misma que será obligatoria, universal, inclusiva, pública, gratuita y laica (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2019).

También, en el artículo primero de la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad se declaró que el Estado deberá proteger y asegurar el pleno ejercicio de los derechos humanos y libertades fundamentales de las personas con discapacidad, asegurando su plena inclusión a la sociedad en un marco de respeto, igualdad y equiparación de oportunidades (DOF, 2018). En dicha ley se destacan las siguientes categorías de excepcionalidad: dificultades severas de aprendizaje y de comportamiento, emocionales, discapacidad física, mental, intelectual, sensorial, múltiple o severa y capacidades y aptitudes sobresalientes. En la Ley General de Educación en México (2019) se retomaron estas categorías para su atención a través de los servicios de educación especial, a fin de garantizar su educación en igualdad de oportunidades de acceso y permanencia.

A mediados de los ochenta, se despertó en México el interés por el estudio de personas que manifiestan habilidades, talentos y facultades extraordinarias, y a partir de esto, es que se reconoce que los alumnos con inteligencia “brillante” requieren de procesos específicos de identificación y, en consecuencia, atención especial (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2006).

De acuerdo con la SEP (2006) en 1986, se inició en México la implementación de modelos educativos específicos, entre ellos el Modelo de Atención a Niños y Jóvenes con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS), basado en el Modelo Triádico de Renzulli, y en el año 1991 fue enriquecido por el Modelo de Talentos Múltiples de Calvin Taylor. Un año más tarde se sugirió su implementación en todas las entidades federativas; sin embargo, no se tuvo éxito, por lo que la atención a los alumnos fue desapareciendo. Entre 1993 y 2002, se empezaron a realizar acciones a favor de la integración educativa que propiciaron la reorganización y reorientación de los servicios de educación especial. En consecuencia, el personal que conformaba las Unidades de Atención a Niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS) pasó a formar parte de las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER), lo que ocasionó que los alumnos con aptitudes sobresalientes dejaran de recibir el servicio que hasta la fecha se les estaba ofreciendo, debido a que las USAER les dieron prioridad a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas con alguna discapacidad. Posteriormente, la SEP realizó esfuerzos para brindar atención educativa a los alumnos con aptitudes sobresalientes, por lo que en 2006 publicó la *Propuesta de Intervención: Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes*, documento que sigue vigente para la atención de estos alumnos.

Con respecto a la atención del sobresaliente en México, Zacatelco (2015) mencionó que, esta no ha sido exitosa debido a diversas razones entre las que se pueden mencionar, la falta de continuidad en el proceso de atención, así como a la unificación de criterios para su identificación y de indicadores para la evaluación. En este sentido, cobra relevancia la investigación en torno

a la identificación y atención de los estudiantes con aptitudes sobresalientes, a fin de garantizar su pleno desarrollo.

Desde esta perspectiva, en los capítulos I, II y III se abordarán las principales definiciones que guiarán este trabajo teóricamente, se presentará el campo de la educación especial y cómo a partir de éste surge el interés por el estudio de los estudiantes con aptitudes sobresalientes; posteriormente, se hablará sobre las características, necesidades, modelos explicativos, proceso de identificación y las propuestas educativas para los mismos; también se ahondará sobre la creatividad y su importancia en la creación de programas de enriquecimiento para la atención del alumnado con aptitudes sobresalientes. En los capítulos IV y V se abordará el método del trabajo y las fases que lo componen, y finalmente, se comunicarán los resultados de la intervención propuesta.

Capítulo I.

El Campo de la Educación Especial

La educación especial es un vasto campo de conocimiento y estudio en el que se conectan diferentes disciplinas (medicina, psicología, sociología, etc.) que analizan las problemáticas relacionadas con el estudio y educación de personas excepcionales, la realidad educativa y sus repercusiones en las personas, contextos y métodos de intervención (Gallego y Rodríguez, 2012; Gargiulo y Bouck, 2021).

La etiqueta excepcional es tradicionalmente un término de educación especial que se utiliza para especificar a estudiantes con fortalezas y áreas de oportunidad excepcionales; enfatiza en las diferencias de estos, a través de los estándares de normalidad de la sociedad, las diferencias pueden estar asociadas a características físicas, sensoriales, cognitivas o conductuales significativas (Gargiulo y Bouck, 2021; Ronksley-Pavia, 2015). La excepcionalidad es relativa a los contextos sociales y culturales en los que existe, ya que las definiciones de

normalidad y anormalidad se interpretan de acuerdo con los valores, actitudes y percepciones sociales (Gargiulo y Bouck, 2021).

Las personas con excepcionalidades son definidas como diferentes respecto a los estándares de normalidad de su comunidad, en este sentido, han sido agrupadas o categorizadas de acuerdo con sus características comunes, por ejemplo: Gargiulo y Bouck (2021), describieron diez clasificaciones en las que se pueden agrupar a los individuos con excepcionalidades: 1) Discapacidad intelectual, 2) Dificultades de aprendizaje, 3) Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), 4) Problemas emocionales y de comportamiento, 5) Trastorno del Espectro Autista (TEA), 6) Trastornos de habla, lenguaje y comunicación, 7) Discapacidad auditiva, 8) Discapacidad visual, 9) Discapacidades físicas y de salud, y 10) Aptitudes sobresalientes.

Por su parte, Patton et al. (2009) reconocieron las siguientes agrupaciones: 1) Problemas de aprendizaje, 2) Problemas emocionales y de conducta, 3) Discapacidad intelectual, 4) Impedimentos severos y profundos, 5) Discapacidades físicas y de salud, 6) Discapacidad visual, 7) Discapacidad auditiva, 8) Trastornos de la comunicación, 9) Aptitudes sobresalientes y 10) Diversidad cultural.

En México, la Ley General para la Inclusión de Personas con Discapacidad (2018) consideró las siguientes condiciones para su atención a través de los servicios de educación especial: dificultades severas de aprendizaje y de comportamiento, emocionales, discapacidad física, mental, intelectual, sensorial, múltiple o severa y aptitudes sobresalientes.

Las excepcionalidades consideradas para el trabajo en educación especial varían dependiendo de cada autor y también están ligadas a las políticas específicas de cada país, Gargiulo y Bouck (2021) las retoman de la Ley para la Educación de Individuos con Discapacidades (IDEA, por sus siglas en inglés) y en el caso de México se recuperan de la Ley General para la Inclusión de Personas con Discapacidad (LGIPD).

Las clasificaciones correspondientes al campo de la educación especial son diversas; sin embargo, resulta relevante analizar que, prevalece una visión enfocada en quienes viven con alguna limitación (Ronksley-Pavia, 2015). A pesar de esto, se observa que hay una constante respecto a ciertas categorías entre las que se encuentran las aptitudes sobresalientes.

Cuando se retoman las aptitudes sobresalientes, resulta difícil pensar que existen estudiantes que necesitan servicios especializados por tener habilidades superiores, pues comúnmente se atienden en este campo a personas que manifiestan dificultades y/o impedimentos; no obstante, se reconoce que los alumnos sobresalientes requieren de una atención y tratamiento educativo diferenciado, debido a sus características cognoscitivas, motivacionales y afectivas (Zacatelco, 2015).

Diversos estudios (Acle y Ordaz, 2010; Alonso y Benito 1996) han documentado que, de no recibir la atención necesaria, los estudiantes sobresalientes pueden tender a la apatía, pereza, e incluso llegar al ausentismo y deserción escolar.

Lo anterior, permite reconocer que los estudiantes con aptitudes sobresalientes necesitan ser incluidos en programas de educación especial, a fin de atender sus necesidades excepcionales y garantizar su derecho de acceso a la educación.

Al respecto de lo anterior, el siguiente capítulo aborda con mayor profundidad la categoría de aptitudes sobresalientes.

Capítulo II

Aptitud Sobresaliente

Durante los primeros años del siglo XX, se iniciaron los estudios para comprender la sobredotación, Lewis Terman es conocido como el fundador de la educación para dotados, debido a que en 1925 realizó un estudio longitudinal con estudiantes clasificados como sobresalientes, la medida que utilizó para definir la superdotación fue un coeficiente intelectual

igual o mayor a 140. Otra de las pioneras en el estudio de esta categoría fue Leta S. Hollingworth, quien inició un estudio longitudinal con niños sobresalientes en 1916, puso especial atención en las necesidades emocionales de los niños y la influencia de la herencia en sus características (Gargiulo y Bouck, 2021).

El siguiente impulso importante para la educación del sobresaliente se dio en el año 1957 cuando Rusia lanzó el satélite Sputnik 1, esta demostración del progreso en ciencia y tecnología de la Unión Soviética provocó que los educadores, los políticos y la opinión pública norteamericana promovieran cambios en las oportunidades de aprendizaje del talento, especialmente, en el área de ciencia y tecnología.

Desafortunadamente, el interés en la educación del sobresaliente desapareció después de un breve periodo y se volvió a retomar en los años setenta y es así como en 1972 a través del Reporte Marland, conocido como el primer reporte nacional de Estados Unidos sobre educación del sobresaliente, se ofrece una definición (Zacatelco, 2015; Gargiulo y Bouck, 2021).

En México, el interés se dio en 1986 y a partir de ello surgió el Modelo de Atención a Niños y jóvenes con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS). En un principio, este trabajo se realizó con alumnos sobresalientes que cursaban de tercero a sexto grados de primaria; posteriormente, en 1991 se inició su aplicación a nivel de preescolar como proyecto de investigación de la SEP; el programa se basó en el Modelo Triádico de Renzulli, que conceptualizaba la capacidad sobresaliente como el resultado de la interacción adecuada en determinadas circunstancias de tres componentes: habilidades por arriba del promedio, altos niveles de creatividad y compromiso con la tarea. En 1991, el Modelo CAS se enriqueció por el Modelo de Talentos Múltiples de Calvin Taylor, con el propósito de favorecer los talentos relacionados con el pensamiento productivo, la toma de decisiones, la planeación, la predicción y la comunicación; tomando en cuenta los intereses y necesidades del alumno; sin embargo, el

seguimiento de este programa se perdió debido a la reestructuración de los servicios de educación especial (SEP, 2006).

En 2006 la SEP publicó la *Propuesta de Intervención: Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes*, en este documento se consideró a los alumnos con aptitudes sobresalientes como: “*aquellos capaces de destacar significativamente del grupo social y educativo al que pertenecen en uno o más de los siguientes campos del quehacer humano: científico-tecnológico, humanístico-social, artístico o acción motriz*” (SEP, 2006, p.59). Se propusieron cinco tipos de aptitudes sobresalientes: intelectual, creativa, socioafectiva, artística y psicomotriz. Además, se destacó que estos alumnos, por presentar necesidades específicas, requieren de un contexto facilitador, que les permita desarrollar sus capacidades personales y satisfacer sus necesidades e intereses, para su propio beneficio y el de la sociedad.

En el año 2017, como resultado de la reforma educativa que impulsó el expresidente Enrique Peña Nieto, se emitió la *Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación*, a fin de conformar una educación inclusiva sustentada en la equidad, justicia y la igualdad como elementos indispensables para asegurar la calidad en los servicios educativos. Se hace especial énfasis en la eliminación de las barreras para el aprendizaje y participación a fin de garantizar los mandatos de la Ley General de Educación. En dicho documento se conserva la definición de aptitudes sobresalientes propuesta en 2006 por el mismo organismo, y sugiere como intervención educativa el uso del diseño universal para el aprendizaje a fin de garantizar la educación para todos.

La SEP ha mantenido una postura firme con respecto a la definición de la aptitud sobresaliente, sin embargo; a pesar de contar con ésta, todavía existen diversos retos, sobre la conceptualización del sobresaliente, así como de la puesta en práctica de mecanismos de identificación y atención (Valadez, Betancourt y Zavala, 2012; Zacatelco, 2015).

A fin de profundizar en la categoría de aptitudes sobresalientes y su relevancia, en el próximo apartado se abordarán los modelos explicativos, dado que son necesarios para brindar una adecuada atención educativa. Además, servirán para situar el marco sobre el que se desarrolló el presente trabajo.

Modelos Explicativos

A lo largo de la historia, han existido diferentes modelos para explicar y comprender las aptitudes sobresalientes, éstos han permitido los avances en la investigación e intervención educativa. Al respecto, Mason y Mönks (1993; como se citó en Zavala, 2012) propusieron una categorización de cuatro grupos de los modelos que explican la aptitud sobresaliente: 1) Modelos orientados a las capacidades, 2) Modelos cognitivos, 3) Modelos socioculturales y 4) Modelos orientados al rendimiento.

Modelos Orientados a las Capacidades

Estas conceptualizaciones se han centrado en el Coeficiente Intelectual, el representante más destacado de esta aproximación es Terman, quién popularizó en 1925 el concepto de coeficiente intelectual (CI), sostuvo que la inteligencia estaba determinada genéticamente y era estable en el tiempo, consideró que los individuos sobresalientes tenían un CI mayor o igual a 140.

Al respecto Zavala (2012) refiere que estos modelos, al considerar la inteligencia como relativamente estable, tienen la ventaja de poder realizar un diagnóstico temprano, a través de las bases objetivas de la medición psicométrica; asimismo, permiten investigar otras variables relacionadas con los logros académicos. Sin embargo, la desventaja de concebir a la sobredotación como una característica personal e innata, y la incapacidad de establecer puntos de corte entre el rendimiento normal y superior, que a fin de cuentas resultan arbitrarios. Esta, es una concepción monolítica basada exclusivamente en la medición psicométrica de la

inteligencia como condición innata o genética (Covarrubias, 2018), lo cual está lejos de poder explicar por completo la conducta sobresaliente.

Modelos Orientados a los Componentes Cognitivos

Se enfocan en los procesos de pensamiento, reconocen la importancia de las estrategias y estructuras cognitivas en actividades superiores (Zacatelco, 2015), indican que, a través de estos, los superdotados llegan a una realización superior (Valadez, 2010). Entre los autores más importantes que sostienen este enfoque se encuentra Robert Sternberg, quien hizo una crítica severa a la aplicación de pruebas tradicionales para la detección de los superdotados. Sus estudios se enfocaron en la comprensión de la eficacia de los mecanismos que operan en el desarrollo de personas inteligentes; por ejemplo, habrá alumnos que destacan en situaciones estructuradas, tales como las académicas formales; otros son capaces de responder mejor en ambientes novedosos y/ o cotidianos (Sternberg y Grigorenko, 2003).

La teoría triárquica de la inteligencia propuesta por Sternberg se compone de una subteoría componencial o mecanismos internos que pueden conducir a una actuación inteligente, de la subteoría experiencial que relaciona la inteligencia con la cantidad de experiencias que una tarea pueda requerir, y la subteoría contextual donde las habilidades intelectuales sociales y prácticas se ponen en juego para enfrentarse al entorno social (Covarrubias, 2018). Esta teoría parte de la idea de que la inteligencia funciona en relación con el ambiente tanto interior como exterior al individuo, así intenta enlazar cognición y contexto (Zavala, 2012).

Sternberg (1990; como se citó en Zacatelco, 2015) planteó que una elevada inteligencia analítica y creativa no es suficiente para triunfar en la vida, es necesario acompañarla de la inteligencia práctica, que consiste en la habilidad para adaptarse a las demandas del mundo real. Las definiciones desarrolladas desde esta postura se relacionan con los procesos de pensamiento, memoria y otras habilidades, como la intuición, la solución de problemas y los componentes de adquisición de conocimientos (Zacatelco, 2015). Entre las ventajas de este

modelo se pueden mencionar que mantiene una relación práctica y funcional de la aptitud sobresaliente con el entorno de la persona, así mismo, reconoce como parte importante la solución de problemas y la adaptación a las demandas del mundo real.

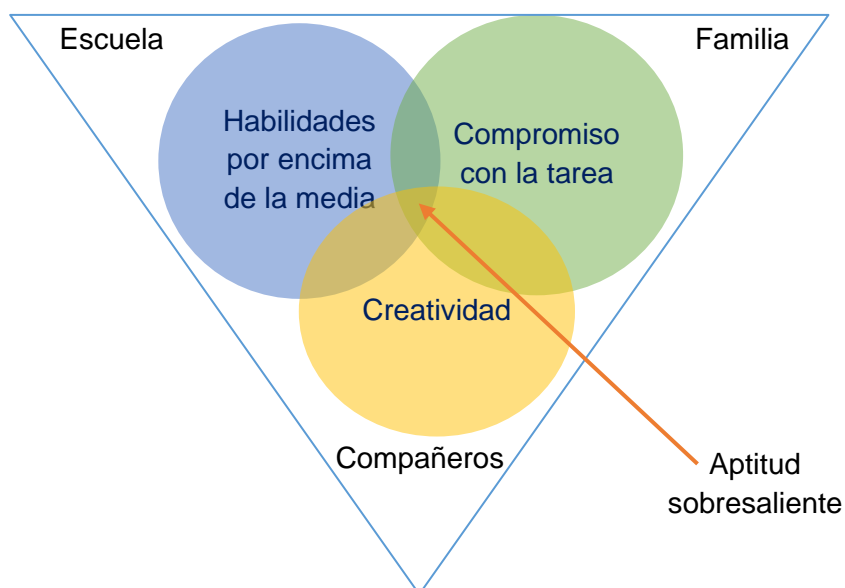
Modelos Socioculturales

Explican que los contextos condicionan las necesidades y resultados del comportamiento humano y determinan qué tipos de productos son considerados valiosos y dignos de un reconocimiento especial (Zavala, 2012). Toman en cuenta el impacto del microambiente, en donde se incluye la familia, la escuela y la comunidad, así como del macroambiente, que incluye la orientación política y los valores culturales dominantes (Zacatelco, 2015). Los teóricos del enfoque sociocultural, entre ellos, Mönks (1993), Tannenbaum (1997) y Gagné (1993), sostienen que la superdotación y el talento, sólo pueden desarrollarse por medio del intercambio favorable de los factores individuales y sociales.

Mönks (1993) propuso el Modelo de Interdependencia Triádica (ver figura 1), en el que realizó una actualización del modelo de los Tres anillos de Renzulli (1978) agregando el papel que juega la familia, los compañeros y la escuela, así como el entorno social inmediato y su relación con el rendimiento sobresaliente (Mönks y Katzko, 2005). Esto constituyó un avance en el Modelo de Renzulli, haciéndolo más complejo al considerar la influencia de los factores externos al individuo (Zavala, 2012). La definición de superdotación de este modelo se puede resumir de la siguiente manera: la superdotación es un potencial individual de logros excepcionales o sobresalientes en uno o más dominios (Mönks y Katzko, 2005).

Figura 1.

Modelo de Interdependencia Triádica de Mönks.



Nota. Adaptado de “Giftedness and gifted education” (p. 191), por F. Mönks y M. Katzko, 2005, *Conceptions of giftedness*. EUA: Cambridge University Press.

El Modelo psicosocial de filigrana de Tannenbaum (1997) planteó que la superdotación supera la perspectiva psicológica e integra la dimensión social de los estudiantes con la perspectiva multifacética de este constructo. En dicho modelo se corresponden factores estáticos y dinámicos; los primeros denotan el estatus individual que, por lo general, se relaciona con un grupo normativo o criterio externo, y los segundos, se refieren a los procesos del funcionamiento humano y de los contextos situacionales en los que se manifiesta la conducta individual, que pueden ser distinguidos a través de exámenes diagnósticos a profundidad (Zavala, 2012).

El Modelo psicosocial de filigrana se compone de cinco factores: a) Capacidad general, considerada como factor “g”, se refiere al nivel intelectual que posee el sujeto, en su dimensión estática el factor g es revelado en pruebas de inteligencia general, la dimensión dinámica se enfoca en los descubrimientos sobre las capacidades de los sujetos y de qué manera se realizan

los procesos cognitivos, b) Capacidad especial, lo que se refiere a aptitudes y habilidades específicas, c) Factores no intelectuales, como la motivación, compromiso con la tarea, necesidad de logro, dedicación y autoconcepto, d) Factores ambientales, que en el ideal nutren las habilidades de la superdotación, donde se destacan la familia, la escuela, la comunidad y la cultura, e) Factor suerte, como circunstancias imprevistas en la estructura de oportunidades y en el estilo de vida habitual, que pueden afectar las salidas para la realización excepcional (Zavala, 2012; Zacatelco, 2015).

Otro de los modelos de explicación es el de Gagné (1993), en el mismo se conceptualizan las altas capacidades en calidad de aptitudes naturales que, gracias al aprendizaje y entrenamiento, se transforman en competencias desarrolladas en al menos un campo de la actividad humana. Se distinguen dos términos: aptitud sobresaliente y talento; las primeras presentan un componente genético significativo y para que estas habilidades se favorezcan se debe contar con un ambiente y entrenamiento formal e informal; éstas se pueden transformar en talento como consecuencia del proceso educativo y de catalizadores específicos (Zacatelco, 2015; Pfeiffer, 2017).

Este modelo brinda una visión más amplia sobre los factores que influyen en la manifestación de la conducta sobresaliente, reconoce diversos contextos del alumnado, como son la familia, la escuela y la comunidad. Asimismo, hace referencia a factores individuales no intelectuales como la motivación, dedicación, autoconcepto, etc., que interactúan de forma dinámica. Dicho análisis permite comprender de forma integral las aptitudes sobresalientes y da pauta para realizar intervenciones que atiendan todas las esferas de la persona.

Modelos Orientados al Rendimiento de Logro

En estos se conceptualiza la superdotación equiparándola con las características que son esenciales para alcanzar rendimientos altos o tener logros creativos (SEP, 2006). Renzulli (1978, 2011), propuso la Teoría de los Tres Anillos, en ella se enfocó al estudio de tres factores: a)

habilidad por encima de la media, b) compromiso con la tarea y c) creatividad. Cada uno de los factores mencionados es un anillo y en la interacción de estos es que surge la conducta sobresaliente.

a) Habilidad por encima de la media, se define en general y específica. La primera consiste en la capacidad de procesar información, integrar experiencias que tienen como resultado respuestas apropiadas y que se adaptan a nuevas situaciones, así como desarrollar un pensamiento abstracto. Las específicas consisten en la capacidad de adquirir conocimientos, patrones o habilidad para realizar una o más actividades de un tipo especializado y dentro de una gama restringida, éstas tienen una fuerte relación con la habilidad general. El potencial en estas áreas puede determinarse a partir de pruebas de aptitud general y de inteligencia, sin dejar de lado la posibilidad de que tales áreas puedan ser evaluadas mediante pruebas de actuación y aptitud específica.

b) Compromiso con la tarea. Es la energía que ayuda a mantener el interés en una tarea en particular. Interviene en la habilidad para implicarse totalmente en un problema o área específica durante un periodo amplio de tiempo, representa una energía llevada a un problema en particular(tarea) o a un área de actuación específica. Una fascinación especial e implicación por el contenido que resulta de gran interés es de vital importancia en el proceso de desarrollo del talento (Renzulli y Reiss, 2018).

c) Creatividad. Se refiere a un conjunto de características, entre las que se encuentra la originalidad en el pensamiento, la riqueza de las ideas y la habilidad para dejar a un lado las convenciones y procedimientos establecidos cuando sea necesario. Considera que la creatividad puede ser alentada y desarrollada por las experiencias de los estudiantes con sus maestros, padres y tutores, que ayudan a nutrir esta habilidad (Renzulli y Reiss, 2018).

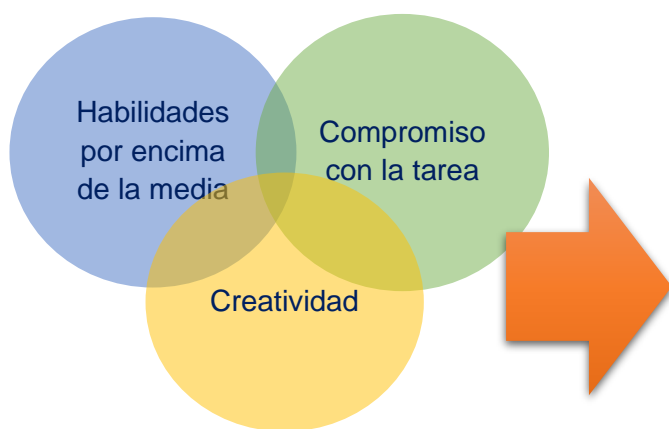
Renzulli reconoció que la valoración de la creatividad se debe realizar a través de la aplicación de pruebas de creatividad y el análisis de productos creados por los estudiantes

(Zavala, 2012). Torrance (2008 como se citó en Zacatelco, 2015) definió la creatividad como la capacidad de encontrar e inventar nuevas relaciones, así como los cambios que se descubren en los elementos de: 1) fluidez: generación de una gran cantidad de ideas. 2) flexibilidad: diversidad de formas que tienen las personas para dar respuesta a una misma situación, 3) originalidad: generación de soluciones novedosas e innovadoras, 4) elaboración: capacidad para incorporar detalles a una respuesta, a fin de embellecer productos y 5) apertura a la experiencia: receptividad ante lo nuevo y diferente en el pensamiento y acciones.

Según Renzulli (2011) los niños y niñas con aptitudes sobresalientes son aquellos que poseen o son capaces de desarrollar este conjunto de rasgos y aplicarlos a cualquier área potencialmente valiosa de la actividad humana (ver figura 2), no todos tienen que estar presentes en el mismo nivel en un individuo o situación, para producir el despliegue de conductas propias del talento. Los estudiantes requieren una amplia variedad de oportunidades y servicios que normalmente no son proporcionados a través de programas de instrucción regulares.

Figura 2

Modelo de los tres anillos de Renzulli



- Áreas de desempeño general**
- Matemáticas • Artes visuales • Ciencias físicas
 - Filosofía • Ciencias sociales • Derecho • Religión
 - Artes del lenguaje • Música • Ciencias de la vida • Artes del movimiento
- Áreas de desempeño específico**
- Astronomía • Encuestas de opinión pública • Diseño de joyas • Elaboración de mapas • Coreografía • Realización de películas • Estadísticas • Historia local
 - Electrónica • Composición musical • Paisaje • Arquitectura • Química • Demografía • Urbanismo
 - Poesía • Diseño de moda • Meteorología • Titeres
 - Marketing • Diseño de juegos • Periodismo • Cuidado de niños • Cocina • Ornitología • Mobiliario
 - Diseño • Navegación • Genealogía • Escultura, etc.
 - Manejo de vida silvestre • Diseño de escenarios • Agrícola
 - Investigación • Aprendizaje animal • Crítica cinematográfica • Etc.

Nota. Adaptado de “What Makes Giftedness? Reexamining a Definition” (p. 86), por J. Renzulli, 2011, *Kappan*, 92 (8).

Entre las ventajas del modelo de Renzulli se encuentra que:

- Enfatiza que la interacción dinámica de los tres anillos posibilita el desarrollo de conductas sobresalientes (Renzulli y Reiss, 2018).
- Alberga la posibilidad de que la aptitud sobresaliente sea potencial y no necesariamente comprobable en un momento determinado, puesto que surge y se manifiesta en diferentes momentos y diferentes circunstancias, asimismo, es una condición que puede ser desarrollada debido a que es dinámica y no estática (Renzulli, 2018).
- Sus conceptos, se desarrollan desde una perspectiva educativa ampliamente vinculada con la práctica (Gargiulo y Bouck, 2021).

Las definiciones alrededor del sobresaliente han cambiado a consecuencia de las investigaciones en el campo, éstas se han visto influidas por los acontecimientos históricos, las posturas personales de los autores y los contextos. En consecuencia, en las políticas de cada país se opta por utilizar un modelo específico para la conceptualización del talento, que en gran medida orienta los procesos de identificación y atención educativa; sin embargo, no es posible concluir cuál de las conceptualizaciones es correcta, ya que todas aportan a la comprensión de las aptitudes sobresalientes; por lo tanto, los modelos a elegir nos deberán permitir una identificación adecuada y orientar el proceso de atención (Renzulli, 2008; Zacatelco, 2015).

En este estudio, adquiere especial relevancia el Modelo Triádico de Renzulli(2011), ya que tiene una conceptualización dinámica sobre las AS, que nos permite identificar estudiantes con potencial sobresaliente en diferentes etapas de la vida; además, ofrece una visión flexible e integradora, que toma en cuenta aspectos como la habilidad en diversas áreas (Renzulli y Reiss, 2018) y destaca lo indispensable que resulta para este alumnado una atención diferenciada e integral en beneficio del óptimo desarrollo de sus capacidades (Zacatelco, 2015).

Al entender la diversidad de áreas en que pueden manifestarse las aptitudes sobresalientes, se rompe con la idea de que éstas son el resultado directo de un coeficiente intelectual superior (Covarrubias, 2014) y, por tanto, se diversifican las estrategias para identificar, evaluar y apoyar los aspectos del desarrollo en que pudieran manifestar esta condición las personas.

Reconocer lo anterior ha derivado en la necesidad de definir con mayor amplitud las características de esta población, a fin de reconocer la diversidad de capacidades, así como probables áreas de oportunidad. Para tal fin, en el siguiente apartado se describen a detalle.

Características de los Estudiantes Sobresalientes

Los estudiantes con aptitudes sobresalientes poseen características que los diferencian del resto del grupo, por tal motivo requieren de una atención educativa diferenciada y adaptada en cada caso a las necesidades específicas de cada alumno (Betancourt y Valadez, 2017). Al respecto, Gargiulo y Bouck (2021) comentaron que los sobresalientes tienen habilidades y talentos que pueden ser demostrados y desarrollarse potencialmente en niveles excepcionales. Por tal motivo, estos niños llegan a ser significativamente diferentes de sus pares en sus áreas sobresalientes y de talento (Ranz y Tourón, 2017).

En la tabla 1, se presentan algunas de las características que presentan los alumnos sobresalientes, es importante señalar que no todos los individuos identificados con esta condición manifiestan todas las características que se enlistan (Betancourt y Valadez, 2017).

Tabla 1

Características más comunes de los estudiantes sobresalientes

Categoría	Características
Intelectuales y académicas	<ul style="list-style-type: none"> • Son muy observadores • Extremadamente curiosos • Tienen intereses específicos • Tienen excelente memoria visual y de trabajo. • Muestran largos periodos de atención en las cosas que les gustan.

**Sociales y
emocionales**

- Con excelentes habilidades de razonamiento: capacidad de abstracción, conceptualización y síntesis bien desarrolladas.
- Ven rápida y fácilmente las relaciones en las ideas, objetos o hechos.
- Pensamiento creativo (fluido, flexible, elaborado y original).
- Demuestran excelente habilidad para resolver problemas.
- Aprenden rápidamente y con menos práctica y repetición.
- Son muy imaginativos.
- Poseen amplio vocabulario.
- Pueden leer a temprana edad.
- Aprenden y comprenden nuevos contenidos en menos tiempo que los compañeros de su edad.
- Poseen una gran base de conocimientos.
- Mantienen periodos más largos de atención y concentración que otros.
- Habilidad para el pensamiento y razonamiento abstracto
- Facilidad para adquirir información y disfrutar del aprendizaje
- Demuestran interés en varias áreas o actividades
- Alta motivación
- Persistencia
- Altos niveles de atención y concentración
- Alta capacidad verbal
- Habilidad para generar respuestas no tradicionales a preguntas
- Interesados en temas filosóficos y sociales.
- Preocupados por la justicia y la injusticia.
- Son perfeccionistas.
- Con sentido del humor bien desarrollado.
- Por lo general, motivados intrínsecamente.
- Son sensibles emocionalmente.
- Tienen grandes expectativas de ellos mismos y de los demás.
- Trabajan bien de forma independiente
- Muestran niveles altos de energía
- Manifiestan seguridad en sí mismos
- Cualidades de liderazgo.

Nota: elaboración propia a partir de los trabajos de Gargiulo y Bouck (2021) y Betancourt y Valadez (2017).

Como se observa, se trata de personas con altas probabilidades de sobresalir en distintas áreas, razón por la que pudiera ser común que se les conciba como privilegiadas. No obstante, la visión anterior también podría representar un riesgo a la hora de plantear intervenciones educativas para este grupo, pues existe una idea generalizada de que debido a sus habilidades pueden desarrollarse por sí solas, sin requerir recursos adicionales (SEP, 2022).

En contraparte, entender que esta población no representa a individuos aislados que aprenden únicamente por su propia cuenta, invita a comprender que tales características favorables se darán únicamente cuando se fomentan de modo adecuado. Por tanto, como mencionó Monks (1993), es indispensable la interacción y enriquecimiento del medio para permitir a las personas con aptitudes sobresalientes progresar con todo su potencial.

Por otra parte, de acuerdo con lo reportado por García y González (1997) los estudiantes con aptitudes sobresalientes pueden manifestar disincronías, esto se refiere a que su desarrollo intelectual, social, emocional y físico no progresan al mismo ritmo. Éstas pueden provocarles problemas de adaptación y ajuste social, se pueden categorizar en dos tipos: internas y externas, las primeras se refieren a los ritmos de desarrollo heterogéneo en distintas áreas, por ejemplo, disincronía afectivo- intelectual, las discrepancias externas se generan por la discrepancia entre la velocidad de desarrollo del sobresaliente intelectual y el medio en el que se desenvuelve (Zavala, 2015). Por ello es recomendable evitar generalizaciones y, en su lugar, enfatizar en la necesidad de identificar correctamente las diferencias individuales, con el propósito de implementar programas adaptados a sus requerimientos (Cuervo et al., 2013).

Ranz y Tourón (2017) reconocieron que variables como el entorno escolar, la situación familiar o el contexto social, pueden dar pie a que los alumnos con potencial no exhiban características típicas del alto rendimiento, por el contrario, dan como resultado que estos alumnos se aburran, rechacen ciertas asignaturas, busquen hacer las tareas más fáciles, puedan no ser totalmente constructivos en el trabajo en equipo, demuestren pobres hábitos de estudio, o lleguen a rebelarse contra los profesores. Estos comportamientos pueden ocasionar bajo rendimiento y a veces conducir al fracaso escolar, en este sentido existen alumnos especialmente vulnerables a presentar estas conductas, entre los que se encuentran aquellos que proceden de entornos sociales desfavorecidos, en desventaja social o familiar, como consecuencia no se les selecciona para programas dirigidos a alumnos con altas capacidades.

La educación debe representar un amplio y complejo componente que influya de manera significativa en el nivel de vida de los seres humanos (SEP; 2006). Por ese motivo, es indispensable contar con un acertado proceso de identificación, de modo que se responda efectivamente a sus necesidades educativas y se potencialicen al máximo sus aptitudes (Valdés et al., 2013).

Identificación y Evaluación del Sobresaliente

Se ha señalado la importancia de identificar a los alumnos sobresalientes para evitar que sus potencialidades puedan menguar (Zacatelco, 2015).

Con respecto a las consideraciones del proceso de identificación, Valadez (2012) declaró que es importante tener presentes los siguientes puntos:

1) Definir el concepto de sobresaliente, ya que este guiará todo nuestro proceso, por lo tanto, las maneras de identificar y evaluar a los niños sobresalientes estarán determinadas por el modelo teórico y epistemológico que se retome sobre el tema;

2) Es necesario que los instrumentos de identificación y evaluación sean combinados (estáticos y dinámicos), ya que al diversificar las evaluaciones se observará un mayor número de habilidades y se brindará la posibilidad de indagar las capacidades y aptitudes del estudiante mediante un mayor número de recursos, esto amplía la probabilidad de que los niños puedan ser seleccionados y

3) Considerar instrumentos altamente sensibles para grupos étnicos, culturales y socioeconómicos diversos, para tal caso será necesario tomar en cuenta el contexto donde se desenvuelven.

Por otra parte, Ranz y Tourón (2017) señalaron las siguientes consideraciones:

1) La forma en que entendemos y conceptualizamos las aptitudes sobresalientes condiciona y orienta los procesos de identificación;

2) La identificación tiene como objetivo atender las necesidades educativas de los alumnos mediante programas y recursos específicos;

3) En los procesos de identificación y evaluación es importante tener en cuenta la calidad de los test y escalas que se emplean;

4) Son las personas, no los test, las que toman decisiones sobre la identificación;

5) Cuando identificamos y evaluamos resulta fundamental contar con múltiples medidas (inteligencia, aptitudes, creatividad, etc.) y desde distintas perspectivas (padres, profesores, alumnos, etc.) y 6) resulta de gran utilidad contar con normas locales para la toma de decisiones.

Para la identificación Rost (1991) propuso dos fases:

1. Selección inicial o monitoreo. Esta fase funciona como filtro, por lo tanto, se aplican a todos los alumnos del aula pruebas de inteligencia y rendimiento, además de considerar las nominaciones de padres, maestros y compañeros.

2. Verificación. Para confirmar la AS, se recomienda usar instrumentos de aplicación individual y se incluyen entrevistas a padres, maestros, muestras del trabajo del niño y lecciones o actividades de prueba.

Castanedo (1998) dio a conocer que las diferentes etapas del proceso son:

1. Búsqueda. Se utilizan nominaciones de los padres, maestros, orientadores y del propio sujeto. Todos los niños tienen la misma oportunidad de ser identificados.

2. Screening. Su propósito es filtrar para reducir el número de sujetos para la selección.

3. Identificación. Aquí se realiza una evaluación detallada de todos los aspectos del estudiante: capacidades, intereses, debilidades, entre otros.

4. Selección. Esta se hace con base en los datos obtenidos y de acuerdo con el equipo de especialistas que participan en el proceso.

Por su parte Zacatelco (2015) recomendó las siguientes etapas en el proceso de identificación:

1. Preselección. Esta etapa tiene como objetivo seleccionar a los alumnos que cumplen con las características cognitivas y motivacionales, a partir de un punto de corte. La aplicación de los instrumentos se realiza de forma grupal y también se solicita la participación del docente a través de una lista de nominación.

2. Selección. El objetivo de esta etapa es obtener el perfil de los estudiantes, por lo que es indispensable aplicar diferentes instrumentos para detectar sus habilidades y necesidades.

La SEP (2022) definió la identificación de la población con aptitudes sobresalientes, a partir de tres fases generales:

a) Detección inicial o exploratoria, consistente en técnicas informales que contemplan instrumentos de fácil comprensión y manejo que involucran a diferentes actores, maestros de grupo, de educación especial y a la familia;

b) Evaluación psicopedagógica, en la que se propone un método mixto para la evaluación; es decir, un procedimiento que incluye la aplicación de instrumentos para identificar las capacidades y destrezas del alumno, las necesidades educativas especiales que pueda presentar y, en consecuencia, tomar las medidas pedagógicas pertinentes en un plan de intervención; y

c) Detección permanente, la cual implica continuar con un proceso de detección a lo largo de su trayectoria escolar, para evaluar las probabilidades de error en la identificación, así como valorar la pertinencia y viabilidad de la intervención que se ha diseñado.

Gargiulo y Bouck (2021) indicaron que un proceso de evaluación exitoso permitirá conocer las fortalezas, necesidades e intereses de los estudiantes sobresalientes, también reconocieron que en el proceso será necesario incluir pruebas formales e informales a propósito

de obtener una imagen clara del alumno. Los procedimientos informales o subjetivos incluyen informes de docentes, autonominación y nominaciones de padres, docentes y compañeros, éstos generalmente se utilizan en la etapa de preselección o screening. Los procedimientos formales u objetivos incluyen las pruebas estandarizadas donde se evalúan diferentes aspectos del individuo (intelectuales, aptitudes específicas, creatividad, personales y socioemocionales) (Zavala, 2012; Gargiulo y Bouck, 2021).

De la misma forma Renzulli (2011) afirmó que las pruebas normalizadas de inteligencia, creatividad y rendimiento son frecuentemente usadas para fines de identificación, sin embargo, se puede referir estudiantes sobresalientes sin pruebas formales, a partir de las observaciones de los docentes y familias del estudiante.

Los procedimientos formales e informales tienen que complementarse entre sí, con la intención de obtener información precisa para una detección oportuna y certera, pero la toma de decisiones dependerá del contexto en el cual se genere dicho proceso y los recursos con los que se cuente (SEP, 2006).

Respecto a los procedimientos informales, se ha encontrado una alta correlación entre las nominaciones de docentes y la identificación oportuna de alumnado con aptitudes sobresalientes; esto debido a que, al recabar información del entorno inmediato al estudiante, se puede proporcionar un panorama amplio sobre las habilidades, intereses, fortalezas y debilidades que tiene cada integrante del grupo, tanto las relacionadas con lo académico como con lo motriz, social y emocional en el aula (SEP, 2022).

Adicionalmente, se ha registrado la utilidad de las nominaciones desde el panorama familiar, pues éste aporta información acerca de las habilidades del estudiante especialmente en lo concerniente a aspectos evolutivos y aptitudinales, además de brindar información acerca de conductas que tal vez sean difíciles de observar directamente en el salón de clases (Navarro, 2017).

Por su parte, Valadez (2012) sugirió la utilidad del uso de auto nominaciones como complemento en la valoración informal por nominación de otros. De esta forma, se pueden conocer actividades o conductas excepcionales del alumnado, que no se manifiestan delante de otras personas, o que son difícilmente cuantificables en pruebas psicométricas, tales como: elementos motivacionales o actitudinales.

Es así como la nominación por profesores, familias y la auto nominación han cobrado especial relevancia dadas las condiciones referidas del contexto actual. Aunque, es oportuno aclarar que siempre que la situación lo permita será preferible la utilización conjunta de diferentes métodos de identificación (Zacatelco, 2015; SEP, 2022).

Para fines del estudio, se utilizó el procedimiento informal a través de instrumentos de nominación del docente y autonominación del estudiante, con base en el modelo de los tres anillos (Renzulli y Reiss, 2018). Por otra parte, las condiciones derivadas del confinamiento por la pandemia de COVID-19 limitaron el uso de procedimientos y estrategias de identificación de forma presencial; por tal motivo se implementaron estrategias de evaluación remota.

Jusino-Aldarondo (2021) indicó que para obtener una adecuada práctica en la evaluación a distancia se deben cumplir cuatro aspectos: 1) se debe dar en un ambiente y momento que sea cómodo y sin interrupciones, 2) guiar a la persona en el uso apropiado de la tecnología, 3) contar con una conexión de internet adecuada para el procedimiento y 4) considerar el manejo y habilidad en el uso de la tecnología.

Asimismo, Magallón-Neri (2022) enlistó algunas ventajas de la evaluación remota: 1) posibilita a los psicólogos aplicar y configurar una gran variedad de evaluaciones; 2) permite a la persona evaluada acceder a una gran cantidad de modalidades de evaluación y 3) disminuye los costos de aplicación. Por el contrario, Stoll, et al. (2020) establecieron algunas desventajas como: 1) los distractores durante la aplicación; 2) interrupciones en la comunicación por fallas en la conexión y 3) falta de observaciones fidedignas sobre la persona evaluada.

Derivado de la condición de distanciamiento social y educación a distancia, en los recientes meses se mostró la urgencia por fortalecer tipos de identificación informales por sobre los formales, ya que las características propias del fenómeno pandémico han dificultado en gran modo la aplicación de pruebas clásicas, esto desembocó en la implementación de procesos de evaluación a distancia (Ródriguez-Ceberío et al., 2020).

En la actualidad el uso de las tecnologías es parte de la vida diaria, por tanto, los profesionistas dentro del ámbito de la evaluación e intervención psicológica y educativa han tenido que adaptarse a ello (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [MEJORED], 2021), así como dar respuesta a las necesidades histórico-contextuales, lo anterior ha dado lugar a diversos procesos de identificación de manera remota o híbrida (presencial-en línea).

En resumen, se puede observar que los procesos de identificación reportados por los diferentes autores y autoras coinciden en el uso de procedimientos formales e informales a fin de realizar una identificación y evaluación funcional. Asimismo, de forma inicial se brinda la misma oportunidad a todos los niños de ser identificados. Es pertinente recordar que la correcta identificación solo es el primer paso en el proceso de atención a esta población, es la base para la planeación de programas especializados para atender las necesidades y potencialidades observadas. Para dar continuidad al proceso es necesario conocer las propuestas de atención educativa, las cuales se desarrollarán en el próximo apartado.

Propuestas Educativas para la Atención del Sobresaliente

La identificación es un proceso que debe permitir la propuesta de alguna medida de intervención, que posibilite atender adecuadamente a las necesidades educativas, emocionales y sociales de los estudiantes (Zacatelco, 2015). Betancourt y Valadez (2017) ratificaron que se debe tener en cuenta que los alumnos con aptitudes sobresalientes son una población con necesidades educativas especiales y que suelen ser un grupo olvidado, dado que muchas veces

la escuela no contempla sus requerimientos; las aptitudes sobresalientes y el éxito no guardan una relación de causalidad, por lo que es importante que la escuela apoye a estos estudiantes.

Algunos de los métodos que se consideran más apropiados, son los que proponen el trabajo autónomo, el manejo de habilidades para aprender a pensar, la experimentación, la resolución creativa de problemas, el dominio de procedimientos de investigación, la búsqueda de información y el aprendizaje por descubrimiento (Zacatelco, 2015).

Las propuestas de intervención deben considerar los siguientes principios: a) organizar la enseñanza de acuerdo con el análisis de capacidades funcionales y de las necesidades específicas de aprendizaje, b) materiales y procedimientos de enseñanza que permitan progresar hacia el logro de los objetivos de aprendizaje planteados en función de habilidades y conocimientos previos, c) evaluaciones del rendimiento que sean sistemáticas y que informen del progreso hacia la consecución de conocimientos y habilidades concretas, d) trabajos del aula que permitan y animen al alumnado elevar su propia responsabilidad en la planificación, control y valoración de su aprendizaje, e) actividades y materiales alternativos dispuestos que permitan conseguir conocimientos y habilidades de una manera eficiente, f) de un currículo que permita metas educativas autoseleccionadas y g) cooperación y colaboración entre compañeros, tanto para el logro de metas educativas individuales como grupales (Taylor, Smiley y Richards, 2004; como se citó en Betancourt y Valadez, 2017).

Renzulli (2018) planteó tres estrategias para la atención a los alumnos sobresalientes: a) aceleración, b) agrupamiento y c) enriquecimiento.

Aceleración

Plantea la posibilidad de que el alumno avance por el sistema educativo de forma flexible y con mayor rapidez en los contenidos curriculares de acuerdo con sus capacidades, lo cual resulta motivante para el estudiante, ya que progresa según su ritmo de aprendizaje y de manera más rápida (Betancourt y Valadez, 2017). Una ventaja de la aceleración es que permite adelantar

uno o dos grados escolares a los niños sobresalientes para que se enfrenten a tareas más complejas, el objetivo es proporcionar un nivel de dificultad correspondiente con sus capacidades (Zacatelco, 2015).

En México, dicha estrategia recibe el nombre de acreditación y promoción anticipada, la SEP(2019) dio a conocer que *“debido a la trascendencia e implicaciones psicológicas, pedagógicas, legales y administrativas de la autorización de una acreditación y promoción anticipada, es fundamental analizar el proceso para su implementación, así como la normatividad vigente que regula la inscripción, reinscripción, acreditación, promoción, regularización y certificación de estudios en la educación básica”*(p. 6). Las opciones de aceleración que se proporcionan desde la normativa de la SEP incluyen: a) admisión temprana a un nivel educativo y b) omisión de un grado escolar sin cambiar de nivel educativo. Además, se reconoce que no todos los alumnos son candidatos para este proceso y que, para llevarlo a cabo será necesaria una evaluación que valore los siguientes puntos: 1) motivación por el aprendizaje, 2) habilidades sociales, 3) madurez emocional, 4) capacidad de adaptación, 5) desempeño escolar significativamente elevado, 6) participación en un programa de enriquecimiento, 7) contexto familiar y 8) contexto escolar.

En relación con las ventajas de la aceleración, se ha encontrado que es un proceso de aplicación rápida, fácil y económica; además, mantiene al alumno motivado debido a que aumenta la dificultad de los contenidos, se reduce el aburrimiento, favorece la satisfacción y permite terminar antes el periodo de educación obligatoria, en los inconvenientes de la aceleración, se ha mencionado que sólo es adecuada para niños que demuestran superioridad en el área académica, pero no para aquellos con otras características (Zacatelco, 2015).

Agrupamiento

Esta estrategia consiste en agrupar homogéneamente a los estudiantes que demuestran un excelente desempeño en alguna materia o área específica, para ofrecerles actividades

adecuadas a su nivel (Deutsch, 2006; Pérez, 2012; Alonso, 2012). De acuerdo con Pérez, (2012) este sistema ha sido uno de los más empleados y con más éxito desde el punto de vista del rendimiento académico.

La modalidad de agrupamiento implica diseñar grupos e incluso centros especiales en los que se desarrollen programas adecuados a las destrezas de los estudiantes (Zacatelco, 2015; Pérez, 2012). Esto permite que las necesidades de aprendizaje de los estudiantes sobresalientes sean captadas fácilmente por un maestro especializado, de esta manera, las estrategias utilizadas pueden impactar de modo positivo, incrementando el potencial de logro de todos los estudiantes (Betancourt y Valadez, 2017).

El agrupamiento: 1) permite una rápida adquisición de ideas y una exploración adicional por parte de los alumnos, 2) favorece el estudio cooperativo e independiente, 3) propicia que los educandos estudien con una amplia variedad de personas (docentes y estudiantes) y contenidos, 4) elimina la sobrecarga docente y 5) permite realizar conexiones sociales con compañeros similares, respecto a formas de pensar y aprender (Betancourt y Valadez, 2017). Los principales inconvenientes de esta estrategia son los costos de su instrumentación, la necesidad de profesionales capacitados que organicen el trabajo de acuerdo con las necesidades educativas de los estudiantes (Zacatelco, 2015) y la problemática de la integración social más allá de los márgenes de estos ambientes delimitados (Pérez, 2012).

Enriquecimiento

El enriquecimiento implica el desarrollo de experiencias diferenciadas, que parten de las características de los alumnos con aptitudes sobresalientes y que benefician al resto del grupo (SEP, 2006). Consiste en un conjunto sistemático de estrategias específicas para incrementar el esfuerzo del estudiante, el gozo por el aprendizaje y su desempeño, integra un amplio rango de experiencias de nivel avanzado y de destreza de pensamiento superiores en cualquier área curricular de estudio (Renzulli, 2018).

De acuerdo con Betancourt y Valadez (2012, 2017) existen tres tipos fundamentales de enriquecimiento: escolar, áulico y extracurricular.

El enriquecimiento en el contexto escolar consiste en una serie de acciones planeadas estratégicamente para mejorar la práctica educativa, con la participación del personal de educación regular, especial, la familia y especialistas en diferentes temas (SEP, 2006). Contempla una mejora en la organización y funcionamiento de la escuela y de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Además, considera la inclusión de programas que favorecen el desarrollo de habilidades de los estudiantes con aptitudes sobresalientes.

El enriquecimiento en el contexto áulico tiene que ver con la diversificación y dinamismo de la labor educativa para responder a las necesidades educativas de los alumnos. Se caracteriza por promover una atmósfera enriquecedora que propicie el desarrollo de habilidades cognitivas, creativas, artísticas, psicomotrices y socioafectivas tomando en cuenta las mejores metodologías, materiales, evaluaciones y contenidos educativos (SEP, 2006; Betancourt y Valadez, 2012). A fin de alcanzar los propósitos del enriquecimiento áulico se puede implementar el currículo diferenciado el cual contempla los siguientes factores (Betancourt y Valadez, 2012):

Contenido: éste debe ser más complejo, con mayor nivel de abstracción, con un ritmo más rápido y con materiales más avanzados. Además, ha de relacionarse con problemas de la vida real y dar respuesta a problemas de la humanidad.

Proceso: el cual da lugar al desarrollo de habilidades de alto nivel (Zacatelco, 2015), las estrategias de enseñanza más apropiadas son las que hacen hincapié en el trabajo autónomo e independiente, en el dominio de las habilidades para aprender a pensar, crear, experimentar, dialogar, resolver problemas de forma creativa y dominar métodos de investigación propios de cada asignatura. Algunas sugerencias de trabajo son: 1) trabajar proyectos individualizados, simulación de procesos y tutorías entre iguales, 2) emplear ejercicios, estrategias y técnicas

docentes de alto nivel de abstracción y 3) emplear preguntas como las que utilizan los expertos en diferentes disciplinas y practicar el uso de sus métodos y técnicas.

Producto: tienen como finalidad dar a los alumnos la oportunidad de crear trabajos o proyectos que les resultan significativos, los motiven y mantengan su interés (Zacatelco, 2015). Se debe estimular a presentar trabajos bajo formatos divergentes. Éstos deben estar relacionados con problemas reales, estar dirigidos a un público real, ser evaluados por públicos adecuados y manifestar una transformación de datos existentes.

Ambiente de aprendizaje: este debe estar centrado en el estudiante, favorecer la independencia del alumno y la comunicación con otros estudiantes, proporcionar materiales diversos, trascender el aprendizaje a la vida cotidiana, utilizar los espacios de forma versátil, hacer un manejo y distribución flexible del tiempo y del mobiliario, crear un ambiente divertido y reflejar la variedad de culturas presentes en el aula.

El enriquecimiento extracurricular aborda las áreas de interés que no tienen un espacio dentro de los programas curriculares ordinarios, se refiere al diseño de programas, proyectos y actividades específicas centradas en los intereses y aptitudes identificadas previamente en el alumnado, que se desarrollan dentro y fuera del ámbito escolar. Para llevarlo a cabo se requiere del apoyo y la participación de instituciones del ámbito educativo, social, cultural, artístico o deportivo (SEP, 2006).

Entre sus ventajas se encuentran que es una estrategia inclusiva que atiende las necesidades del alumno sin que sea necesario separarlo de su grupo, se adapta al ritmo de aprendizaje, a sus intereses y facilita el aprendizaje autónomo (Betancourt y Valadez, 2012; Zacatelco, 2015). En cuanto a las limitaciones, puede resultar costosa, ya que requiere de materiales novedosos y atractivos, además de la formación continua del docente para la implementación de actividades (Betancourt y Valadez, 2017, Zacatelco, 2015; Alonso, 2012; Pérez, 2012).

El enriquecimiento es uno de los campos de intervención educativa con grandes posibilidades de innovación y desarrollo en la atención de alumnos sobresalientes, por lo que su objetivo central es optimizar los procesos de pensamiento y las estrategias para aprender a aprender, que buscan el aprendizaje autónomo y autorregulado (Alonso, 2012).

Al respecto de este trabajo, se retomará como principal estrategia de atención el enriquecimiento, ya que permite desarrollar altos niveles de pensamiento (Zacatelco, 2015). De igual manera, ha demostrado ser una estrategia que favorece a los estudiantes sobresalientes sin separarlos de su grupo de referencia y representa beneficios para todo el alumnado (Renzulli, et al., 2021).

De acuerdo con Renzulli y Reiss (2018) la creatividad es un componente esencial de los niveles más altos de dotación productivo-creativa, ésta puede ser alentada y desarrollada por las experiencias de los estudiantes dentro del aula con sus maestros y compañeros, y fuera de ella con sus padres y tutores, por tal motivo es necesario aumentar la probabilidad de que los estudiantes participen en oportunidades de enriquecimiento planificadas de manera consistente. A continuación, se abordará el concepto de creatividad y los diferentes programas diseñados para la atención del sobresaliente.

Capítulo III

Creatividad

La creatividad se entiende como la capacidad para engendrar algo nuevo, ya sea un producto o una técnica, o una forma de enfocar la realidad (Bermejo et al, 2010). Asimismo, la mayoría de los autores coinciden en que la creatividad implica el logro o resultado de un producto original y útil (Aróstegui, 2012).

Al respecto, Guilford (1967) indicó que la creatividad tiene cuatro componentes: *fluidez* que es la capacidad de generar un gran número de ideas, *flexibilidad* que se refiere a la posibilidad de producir ideas relacionadas con temas variados, *originalidad* que implica

desarrollar ideas inusuales, novedosas y poco convencionales, y *elaboración* que implica la habilidad de desarrollar y enriquecer cada idea con una riqueza y complejidad cada vez mayor.

Torrance (2008) definió la creatividad operacionalmente a partir de los componentes de la creatividad propuestos por Guilford (1967) y estableció que se manifiesta a partir de la combinación de dos tipos de pensamiento: el convergente y el divergente, el primero, está relacionado con la producción y memorización de los aprendizajes y los hechos; el segundo implica el desarrollo de distintas respuestas a un problema proporcionado.

El término se puede entender en dos sentidos: el primero hace referencia a que es un proceso que lleva a la realización de productos originales y apropiados; en el segundo, se propone como una capacidad para producir muchas ideas diferentes y novedosas (Ortiz y Zacatelco, 2015).

García-Pajares (2022) mencionó que la creatividad se compone por un proceso, un producto, un sujeto y una situación, conformando un sistema con una interacción constante. El proceso creativo tiene cuatro fases: preparación, frustración, incubación e iluminación; este dará lugar a un producto, el cual será considerado creativo si posee una utilidad para una realidad social concreta; de este modo se justifica la conexión entre la creatividad y el éxito del individuo en un contexto específico. De acuerdo con el autor la creatividad es una capacidad potencialmente accesible para cualquier ser humano, el grado en el que progrese dependerá de varios factores relacionados con el núcleo social en que un individuo nace y se desarrolla.

La actividad creativa es una de las capacidades más elevadas y complejas de los seres humanos, y requiere habilidades del pensamiento que posibilitan integrar los procesos cognitivos fundamentales y superiores para el logro de una idea (Esquivas, 2004).

Por otro lado, Torrance (2008) mencionó que la creatividad es un proceso por el cual una persona es sensible a los fallos, las lagunas del conocimiento y a las desarmonías en general.

A su vez, un producto es considerado como creativo cuando es original y apropiado, se valora como original cuando es diferente de los que otras personas tienden a producir, es impredecible, y puede provocar sorpresa en el espectador, esta depende también de la experiencia anterior del público. Se reconoce que debe desempeñar cierta función, siendo una respuesta apropiada a un problema. Algo que sea original, pero que no satisfaga las limitaciones del problema que se tiene entre manos, no es creativo, es lo que diríamos curioso y, por consiguiente, irrelevante (Aróstegui, 2012).

De acuerdo con Torrance (2008) las personas creativas saben identificar las dificultades de las situaciones, buscar soluciones donde otros no las encuentran, hacer conjeturas, formular hipótesis, modificarlas, probarlas y comunicar los resultados.

Al respecto, Vásquez (2021) señaló que el pensamiento creativo es un componente vital del funcionamiento psicológico normal, ya que tiene un papel ascendente en el desarrollo personal y resolución de problemas cotidianos al brindar herramientas para enfrentar los desafíos de la vida, convirtiéndose en una forma de pensar y actuar sobre la realidad. En él se involucran varias facetas de la persona, desde procesos básicos, como la percepción, hasta procesos más complejos, como los de organización mental y análisis de la información, además de otras variables personales como la motivación, la apertura a la experiencia y la emoción. A esto se suma que el pensamiento creativo se valora y desarrolla asociado a cada cultura y momento sociohistórico, a través de sus realidades sociales, valores y creencias (Carvalho, et al., 2021).

Las personas creativas poseen la capacidad para pensar en algo nuevo que los demás consideran de interés, pero sólo unas pocas lo hacen en forma diferente y original. Suelen tener ideas que rompen con las tradicionales y estereotipadas e incluso con los modos generalizados de pensar y actuar (Zacatelco et al, 2013).

Desde la perspectiva educativa, se reconoce que la creatividad es una habilidad susceptible para desarrollarse (Renzulli y Reiss, 2018; Betancourt y Valadez, 2017; Pfeiffer,

2017). Betancourt y Valadez (2012) indicaron que la creatividad es el potencial humano integrado por componentes, cognitivos, afectivos, intelectuales que se ponen de manifiesto en el salón de clases para dar lugar a ideas o productos novedosos y de gran valor social que en ciertos momentos trascienden el contexto histórico social de la comunidad donde se encuentra la escuela.

En la actualidad, se reconoce que las instituciones educativas deben proporcionar al estudiantado habilidades de pensamiento crítico, creativo y eficaz, que les permitan funcionar de manera competente ante los desafíos (Vásquez, 2021; Varías, 2022).

La iniciativa de los profesores para impulsar la creatividad en el aula es de gran importancia, puesto que el maestro es quien genera un espacio en el cual se replantean los procesos de enseñanza-aprendizaje y se proponen momentos para el desarrollo de la creatividad y del pensamiento creativo (Barrero, 2017). Por lo tanto, los docentes deben actualizar sus conocimientos, evitando la monotonía para promover el interés y desarrollo creativo del pensamiento (Vásquez, 2021).

Carvalho et al. (2021) enumeraron una amplia gama de condiciones favorables para desarrollar un ambiente acogedor y estimulante, entre las que podemos destacar: (a) dar tiempo al alumno para pensar y desarrollar sus ideas; (b) valorar los productos y las ideas de los estudiantes; (c) considerar el error como una etapa del proceso de aprendizaje; (d) animar al alumno a imaginar otros puntos de vista; (e) proporcionar a los estudiantes retroalimentación sobre su desempeño; (f) demostrar entusiasmo por la actividad docente y los contenidos que se imparten; (g) variar las tareas, técnicas de instrucción, materias y formas de evaluación; y (h) promover la autoevaluación de los estudiantes.

García-Pajares (2022) refirió que la enseñanza tradicional tiene un modelo normalizador que busca aumentar los niveles académicos a costa de un plan de estudios, una enseñanza y una evaluación excesivamente controlada, sin un espacio para el desarrollo de la creatividad; en

contraste, la educación que se preocupa por fomentar la creatividad da lugar al desarrollo de personas libres, capaces de actuar con base en su criterio personal y dar respuestas a nuevos problemas de su sociedad.

Las metodologías creativas impulsan la búsqueda de soluciones a las problemáticas del mundo actual; visión que promueve el desarrollo de capacidades de análisis y resolución de problemas desde la innovación (Navarro, 2021). En este sentido, la educación creativa se propone transformar real y sustancialmente la manera de enseñar, esto trae como consecuencia un cambio conceptual del alumnado y la adopción de nuevas actitudes por parte de los alumnos, profesores, padres de familia y todos los implicados en el proceso educativo (Betancourt y Valadez, 2017).

En su estudio García-Pajares (2022) propuso una enseñanza que respeta el espacio de los estudiantes para la libertad creativa, se le otorgó al alumnado la oportunidad de expresarse siguiendo su propio criterio personal; la muestra estuvo conformada por once estudiantes de cuarto de primaria pertenecientes a un colegio público urbano de Segovia, España; el programa se dirigió a estimular las capacidades creativas de los participantes por medio de una enseñanza menos reglada, para lo cual se permitió la acción libre del estudiantado a partir de situaciones de aprendizaje caracterizadas por la falta de elementos en los que el alumno podía ejercer su creatividad. Los productos obtenidos por sesión se evaluaron considerando los siguientes aspectos: 1) elementos inusuales/novedosos, 2) técnica alternativa, y 3) nuevos elementos a la tarea. Los resultados evidenciaron que al otorgar libertad al alumnado posibilita la construcción de un entorno creativo, pues sus productos estuvieron caracterizados por la presencia de elementos inusuales y novedosos, uso de técnicas diferentes y elementos extra. Dicho estudio resaltó la importancia de los contextos y estrategias de aprendizaje para favorecer la creatividad, asimismo, dió cuenta de la relevancia del uso de situaciones menos controladas a fin de permitir un campo de acción libre para que el estudiantado deje fluir sus ideas creativas.

Vásquez (2021) realizó una revisión documental para identificar las principales estrategias utilizadas en educación básica para potenciar el pensamiento creativo, encontró que, las metodologías más utilizadas son el juego, la tecnología digital, la robótica, el aprendizaje colaborativo, la dramatización, la escritura de mitos, lectura de imágenes, clips de películas, resolución de problemas matemáticos y el aprendizaje basado en problemas. Asimismo, reconoció que fomentar el pensamiento creativo en los estudiantes desde el inicio hasta la finalización de la educación básica significa crear seres más autónomos, resilientes, originales, flexibles, con iniciativa, seguridad y liderazgo. Crear un entorno adecuado para desarrollar el pensamiento creativo es el primer paso para generar el clima adecuado que invite a la creación de ideas, el docente debe estimularlo a través de diferentes prácticas pedagógicas dentro de un ambiente de respeto, ayuda, confianza y cooperación.

Programas de Enriquecimiento en Creatividad para Atender el Talento

Renzulli, et al. (2021) señaló que las escuelas deben ser un lugar para el desarrollo del talento, por lo que los programas de enriquecimiento para toda la escuela brindan herramientas para potenciarlo en todos los niveles de la productividad humana. Desde los creadores e inventores de nuevas ideas, productos y formas de arte, hasta la amplia variedad de personas que fabrican, anuncian y comercializan las creaciones que mejoran y enriquecen nuestras vidas.

Diversos autores (Zacatelco, et al, 2012; Betancourt y Valadez, 2012; 2017) resaltaron la importancia de estimular la creatividad mediante programas de intervención, pues consideran que la creatividad fomenta el desarrollo de habilidades cognitivas relacionadas con niveles superiores de pensamiento, tal como las aptitudes sobresalientes. A continuación, se mencionan algunas de las propuestas de enriquecimiento creativo:

Ordaz, et al. (2016) diseñaron un programa para el desarrollo de la creatividad a través de experimentos científicos, dicho programa se implementó a 10 alumnos adolescentes identificados con aptitudes sobresalientes de nivel bachillerato, con edades comprendidas entre

los 14 y 16 años. El programa se aplicó en 15 sesiones divididas de forma equivalente en las siguientes áreas: astronomía, biología, química, ciencias de la tierra y física. Las actividades se articularon de forma tal que permitieran abordar los componentes de la creatividad reportados por Torrance (2008): fluidez, originalidad, elaboración, abstracción de títulos y resistencia al cierre. Sus resultados indicaron que la mayoría de los alumnos extendían sus conocimientos, antes o después de la actividad, proponían ideas, generaban soluciones a los experimentos, asimismo, se observó que sus interacciones eran de colaboración.

Por su parte, Zacatelco, et al. (2016), ejecutaron un programa conformado de 30 sesiones que tenía como objetivo favorecer la creatividad verbal y gráfica, así como las habilidades sociales de cooperación de doce estudiantes sobresalientes de tercer grado de primaria. Se utilizó el teatro como estrategia de aprendizaje basada en el arte dramático. Sus resultados relacionados a la creatividad verbal indicaron que hubo un incremento significativo ($p=0.002$) en las estimaciones medias del bloque 2, esto demostró que los alumnos desarrollaron habilidades para crear historias, cuentos, describir personajes y diseñar diálogos. En el primer bloque, se encontró que los niños mostraron dificultad para inventar historias, sus narraciones eran cortas y colocaban títulos de cuentos existentes, mientras que en el bloque 2 fueron capaces de escribir diálogos más extensos, originales, involucrar varios personajes y crear finales diferentes. Con respecto a los resultados de creatividad gráfica, se encontró que hubo incrementos estadísticamente significativos ($p= 0.002$) en las actividades del bloque 2, lo que demostró que hubo una mayor cantidad de diseños y que estos fueron novedosos, con muchos elementos y trazos que los hacían más complejos. En trabajo cooperativo, se observaron incrementos significativos ($p= 0.002$) en la interacción de los alumnos durante la instrumentación del programa al comparar las puntuaciones medias del bloque 1 ($M_{cooperación}=57.8$) con el bloque 2 ($M_{cooperación}=171.3$). esto indicó que en las sesiones finales los alumnos lograron una mejor interacción, fueron capaces de compartir y asignar roles; además, respetaron las ideas

propuestas por sus compañeros. Los resultados obtenidos demostraron que los niveles de interacción social mejoraron y los niños desarrollaron sus habilidades de cooperación, actitudes para compartir material, conversar, hacer amigos, expresar sus emociones, sentimientos, ideas y opiniones.

De Fuentes et al. (2015) instrumentaron un programa de enriquecimiento de la creatividad para niños identificados con aptitudes sobresalientes en una zona marginada de la Ciudad de México, en el participaron 12 estudiantes (tres hombres y nueve mujeres) de seis años. Las actividades se dividieron en cinco bloques y como herramienta didáctica se utilizó el juego y contenidos de la asignatura conocimiento del medio. Para determinar los cambios mostrados por los alumnos, se compararon las puntuaciones obtenidas en el pretest y postest de cada instrumento a través de la prueba no paramétrica de Wilcoxon. En la Prueba de Pensamiento creativo de Torrance se encontró un incremento significativo ($p= 0.009$) en los indicadores de fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración. Se observó que las producciones elaboradas en las últimas sesiones del programa se caracterizaron por ser más innovadoras, detalladas, con ideas menos convencionales y con títulos abstractos.

En otro estudio Zacatelco et al. (2017) exploraron los efectos de un programa de enriquecimiento a través del cuento, en el participaron cinco alumnos identificados con aptitud sobresaliente (tres mujeres y dos hombres) con un rango de edad de 10 a 11 años. Las actividades se dividieron en tres bloques y se compararon las puntuaciones medias del bloque inicial con el bloque final. Se realizó la prueba no paramétrica de Friedman, para detectar cambios en las variables que componen la creatividad escrita. Los resultados mostraron incrementos estadísticamente significativos en los indicadores de fluidez, flexibilidad y elaboración. En cuanto a la variable expresión de títulos se aplicó la prueba de Wilcoxon y se obtuvieron incrementos significativos ($F = .042$). En relación con la originalidad ($F = .368$) se observó un incremento, pero no fue significativo. Para determinar los cambios intrasujeto, se realizó un análisis de varianza

de medidas repetidas y se vio un incremento significativo $F(2,5) = .000, p \leq .001$, lo que indicó que la creatividad se enriqueció en todos los alumnos.

Los estudios antes mencionados, ponen de manifiesto la importancia de brindar atención educativa a través de programas de enriquecimiento creativo a los estudiantes identificados con aptitudes sobresalientes, ya que éstos les ayudan a fortalecer sus habilidades creativas, además de forma adicional, benefician sus habilidades sociales de trabajo en equipo, expresión de sentimientos y comunicación oral. Asimismo, se reconoce que los programas se pueden favorecer de diversas herramientas como la ciencia (Ortíz, et al, 2016), el teatro (Zacatelco et al., 2016), el juego (De Fuentes et al., 2015) y el cuento (Zacatelco et al., 2017). Empero, estos programas pueden diseñarse retomando diferentes estrategias y herramientas de aprendizaje.

Enriquecimiento de la Creatividad a través de la Música

De acuerdo con Frega (2009) todas las artes son ejemplos de creatividad, ya que son resultado de la puesta en marcha de la imaginación, además se pueden desarrollar las actividades rutinarias de la vida humana. Por otra parte, reconoció que la música es apropiada para cultivar habilidades de pensamiento superior, es por naturaleza un proceso que requiere interpretación y escucha, junto con una conceptualización de ideas cada vez más complejas. Asimismo, tiene una íntima relación con el ámbito expresivo, que lleva a las personas a la expresión de los sentimientos personales de forma creativa. También, es una herramienta adecuada para desarrollar la creatividad en los niños, ya que se puede hacer uso de instrumentos y herramientas simples (percusiones) para el aprendizaje (Frega, 2001).

Asimismo, Gisbert (2018) indicó que la música es una vía de comunicación de emociones y sentimientos que cumple históricamente una función socializadora que prevalece en la actualidad, reconoce que juega un papel importante a lo largo de la vida. En el ámbito personal se manifiesta en las celebraciones y reuniones familiares, también se asocia con la expresión de

emociones y sentimientos. En la educación es una herramienta de estimulación del lenguaje y socialización mediante canciones y juegos sonoros.

Por su parte, Fernández (2007) enfatizó que la música permite observar, descubrir, analizar y valorar las realidades sonoras del mundo; ya que tiene como objetivos contribuir al desarrollo integral de la persona en los campos cognitivo (desarrollo del intelecto, de las capacidades de abstracción y resolución de problemas, de la imaginación, de la creatividad, de la atención), psicomotor (desarrollo del esquema corporal, la coordinación dinámica, la lateralidad) y socioafectivo (desarrolla la sensibilidad, el sentido crítico, la atención) y estimular y dotar de aptitudes específicas para el desarrollo de la música.

De acuerdo con Barrero (2017) la música posee grandes beneficios en la vida del ser humano, ya que permite la expresión y la comunicación a través de sus diferentes manifestaciones como cantar, tocar instrumentos, mover el cuerpo y manipular objetos sonoros; hacer música implica un quehacer creativo que no se limita a replicar sonidos y como todo ejercicio, la creación musical se observa, se aprende y se desarrolla. Para fomentar la creatividad es importante que las experiencias con el sonido, puedan ser la base del aprendizaje.

La improvisación y composición son dos elementos esenciales de la música que permiten desarrollar el pensamiento creativo a través de la invención de melodías, manipulación de instrumentos y la construcción de estos (Barrero, 2017). La primera, hace referencia a una forma de utilizar elementos conocidos, combinarlos y crear nuevos productos; en esta se manifiestan elementos como la iniciativa, imaginación, originalidad y reflexión, se caracteriza por ser una ejecución instantánea producida por un individuo o grupo, que es resultado de experiencias sonoras previas. En la composición los procesos de creación no son espontáneos, se meditan y se llevan en un periodo de tiempo más prolongado, para presentar de forma posterior la nueva creación (Díaz y Giráldez, 2007).

Diferentes estudios han mostrado evidencias sobre los beneficios de la música en la creatividad y otras habilidades, a continuación, se citan algunos hallazgos:

Chronopoulou y Riga (2012) indagaron sobre los efectos de un programa educativo basado en música en el pensamiento creativo. En el participaron 18 estudiantes de preescolar (13 niños y 5 niñas). El proyecto consideró cubrir las condiciones para simular un ecosistema creativo, se estructuró en cuatro áreas: 1) sonido, 2) ritmo, 3) melodía, 4) combinación y se aplicó en tres ejes: 1) La activación de habilidades de conocimiento (conceptos musicales); 2) La activación de habilidades emocionales a través de la identificación y expresión de ideas, sentimientos y estados de ánimo personales, y; 3) El desaliento de las formas típicas de pensar. Para valorar el impacto utilizaron el Test de Torrance a modo de pre y postest. Sus resultados demostraron cambios significativos en los componentes de fluidez, originalidad, flexibilidad y elaboración, asimismo, reportaron cambios en las interacciones entre los participantes, se mejoró la comunicación y la interacción afectiva entre compañeros, así como la expresión espontánea y libre, algunos estudiantes asumieron roles de liderazgo y oportunidades para expresarse. Dichos hallazgos nos dan evidencia de que las actividades musicales y de movimiento tienen beneficios en el desarrollo integral de los estudiantes, especialmente en el pensamiento creativo, la comunicación y las habilidades socioemocionales.

Por su parte Barrero (2017) realizó un estudio en el que aplicó un programa para desarrollar la creatividad musical, en el mismo participaron siete niñas entre los 9 y 12 años, pertenecientes a un centro musical ubicado en una zona de alta marginación. El programa constó de 10 sesiones, en las que se abordaron los temas de: composición, exploración rítmica, exploración auditiva, exploración melódica, creación de melodía, imitación, improvisación, creación de texto. Se utilizó la prueba de creatividad musical de Vaughan (1971) a modo de pre y post test, la cual mide las habilidades de fluidez, seguridad rítmica (flexibilidad), ideación (originalidad) y síntesis (elaboración), las cuales se relacionan con los componentes de Torrance.

Los resultados indicaron cambios en la fluidez pasando de $M = 7$ a $M = 9$, siendo la estabilidad rítmica una de las más evidentes en cuanto a su avance y desempeño, continuando con la respuesta de la improvisación en un instrumento melódico, en seguridad rítmica se evidenció un incremento importante en cuanto a la capacidad de improvisar respuestas rítmicas y acompañar, de manera estable la improvisación de otro; al respecto de la ideación se observó un cambio significativo en cuanto a la apropiación de los elementos musicales, bien sea llevados a la resolución de una pregunta o a la organización de las respuestas musicales, a través de la improvisación; en la habilidad de síntesis se encontró un avance respecto a lo novedoso y estético al elaborar la respuesta de improvisación. Los hallazgos de este estudio nos dan información al respecto de actividades asociadas a la música que favorecen el desarrollo de la creatividad, especialmente en contextos desfavorecidos.

Rueda y López (2013) midieron los efectos de un programa de intervención motora, compuesto por música y danza creativa, sobre las habilidades emocionales. Este se aplicó a 120 estudiantes universitarios de ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Para medir el impacto del programa aplicaron el Trait Meta-Mood Scale 24 (TMMS-24). Se observó que el programa provocó una mejora en los factores Percepción y Comprensión emocional, incrementándose las puntuaciones un 2.3% y 4.9% respectivamente. Estos hallazgos nos muestran que las artes (música y danza) favorecen el reconocimiento de emociones, y la reflexión sobre las mismas.

Tales estudios se han desarrollado en diferentes poblaciones y contextos y se resaltan los beneficios en creatividad (Barrero, 2017; Chronopoulou y Riga; 2012), habilidades sociales y emocionales (Chronopoulou y Riga; 2012; Rueda y López, 2013). Asimismo, se realizó una búsqueda sobre el uso de estas estrategias en estudiantes con aptitudes sobresalientes y no se encontraron publicaciones del tema.

La música integra aspectos afectivos, sociales e intelectuales, dimensiones que la convierten en la mejor herramienta para transformar la sociedad y la educación (Gisbert, 2018).

En este sentido, es una alternativa para crear programas de enriquecimiento que favorezcan el desarrollo de la creatividad y otras habilidades en estudiantes con aptitudes sobresalientes.

Es importante reconocer que, la identificación y atención del alumnado con aptitudes sobresalientes se convierte en un terreno fértil, a fin de garantizar el desarrollo de sus potencialidades y será posible a través de procesos sistematizados que tomen en cuenta el contexto y sus características, los cuales serán exitosos en la medida que atiendan las necesidades de los estudiantes y favorezcan su desarrollo.

Capítulo IV.

Método

Justificación

Los estudiantes sobresalientes han recibido poca o nula atención en los servicios públicos de educación (Acle y Ordaz, 2010), por muchos años se ha pensado que al tener habilidades superiores no requieren de atención especializada (SEP, 2022). Sin embargo, se sabe que estos alumnos necesitan servicios de educación especial para poder desarrollar su potencial y disminuir el riesgo de perder su talento (Zacatelco, 2015). Además, a fin de garantizar su pleno desarrollo, es necesario contar con mecanismos de identificación que consideren sus características sociodemográficas (Betancourt y Valadez, 2012; SEP, 2022).

Gargiulo y Bouck (2021) indicaron que un proceso de evaluación exitoso permitirá conocer las fortalezas, necesidades e intereses de los estudiantes sobresalientes, también reconocieron que en el proceso será necesario incluir pruebas formales e informales a propósito de obtener una imagen clara del alumnado. Asimismo, autores como Castanedo (1998) y Zacatelco y Chávez (2012) han mencionado la importancia de utilizar procedimientos informales como informes de autonominación, nominaciones de padres, docentes y compañeros en la etapa de preselección o evaluación inicial; y posteriormente, en la etapa de selección incluir pruebas

estandarizadas donde se evalúan diferentes aspectos del individuo (intelectuales, aptitudes específicas, creatividad, personales y socioemocionales).

En México son limitados los estudios que proporcionan datos acerca de la incidencia de estudiantes con aptitudes sobresalientes, Valadez et al (2012) señalaron que no existe una política educativa que favorezca la detección y atención oportuna, por lo que existe la posibilidad de que muchos de estos alumnos no sean identificados, en especial los que se encuentran en zonas rurales y marginadas. De acuerdo con la Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa (2021), en el ciclo escolar 2017-2018 fueron atendidos 26,138 estudiantes sobresalientes a través de los servicios de educación especial, sin embargo, para el ciclo del 2020-2021 la cifra disminuyó a 15, 828; esto se puede asociar a las consecuencias del cierre de escuelas por la pandemia de la COVID-19 y a las dificultades que tiene el sistema educativo nacional para realizar una detección oportuna.

La identificación solo es el inicio del proceso de atención para los estudiantes con AS, ya que para garantizar su derecho a la educación y su desarrollo será necesario implementar alguna estrategia como la aceleración, el agrupamiento o el enriquecimiento (Betancourt y Valadez, 2017). El enriquecimiento ha demostrado ser una de las formas con mayores beneficios para estos alumnos, puesto que permite que el estudiante se desarrolle de forma integral sin ser separado de su grupo de referencia, al mismo tiempo se favorecen las habilidades sociales y adaptativas de esta población (SEP, 2017).

Los programas de enriquecimiento se han enfocado en desarrollar la creatividad como una de las características importantes de los altos niveles de desempeño. De acuerdo con Renzulli y Reiss (2018) la creatividad es una habilidad susceptible para desarrollarse que permite generar productos novedosos y de gran valor social. Por su parte, Navarro (2021) mencionó que las metodologías de enseñanza creativa impulsan la búsqueda de soluciones a las problemáticas

del mundo actual, esto promueve el desarrollo de capacidades de análisis y resolución de problemas desde la innovación.

Al respecto, se han propuesto estrategias de enriquecimiento creativo basadas en la ciencia (Ortiz, et al., 2016), el teatro (Zacatelco et al., 2016), el juego (De Fuentes et al., 2015) y el cuento (Zacatelco et al., 2017). Empero, estos programas pueden diseñarse con diferentes estrategias y herramientas de aprendizaje, como la música, que por sus condiciones artísticas y comunicativas favorece el desarrollo de la creatividad (Gisbert, 2018).

Existen evidencias empíricas de que a través de los programas musicales se puede desarrollar la creatividad. Por ejemplo, en el estudio de Chronopoulou y Riga (2012) se encontró que después de participar en un programa de actividades musicales, los estudiantes mostraron cambios significativos en los componentes de fluidez, flexibilidad, elaboración y originalidad propuestos en la prueba de Torrance; por su parte Barrero (2017) reportó cambios significativos en la habilidad de fluidez de niñas que participaron en un programa musical basado en improvisación, entre otros beneficios se mencionó la mejoría en la comunicación y la interacción afectiva entre compañeros, la expresión espontánea y la manifestación de nuevos roles, entre ellos el de liderazgo. Cabe mencionar que no se encontró en la literatura existente la aplicación de programas similares en personas con aptitudes sobresalientes, por tal motivo sería relevante observar los efectos de estos. De este modo se podrían generar nuevos programas basados en la música para enriquecer los contextos del alumnado con esta excepcionalidad, ya que como lo han reportado los autores antes mencionados, la creatividad puede favorecerse a través de la música.

En este contexto, surgió la propuesta de identificar al estudiantado con aptitudes sobresalientes y diseñar un programa de enriquecimiento de las habilidades creativas a través del uso de experiencias musicales.

Objetivo General

Instrumentar un programa de enriquecimiento de la creatividad para estudiantes con y sin aptitudes sobresalientes de educación secundaria.

Características del Estudio

Este trabajo se desarrolló bajo un enfoque mixto (Creswell, 2015), su diseño es preexperimental pretest- posttest de un solo grupo (Campbell y Stanley, 2005).

Contexto

De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2020) la delegación Iztapalapa tiene una extensión de 105.8 km_2 , lo que representa el 7.5 % de la superficie de la Ciudad de México. Su población está compuesta por alrededor de 1,835,486 habitantes, equivalente al 20.5% de la población de la entidad, lo que la posiciona como la alcaldía más poblada. La Evaluación de la Gobernanza de la Seguridad Urbana (2021) notificó que esta demarcación presenta condiciones socioeconómicas con un bajo índice de desarrollo humano, alto índice de marginación social debido a la falta de acceso a los servicios básicos en las viviendas y una gran incidencia de rezago educativo.

La Dirección General de Servicios Educativos Iztapalapa (DGSEI, 2010) señaló que, en esta alcaldía, se brindan servicios educativos de educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, especial y para adultos. El Estudio Básico de Comunidad Objetivo (EBCO, 2018) reportó que la población de Iztapalapa que cuenta con educación básica representa el 46.92% y disminuye significativamente en la educación media superior al 28.67% de los jóvenes.

Por otro lado, es importante mencionar que a nivel nacional e internacional se vivió la emergencia sanitaria por la pandemia de COVID-19. Esto obligó a las autoridades a implementar medidas de prevención para combatir la propagación del virus, tales como el distanciamiento social, las cuarentenas obligatorias y, el cierre de escuelas. Esta última, afectó a más del 91%

de estudiantes, representando cerca de 1 600 millones de niños, niñas y adolescentes (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2020). En México el periodo de aislamiento social afectó los ciclos escolares 2019-2020 y 2020-2021, durante dicho periodo la SEP implementó la estrategia *Aprende en casa I y II* a fin de preservar los derechos a la educación y salud del estudiantado (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [MEJOREDU], 2020).

Consideraciones Éticas

Se solicitó el permiso de las autoridades educativas para trabajar dentro de la institución. Para la implementación de los programas educativos se solicitó la participación voluntaria y se brindó una copia del consentimiento informado a las familias en el que se mencionan las condiciones de trabajo, acuerdos de garantía de confidencialidad y seguridad. Debido a las condiciones del periodo de confinamiento, no se pudo obtener el asentimiento del estudiantado por escrito, pero se informó a través de las familias en qué consistiría su participación.

Fases del Estudio

Dadas las condiciones en las que se inició este estudio se consideró pertinente dividir el estudio en cuatro fases. En la primera fase se crearon los instrumentos de evaluación para la identificación de estudiantes sobresalientes por vía remota, esta fue documental e incluye la creación de instrumentos para evaluar rasgos de interés para caracterizar el contexto y a los estudiantes. La segunda fase consistió en la evaluación a distancia; en esta se identificaron a los estudiantes sobresalientes y se caracterizó el contexto de acuerdo con los rasgos de interés. En la tercera fase se instrumentó un programa de enriquecimiento en creatividad para estudiantes seleccionados en la fase previa y se procedió a evaluar el impacto del programa de intervención.

Fase 1. Construcción de Instrumentos

Delimitación del Tema

La emergencia sanitaria originada por el virus SARS-CoV-2 planteó retos y dificultades a las comunidades escolares de manera repentina e inesperada, esto llevó a los actores educativos a desarrollar y utilizar diversas estrategias y herramientas con el fin de garantizar las oportunidades de aprendizaje y el derecho a la educación (MEJOREDU, 2021). Por ello, se crearon programas alternativos de forma virtual, estos permitieron la interacción con los involucrados (docentes, alumnos y familias). De ahí que tanto los aspectos de enseñanza, aprendizaje y evaluación pasaron del trabajo presencial al trabajo en línea (Espinosa et al., 2022).

En este sentido, las herramientas de evaluación disponibles para la identificación de estudiantes sobresalientes tuvieron que adaptar para este nuevo contexto de distanciamiento social. Asimismo, se consideró pertinente ahondar sobre otras problemáticas que forman parte de las condiciones de pobreza y desigualdad que agobian a México y que a raíz de la pandemia se remarcaron, entre ellas se puede mencionar: las dificultades para atender a estudiantes con alguna condición de vulnerabilidad, factores de riesgo de ausentismo y deserción escolar, dificultades de convivencia asociadas a la violencia, *bullying* y *ciberbullying* (MEJOREDU, 2021).

Asimismo, debido a la educación a distancia, el hogar fungió como el principal medio educativo, por ello se decidió dirigir las evaluaciones hacia el contexto inmediato del estudiantado con la finalidad de obtener un panorama más completo de la situación escolar (MEJOREDU, 2021); por lo tanto, se retomó información del estudiantado, las familias y los docentes.

Objetivo

Elaborar instrumentos digitales que permitan evaluar aptitudes sobresalientes, convivencia escolar y factores de riesgo de ausentismo y deserción escolar en la comunidad escolar de nivel secundaria (docentes, familias, estudiantes).

Fuentes de Información

Para la elaboración de instrumentos se realizó una búsqueda documental a fin de definir los factores que explican los rasgos de interés (Tabla 2).

Tabla 2

Revisión documental de los rasgos de interés

Autor(es) y año	Tipo de documento	Aportaciones clave
Covarrubias, P. (2018).	Artículo	Conceptos en torno al sobresaliente.
Renzulli, J. y Reiss, S. (2018).	Capítulo de libro	Modelo de los tres anillos. Definición y caracterización del sobresaliente.
Monks, F., y Katzko, M. (2005).	Capítulo de libro.	Educación del sobresaliente. Modelos de intervención.
Zacatelco, F. (2015).	Capítulo de libro.	Relevancia y procedimientos para la identificación de los alumnos con AS en México.
Durán, T. D. D. (2021).	Tesis doctoral.	Modelos teóricos de la motivación escolar: teoría de la autoeficacia de Bandura, teoría de la autodeterminación Deci y Ryan, Modelo de las atribuciones causales de Weiner, Teoría de la orientación a metas de logro de Dweck, Teoría de expectativa-valor de Wigfield y Eccles. Semejanzas e implicaciones de los diferentes modelos teóricos de la motivación escolar.
Razeto, A. (2020).	Artículo	Ausentismo escolar como proceso. Mirada multicausal del ausentismo escolar. Estrategias preventivas del ausentismo escolar.
Jiménez-Soto, M. C., y Ochoa-Encalada, S. C. (2021).	Artículo	Factores asociados a la deserción escolar: familiares, migración, económicos. Importancia del proyecto de vida para prevenir la deserción escolar.

González, J. (2016).	Tesis de licenciatura.	Definiciones sobre el abandono escolar. Enfoques explicativos del abandono escolar. Teorías de la motivación escolar. Motivación y variables del contexto escolar.
Organización Mundial de la Salud, (2003).	Informe público.	Violencia Clasificación de la violencia Estrategias para erradicar e intervenir
Delors, J. (1996).	Libro.	Pilares de la educación Aula pacífica Actuar del docente
Hays, P. (2012).	Capítulo de libro.	Factores promotores de paz y violencia: Complejidades culturales, privilegio, discriminación, exclusión.
González, A., Zacatelco, F., y Acle, G. (2020).	Artículo inédito.	Contexto cultural y político contra el <i>bullying</i> y la violencia en México.

Nota: elaboración propia.

Por otro lado, se realizó una búsqueda de instrumentos de evaluación de los rasgos de interés. Estos se muestran en la Tabla 3.

Tabla 3*Instrumentos de referencia.*

Instrumentos	Referencia	Descripción
Escala de nominación del maestro	Nominación de maestros para identificar potencial sobresaliente (Zacatelco et al., 2013)	Habilidad por encima de la media. Creatividad. Compromiso con la tarea. Aspectos socioafectivos. Reactivos tipo Likert.
Bullying Crochick (2017)	Bullying self-identification scale and bullying classmate. Nomination scale (Crochick y Crochick, 2017)	Violencia entre pares (física, psicológica, verbal, social, sexual y no verbal). Frecuencia. Desigualdad de poder (Agresor y víctima). Reactivos tipo Likert.
Instrucciones para jueces expertos	Se solicitó la participación de jueces expertos para su revisión y obtener validez de contenido (no se publicó).	
Preguntas guía para violencia y bullying (alumnos)	Entrevista semiestructurada (manuscrito inédito).	Preguntas abiertas acerca de las características, consecuencias, motivaciones y sentimientos acerca del bullying, cyberbullying y violencia.
Guía para la conducción del grupo focal (violencia bullying profesores)	Entrevista semiestructurada (manuscrito inédito).	Preguntas abiertas acerca de la percepción y actitudes del docente hacia sus alumnos, sus familias y la escuela. Preguntas abiertas sobre comportamientos violentos, <i>bullying</i> y <i>ciberbullying</i> .
Cuestionario <i>bullying</i>	Versión modificada del cuestionario sobre acoso escolar (Sullivan et al., 2005)	Violencia entre pares (Física, psicológica, verbal y no verbal). Frecuencia. Desigualdad de poder (Agresor, víctima y observador). Reactivos tipo Likert.

Nota: elaboración propia.

Organización de los Datos

En un primer momento, se realizó una revisión de la literatura existente con respecto a los rasgos de interés (aptitudes sobresalientes, convivencia escolar y factores de riesgo de

ausentismo y deserción escolar). Posteriormente, se definieron los factores relacionados con cada una de las variables.

Para aptitudes sobresalientes se retomaron los factores propuestos por Renzulli y Reiss (2018) en el modelo de los tres anillos (habilidad por encima de la media, creatividad y compromiso con la tarea) y un cuarto factor relacionado con aspectos socioemocionales (Tabla 4).

Tabla 4

Definición y factores de aptitudes sobresalientes.

Rasgo	Factores	Definición
<p>APTITUD SOBRESALIENTE</p> <p>Surge de la interacción de tres factores (habilidad por encima de la media, creatividad y compromiso con la tarea), también se incorporan características personales y factores ambientales (Renzulli y Reiss, 2018).</p>	<i>Habilidad por encima de la media.</i>	Enfatiza el rendimiento de capacidades generales, incluyen la capacidad de procesar la información, integrar experiencias, y la capacidad de involucrarse en el pensamiento abstracto; y capacidades específicas (Renzulli y Reiss, 2018).
	<i>Creatividad</i>	Elemento multifactorial que incluye la originalidad de pensamiento, la capacidad de otorgar enfoques novedosos, la capacidad de inhibir los convencionalismos y los procedimientos establecidos (Torrance, 2008).
	<i>Compromiso con la tarea</i>	Motivación enfocada que se aplica a un problema particular o área de desempeño específica, se puede describir en términos de perseverancia, resistencia, práctica dedicada, confianza en sí mismo (Renzulli y Reiss, 2018).
	<i>Aspectos socioemocionales</i>	Capacidad para ser conscientes, asimilar, comprender, regular y expresar conductas y emociones (Kreger y Silverman, 2009).

Nota: elaboración propia.

Para la variable de convivencia escolar se retomaron los factores de sana convivencia, violencia, *bullying* y *ciberbullying* (tabla 5).

Tabla 5*Definición y factores de convivencia escolar*

Rasgo	Factores	Definición
CONVIVENCIA ESCOLAR Convivencia pacífica de los miembros de la comunidad educativa en un clima de desarrollo integral del estudiantado (Delors, 1996)	<i>Sana convivencia.</i>	Coexistencia armónica de los miembros de la comunidad escolar, que supone una interrelación positiva entre ellos y permite el adecuado cumplimiento de los objetivos educativos en un clima que propicia el desarrollo integral de los estudiantes (Delors, 1996).
	<i>Violencia</i>	Uso intencional de la fuerza o el poder físico, de hecho, o como amenaza, contra uno mismo, otra persona o un grupo de comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones (OMS, 2003, p. 5).
	<i>Bullying</i>	Actos violentos que tienen lugar entre compañeros de escuela y centran su atención en tres características de las conductas: la intención de causar daño, su carácter reiterado y la existencia de una desigualdad de poder, que ocasiona que el agredido encuentre difícil defenderse (Sullivan, 2005; SEP, 2015).
	<i>Cyberbullying</i>	Es una conducta de acoso entre iguales en el entorno de las tecnologías que incluye actuaciones de chantaje, insultos, difusión de información lesiva o difamatoria, o la publicación de vídeos y fotografías en plataformas electrónicas de difusión de contenidos (Olweus, 2012).

Nota: elaboración propia.

Para la variable de ausentismo y deserción escolar se retomaron los siguientes indicadores: factores de riesgo, personales, sociales, escolares, motivación, ausentismo y deserción.

Tabla 6*Indicadores del rasgo Ausentismo y deserción escolar*

Rasgo	Indicadores	Definición
AUSENTISMO Inasistencia reiterada o prolongada a clases durante el año escolar de un estudiante de primaria o secundaria matriculado en un centro educativo. Muestra del desapego, desenganche o una desvinculación de los niños y jóvenes con la institución escolar (Razeto, 2020).	Factores de riesgo personales	Desinterés por el aprendizaje, poca utilidad al estudio, poco valor a la tarea, bajo autoconcepto académico, aburrimiento, embarazo, adicciones, salud mental (Jiménez-Soto y Ochoa-Escalada, 2021). .
	Factores de riesgo sociales.	Falta de relaciones sociales con pares y profesores, con los miembros de la familia, participación de los padres en la educación de los hijos, enfermos en el hogar, presencia de hermanos absentistas, problemas económicos (Jiménez-Soto y Ochoa-Escalada, 2021).
DESERCIÓN ESCOLAR. Abandono de los estudios (Jiménez-Soto y Ochoa-Encalada, 2021). Ambos rasgos coinciden en tener los mismos factores de riesgo.	-Factores de riesgo escolares.	No entender las instrucciones del profesor, ambiente escolar inseguro, clima de aprendizaje (Jiménez-Soto y Ochoa-Escalada, 2021). .
	Motivación escolar.	Disposición del alumno para realizar actividades escolares con interés, persistencia y esfuerzo, y que lo conducen a lograr aprendizajes académicos (Gaeta, Teruel y Orejudo, 2012; Ryan y Deci, 2000).

Nota: elaboración propia.

Una vez definidos los rasgos de interés y los factores que los explican, se realizó una revisión de instrumentos preexistentes para la evaluación de estos. (Tabla 3).

Dado que los instrumentos revisados sólo se encontraban disponibles para su aplicación de forma presencial, se tomó la decisión de elaborar instrumentos que se pudieran administrar en línea. Para tal propósito se elaboró con base en los instrumentos revisados un banco de reactivos el cual quedó constituido de la siguiente manera:

Tabla 7*Reactivos por rasgo y factor*

Rasgo	Factor	Número de reactivos
Aptitudes sobresalientes	Habilidad por encima de la media	9 reactivos
	Creatividad	9 reactivos
	Compromiso con la tarea	9 reactivos
	Aspectos socioemocionales	6 reactivos
Convivencia escolar	Sana convivencia	7 reactivos
	Violencia	8 reactivos
	<i>Bullying</i>	22 reactivos
	<i>Cyberbullying</i>	17 reactivos
Ausentismo y deserción escolar	Factores de riesgo personales, sociales y escolares	78 reactivos
	Motivación escolar	21 reactivos
Total		186 reactivos

Nota: elaboración propia.

Posteriormente, se sometieron a una revisión de contenido a través de plenarias realizadas por el equipo de trabajo, se eligieron aquellos más representativos de cada variable. Se buscó la unanimidad de acuerdo y en los casos donde se presentó desacuerdo, los miembros del equipo expresaron sus argumentos hasta llegar al consenso.

El siguiente paso consistió en decidir el formato de respuesta, para tal fin se consideraron las características como nivel de estudios, contexto y edad de las tres poblaciones a las que se dirigieron los instrumentos (estudiantado, profesorado y familias) y la pertinencia de los tipos de respuesta para obtener la información. De esta manera, se hicieron diferentes propuestas estructuradas en paquetería de *Microsoft Office* (Excel y Word), luego de diversas revisiones y correcciones se transcribieron a la plataforma de *Google Forms* con las modificaciones necesarias para tener una presentación clara y comprensible.

Productos obtenidos

Se diseñaron ocho cuestionarios dirigidos a evaluar los rasgos de interés, en la tabla 9 se puede observar la distribución de estos:

Tabla 8

Instrumentos diseñados

Rasgo	Nombre del instrumento	Opciones de respuesta	Número de reactivos	Participante
Aptitudes sobresalientes	Cuestionario para identificar aptitudes del alumnado	Lista de cotejo dicotómica (cumple o no con la característica).	16 reactivos	Docentes
	Cuestionario de intereses y habilidades	Tipo Likert: mucho menos, menos, igual, más y mucho más	14 reactivos	Estudiantes
Convivencia escolar	Cuestionario para docentes "Convivencia escolar"	tipo Likert: nunca, casi nunca, a veces, casi siempre, siempre y no sé	33 reactivos	Docentes
	Cuestionario para familias "Convivencia escolar"	tipo Likert: nunca, casi nunca, a veces, casi siempre, siempre y no sé.	34 reactivos	Familias
	Cuestionario convivencia escolar	Tipo Likert: nunca, a veces, casi siempre, siempre. Frecuencia 1: ninguna, 1 o 2 veces en los tres meses, 1 a 3 veces por mes, 1 a 4 veces por semana o todos los días. Frecuencia 2: nunca, una vez, 2 o 3 veces, 4 o 5 veces, o bien, 6 o más veces	34 reactivos	Estudiantes
Ausentismo y deserción escolar	Cuestionario de contexto escolar y familiar.	Tipo Likert: nunca, casi nunca, algunas veces, casi siempre, siempre. Lista de cotejo dicotómica (cumple o no con la característica).	33 reactivos.	Docentes
	Cuestionario para familias	Tipo Likert de 6 puntos (nunca, casi nunca,	30 reactivos	Familias

sobre la escuela	la	algunas veces, casi siempre, siempre, y no sé).	
		Dicotómico: sí, no.	
Cuestionario "Mi escuela y yo		Tipo Likert: nunca, casi nunca, algunas veces, casi siempre, siempre.	29 reactivos Estudiantes
		Dicotómico: sí y no.	

Fuente: elaboración propia.

Todos los instrumentos cuentan con una descripción para el lector en la que se incluyen las instrucciones con un ejemplo para registrar sus respuestas y las consideraciones éticas entre las que se garantiza la privacidad y confidencialidad de participación.

A continuación, se describen las características de cada instrumento:

1. Cuestionario para identificar aptitudes del alumnado: instrumento con formato de lista de cotejo dirigido a docentes, su finalidad es identificar características en los estudiantes correspondientes a las dimensiones a) Habilidad por encima de la media, b) Compromiso con la tarea, c) Creatividad y d) Aspectos Socioemocionales, se presenta como un cuadro de doble entrada, en el eje de las ordenadas se colocó el nombre de los estudiantes y en el de las abscisas las características a identificar por dimensión. Consta de un total de 16 reactivos divididos de forma proporcional en las dimensiones mencionadas. En cada caso se solicitó al docente marcar sólo las características que describen a cada estudiante.

2. Cuestionario de intereses y habilidades: instrumento de autoreporte cuya finalidad es identificar conductas sobresalientes del estudiante en comparación con sus pares. Consta de 14 reactivos, de los cuales cinco están dirigidos a la dimensión Habilidad por encima de la media y al respecto de las dimensiones de Creatividad, Compromiso con la tarea y Aspectos socioemocionales cada una consta de tres reactivos. Sus opciones de respuesta son: mucho menos, menos, igual, más y mucho más.

3. Cuestionario para docentes "Convivencia escolar": consta de 33 reactivos divididos en cuatro secciones, en la primera se solicitan datos generales del profesorado, la segunda aborda situaciones de convivencia grupal, la tercera dirigida a conductas de *bullying* y por último las asociadas a *ciberbullying*. El formato de respuesta es tipo Likert consistente en seis opciones (nunca, casi nunca, a veces, casi siempre, siempre y no sé).

4. Cuestionario para familias "Convivencia escolar": está conformado por 34 reactivos con formato de respuesta tipo Likert con seis opciones (nunca, casi nunca, a veces, casi siempre, siempre y no sé). Ocho reactivos están dirigidos a evaluar la convivencia en la escuela de forma general, 14 se orientan a evaluar conductas de *bullying* de forma individual por alumno, donde 7 son para identificar agresión y el resto para víctimas, 12 reactivos abordan conductas *ciberbullying*, seis de estos indagan sobre víctimas y el resto sobre agresores.

5. Cuestionario convivencia escolar: cuenta con tres secciones con formato tipo Likert, cada sección tiene distintas opciones de respuesta: la primera parte tiene cinco opciones que van de nunca a siempre, esta consta de 14 reactivos dirigidos a evaluar convivencia escolar; la segunda sección evalúa *bullying*, se solicita la frecuencia con la que han recibido agresiones por parte de otros o han ejercido estas conductas hacia otras personas, posee una descripción general "cuántas veces en los últimos 3 meses consideras que ha ocurrido" con cinco opciones: ninguna, 1 o 2 veces en los tres meses, 1 a 3 veces por mes, 1 a 4 veces por semana o todos los días, esta se conforma por 12 reactivos; la última posee una descripción general "cuántas veces consideras que han ocurrido en el último mes" las opciones de respuesta son: nunca, una vez, 2 o 3 veces,

4 o 5 veces, o bien, 6 o más veces, consta de ocho reactivos dirigidos a identificar ciberbullying.

6. Cuestionario "Mi escuela y yo": constó de 29 reactivos divididos en dos secciones. La primera contiene 25 ítems con escala de respuesta tipo Likert que incluye cinco opciones (nunca, casi nunca, algunas veces, casi siempre, siempre); la segunda sección tiene cuatro reactivos dicotómicos con alternativas de "sí" y "no".

7. Cuestionario de contexto escolar y familiar: está formado por dos secciones. En la primera se presentan tres reactivos generales para recabar información sobre la escuela y las interacciones a nivel aula, el primer reactivo tiene formato de respuesta Likert de cinco opciones que van de nunca a siempre, el segundo tiene tres opciones (nada segura, más o menos segura y muy segura), el último, se responde en formato Likert con opciones que van de muy mala a muy buena. La segunda sección se presenta un cuadro de doble entrada, teniendo en las filas los nombres del alumnado, y en las columnas 10 características que podrían presentar, a lo que se les pidió seleccionar quienes cumplían con la descripción presentada.

8. Cuestionario para familias sobre la escuela: conformado de 30 reactivos divididos en tres secciones: la primera consta de 24 ítems con formato de respuesta tipo Likert de 6 puntos (nunca, casi nunca, algunas veces, casi siempre, siempre, y no sé), aborda factores de riesgo asociados a la escuela y situaciones personales del estudiante; la segunda, contiene tres reactivos con opciones de respuesta de *sí*, *no*, y *no sé*, dirigidos a identificar factores de riesgo social; y, finalmente, la tercera parte contiene un reactivo dicotómico (*sí* y *no*) en el que, según la respuesta dada, se redirige a dos reactivos más,

o permite finalizar la aplicación, en esta se abordan factores de riesgo sociales y escolares.

Fase 2. Evaluación Escolar e Identificación de Estudiantes a Participar en el Programa.

Objetivos

Identificar al alumnado con aptitudes sobresalientes.

Evaluar la convivencia escolar y caracterizar al estudiantado a partir de: su participación en conductas de *bullying* y *ciberbullying*, factores de riesgo de ausentismo y deserción escolar.

Características Del Estudio

El diseño es no experimental de tipo transversal (Campbell y Stanley, 1995) ya que se aplicaron los instrumentos de evaluación en un solo momento y no hubo control de las variables.

Participantes

1156 estudiantes, 601 del turno matutino y 555 del vespertino; 545 son mujeres, 607 hombres y cuatro de los que no se obtuvo este dato.

También, participaron 25 docentes (18 mujeres y 7 hombres) que impartían clases en diferentes grupos y grados escolares, siete trabajan en ambos turnos.

En el caso de los familiares, participaron 182 personas (166 mujeres y 16 hombres), 83 informantes del matutino y 99 del vespertino.

Muestreo

De tipo propositivo (Mendieta, 2015), la selección de los participantes fue intencional de acuerdo con los objetivos del estudio.

Herramientas

Se aplicaron los ocho instrumentos obtenidos en la fase 1.

Para la identificación de estudiantes con aptitud sobresaliente se utilizaron los siguientes:

1. Cuestionario para identificar aptitudes del alumnado: instrumento de nominación del profesor.

2. Cuestionario de intereses y habilidades: instrumento de autonominación del alumnado.

Para evaluar la convivencia escolar se aplicaron los siguientes:

1. Cuestionario para docentes "Convivencia escolar".

2. Cuestionario para familias "Convivencia escolar".

3. Cuestionario convivencia escolar.

Para identificar a estudiantes con factores de riesgo de ausentismo y deserción escolar se aplicaron:

1. Cuestionario para familias sobre la escuela.

2. Cuestionario "Mi escuela y yo".

3. Cuestionario de contexto escolar y familiar.

Procedimiento

Se realizó el primer contacto con el subdirector de la secundaria a través de la planta docente del programa de maestría. En este momento, se presentó la propuesta de trabajo, la cual incluyó la aplicación de cuestionarios y la intervención para atender las condiciones encontradas.

Después, se enviaron los enlaces de los formularios elaborados en *Google Forms*. Se establecieron las fechas de aplicación de los instrumentos de noviembre del 2021 a enero 2022,

posterior a este lapso se revisaron de las respuestas obtenidas. Se encontraron errores en la estructura de los instrumentos, ya que los participantes manipularon los cuestionarios por el acceso libre que se proporcionó de primer momento. Ante esta situación, se modificaron los formularios y se cambiaron los permisos de acceso.

Posteriormente, se descargaron las respuestas y se elaboró un registro de los participantes que respondieron y otro de aquellos que no habían completado los cuestionarios.

Luego, se reenviaron los instrumentos y se solicitó la colaboración de los casos pendientes. Se estableció como nueva fecha de entrega el día 22 de marzo de 2022. Mientras tanto, el equipo de trabajo generó bases de datos en Excel y el SPSS *Statistics* 21.0.

Análisis de Datos

Se calcularon puntuaciones totales de las dimensiones que las componen y sus frecuencias por grado, grupo, sexo y turno (matutino, vespertino).

Primero se analizaron los datos de los instrumentos de identificación de aptitudes sobresalientes, después los de convivencia escolar y finalmente, los de factores de riesgo de ausentismo y deserción escolar.

De esta forma, se establecieron los siguientes criterios de selección para cada una de las variables evaluadas.

Aptitudes sobresalientes: De los reportes de autonominación del estudiantado se consideró a aquellos que se ubicaban por encima del percentil 75 en al menos dos de los factores: capacidad por encima de la media, creatividad y compromiso con la tarea (Renzulli y Reiss, 2016). Por otro lado, de las nominaciones de docentes, se calculó la proporción de acuerdo entre docentes que osciló entre 0.00 a 1, de esta manera, se consideró a los estudiantes que obtuvieron proporciones mayores a 0.5 en al menos dos factores de los tres mencionados previamente.

Convivencia escolar: Primero, se identificaron factores de sana convivencia y de violencia. Para ello, se tomaron las puntuaciones directas en los reactivos correspondientes, éstas indicaban información general respecto a la escuela; de este modo, se retomaron las conductas más frecuentes según los distintos reportes, para plantear un clima de aula general. Después, para el caso de *Bullying* y *Ciberbullying*, se eligieron casos de víctimas y agresores a partir de una sola conducta reportada, es decir, si en determinado caso el alumnado o su familia mencionaban algún comportamiento relacionado con estos fenómenos.

Ausentismo y deserción: Se categorizó como riesgo las puntuaciones más altas por reactivo. Las respuestas de “siempre” y “casi siempre” se consideraron de riesgo y fueron codificadas con el número uno, el cero se utilizó para categorizar sin riesgo. Posteriormente, se calcularon las puntuaciones naturales a partir de la sumatoria de los factores de riesgo y con base en los resultados de los tres instrumentos que evaluaron esta variable, así se obtuvieron los percentiles para categorizar las puntuaciones de alto riesgo. Se consideró de alto riesgo los valores correspondientes al percentil 75, en el caso del alumnado fue de $p\ 75= 7.00$, para las familias $p\ 75= 6.00$ y en el de docentes fue de $p\ 75= 4.00$.

Resultados

De los 1156 estudiantes evaluados en esta etapa, por docentes y por participación directa, se identificaron 185 (16%) con aptitudes sobresalientes, 85 (46%) fueron mujeres y 100 (54%) hombres. Asimismo, 129 (70%) fueron resultado de la autonominación y 34(18%) de la nominación por docentes, en 22(12%) casos se encontró concordancia entre ambos reportes.

En tanto al turno matutino se ubicaron 102 con estas características, que significó 17% del estudiantado (Tabla 10).

Tabla 9

Estudiantes con aptitudes sobresalientes turno matutino

Primer grado		Segundo grado		Tercer grado	
1°A	13	2°A	11	3°A	14
1°B	4	2°B	0	3°B	7
1°C	4	2°C	5	3°C	11
1°D	4	2°D	0	3°D	10
1°E	5	2°E	0	3°E	3
1°F	6	2°F	0	3°F	5
Total	36		16		50

Fuente: elaboración propia.

En el vespertino este número correspondió a 83 estudiantes, es decir, el 13.78% del total del alumnado que participó en el proceso de identificación. (Ver tabla 11)

Tabla 10

Estudiantes con aptitudes sobresalientes turno vespertino.

Primer grado		Segundo grado		Tercer grado	
1°G	9	2° G	5	3°G	10
1°H	6	2° H	9	3°H	7
1°I	5	2° I	11	3°I	7
1°J	5	2° J	9		
Total	25		34		24

Fuente: elaboración propia.

Al respecto de la variable “convivencia escolar”, se encontró que las conductas más frecuentes en el aula para la promoción de sana convivencia se relacionaron con: apoyo por parte del profesorado (78.3%), respeto por las diferencias individuales (58.2%), hacerse cumplidos entre compañeros y compañeras (48.6%), y, evitar hacer uso de apodosos ofensivos (31.2%). En los indicadores de “violencia” en el salón de clases se identificaron los siguientes: jugar pesado (51%), peleas entre compañeros y compañeras (31.1%), quedarse con dudas por miedo a que se rían de ellos (15.9), y la utilización de bromas para corregir por parte de docentes (7.2%).

En lo referente a “*Bullying*” se encontró que, del total de la muestra, 13.32% había concurrido en, al menos, una conducta relacionada con víctimas de este fenómeno, y 10.64% con agresores del mismo.

En cuanto al turno matutino se encontraron 30 estudiantes que incidieron en conductas de agresión y 66 víctimas (tabla 12).

Tabla 11

Incidencia de Bullying turno matutino

	Primer grado		Segundo grado		Tercer grado			
	Agresor	Víctima	Agresor	Víctima	Agresor	Víctima		
1°A	4	13	2°A	1	3	3°A	11	6
1°B	3	5	2°B	1	3	3°B	2	4
1°C	3	4	2°C	1	4	3°C	5	3
1°D	1	2	2°D	1	0	3°D	6	4
1°E	1	5	2°E	0	0	3°E	4	4
1°F	0	3	2°F	0	0	3°F	2	3
Total	12	32	4	10	30	24		

Fuente: elaboración propia.

En relación con el turno vespertino se encontraron 73 alumnos categorizados como agresores y 93 como víctimas (tabla 13).

Tabla 12

Incidencia de Bullying turno vespertino

	Primer grado		Segundo grado		Tercer grado			
	Agresor	Victima	Agresor	Victima	Agresor	Victima		
1°G	11	14	2° G	4	5	3°G	6	8
1°H	6	6	2° H	7	10	3°H	3	7
1°I	6	5	2° I	7	10	3°I	10	12
1°J	7	7	2° J	6	9			
Total	30	32	24	34	19	27		

Fuente: elaboración propia.

Por último, con respecto a “*Ciberbullying*” se estimó que, del total de la muestra, 8.3 % participaron, en al menos, una conducta de agresión y 3.89% fueron víctimas del fenómeno.

En cuanto al turno matutino se encontraron 31 estudiantes que incurrieron en conductas de agresión y 14 víctimas (tabla 14).

Tabla 13

Incidencia de Cyberbullying turno matutino

	Primer grado		Segundo grado		Tercer grado			
	Agresor	Victima	Agresor	Victima	Agresor	Victima		
1°A	5	2	2°A	0	1	3°A	12	0
1°B	2	0	2°B	0	0	3°B	0	0
1°C	0	2	2°C	2	2	3°C	0	1
1°D	2	1	2°D	0	0	3°D	3	1
1°E	1	1	2°E	0	0	3°E	1	1
1°F	2	1	2°F	0	0	3°F	1	1
Total	12	7		2	3		17	4

Fuente: elaboración propia.

En relación con el turno vespertino se encontraron 65 alumnos categorizados como agresores y 32 como víctimas (tabla 15).

Tabla 14

Incidencia de Cyberbullying turno vespertino

	Primer grado		Segundo grado		Tercer grado			
	Agresor	Victima	Agresor	Victima	Agresor	Victima		
1°G	6	5	2° G	7	1	3°G	9	5
1°H	4	2	2° H	4	2	3°H	5	1
1°I	4	2	2° I	8	7	3°I	4	2
1°J	11	1	2° J	3	3			
Total	25	10		22	14		18	8

Fuente: elaboración propia.

En el caso de la variable de "Ausentismo y deserción escolar" se identificaron 450 estudiantes que reportaron, al menos un factor de riesgo. De estos, 261(58%) pertenecen al turno matutino y 189(42%) al vespertino, 178(39.5%) fueron mujeres y 272(60.5%) hombres.

En la misma línea, se encontró mayor cantidad de alumnado en riesgo en el primer grado de secundaria (19.1%), seguido por el tercero (11.8%) y, finalmente, el segundo (7.8%).

En la tabla 16 se muestra la incidencia respecto al turno matutino.

Tabla 15

Estudiantes con factores de riesgo de ausentismo y deserción turno matutino

Primer grado		Segundo grado		Tercer grado	
1°A	23	2°A	3	3°A	14
1°B	9	2°B	3	3°B	15
1°C	32	2°C	3	3°C	18
1°D	15	2°D	7	3°D	11
1°E	20	2°E	17	3°E	9
1°F	33	2° F	6	3°F	22
Total	132		39		89

Fuente: elaboración propia.

Los datos del turno vespertino se muestran en la tabla 17.

Tabla 16

Estudiantes con factores de riesgo de ausentismo y deserción turno vespertino

Primer grado		Segundo grado		Tercer grado	
1°G	37	2° G	13	3°G	23
1°H	19	2° H	14	3°H	15
1°I	16	2° I	12	3°I	10
1°J	17	2° J	13	--	--
Total	89		52		48

Fuente: elaboración propia.

Los factores de riesgo más reportados por parte del estudiantado fueron: la deserción escolar de algún familiar (38.4%), el sentimiento de que su vida necesita mejorar en varios aspectos (30%), el tener que cuidar de algún familiar enfermo (27%) y el fallecimiento de familiares cercanos (24%). Por su parte, el reporte de las familias coincide en: la deserción escolar de familiares (8%), así como el sentir que su vida necesita mejorar en varios aspectos

(5%), y el fallecimiento de familiares cercanos en fechas recientes (5%). Por último, los docentes reportaron: falta de recursos económicos (40%), falta de comprensión de instrucciones dentro del aula (30%), cambios emocionales recurrentes (28%), y la dificultad del estudiantado por reconocer la utilidad del aprendizaje en contextos cotidianos (28%).

Fase 3. Implementación y Evaluación del Programa Son-arte Creativo.

Objetivos

Valorar el impacto del programa de enriquecimiento de las habilidades creativas a través de la música en adolescentes con y sin aptitudes sobresalientes.

Características Del Estudio

El diseño es preexperimental pretest-postest de un solo grupo (Creswell, 2014). Se consideró preexperimental debido a la ausencia de control de variables extrañas y grupo de comparación. Se clasificó como pretest-postest dado que se realizaron evaluaciones previas y posteriores a la participación de un grupo de estudiantes en el programa de intervención.

Participantes

La muestra se constituyó por 41 estudiantes de tercer grado de secundaria de los cuales 23 eran hombres (56%) y 18 eran mujeres (44%), distribuidos como se indica en la tabla 18:

Tabla 17

Distribución de los participantes

Caracterización	Cantidad de estudiantes	Por sexo
Con aptitud sobresaliente	12 (29%)	4 mujeres (10%) 8 hombres (19%)
Sin aptitud sobresaliente	29 (71%)	27 hombres (65.8%)

14 mujeres (34.2%)

Fuente: elaboración propia.

Criterios de inclusión

Grupo de estudiantes de la escuela evaluada donde se encuentre mayor proporción de estudiantes identificados como sobresalientes por sus docentes en comparación con otros grupos del mismo centro educativo.

Estudiantes de una secundaria que se hayan autonominado como sobresalientes.

Criterios de Exclusión

Que los padres no autoricen su participación en el programa de enriquecimiento.

Muestreo

De tipo propositivo (Mendieta, 2015), la selección de los participantes fue intencional de acuerdo con los objetivos del estudio.

Herramientas

Programa de enriquecimiento "Son-arte creativo: escuchamos, experimentamos y creamos" (Ver anexo 1). Este fue elaborado para fines de esta investigación; consta de 17 sesiones divididas en tres bloques a través de los que se trabajan los componentes de la creatividad propuestos por Torrance (2008). En el bloque I: *Exploración y experimentación sonora: fluyendo con las ideas*, se trabaja fluidez; en el bloque II: *El uso de la voz para crear sonidos y reinventar canciones: flexibilizando mi pensamiento*, se trabaja flexibilidad y originalidad; finalmente, en el bloque III: *Elaboración de instrumentos musicales: innovando y decorando ideas*, se trabaja originalidad y elaboración. Se consideró relevante el uso de la música como herramienta de enriquecimiento, para ello se retomaron los contenidos de *la propuesta de desarrollo de la creatividad: imagen y significado* (SEP, 1989). También, se

consideraron las investigaciones realizadas por autores como Barrero (2017) y Chronopolau y Riga (2012), sobre programas para el desarrollo de la creatividad a través de la música.

Evaluación cualitativa de la creatividad: es una prueba psicológica diseñada para este estudio que permite evaluar los componentes de la creatividad – fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración- en estudiantes entre 11 y 16 años que se encuentren cursando la educación secundaria, a través de tres tareas de ejecución musical: 1) improvisación con objetos a modo de instrumentos, 2) improvisación de respuestas rítmicas con el uso de partes del cuerpo, 3) modificación de canciones usando una pista de rap. Es de aplicación individual y es necesario grabar en vídeo la ejecución de cada estudiante para analizar el desempeño. Las puntuaciones se asignan con base en el análisis de contenido de los vídeos, para ello se tomaron en cuenta las rúbricas de cada tarea que definen tres niveles de desempeño y se ubica a cada estudiante en el nivel que caracteriza a su ejecución, estas se encuentran en los procedimientos para evaluar los resultados del anexo 1. Dado que había poco tiempo para realizar esta evaluación, solo se aplicó la tarea uno que tuvo una duración aproximada de cinco minutos.

Formato de diario de clase: en este se registraron los comentarios y observaciones relevantes de la sesión, contiene cinco rubros a registrar: 1) ¿Qué es lo que funcionó?, 2) ¿Qué no funcionó?, 3) ¿Qué debería modificar en sesiones posteriores?, 4) ¿Cómo fue mi desempeño docente? y 5) comentarios generales sobre el desempeño de los estudiantes.

Formato de satisfacción del estudiantado: En este se registró el nivel de satisfacción del estudiantado con las actividades realizadas, se solicitó colorear estrellas de uno a cinco de acuerdo con su experiencia en la clase, también se pidió señalar en *emojis* cómo se sintió durante la sesión y se brindó un espacio dentro del formato para escribir comentarios libres. (Figura 3).

Figura 3.

Formato de satisfacción del estudiantado.



Valora tu experiencia

Nombre: _____ Número de lista: _____

Colorea o remarca según tu nivel de satisfacción con las actividades



Señala cómo te sentiste durante la clase



Otro (anótalo a continuación): _____

Si lo deseas en la parte de atrás de la hoja puedes hacer un comentario sobre tu experiencia

Puntuación para las actividades de fluidez (tabla 19): En todas las actividades evaluables del bloque I se utilizó la tabla 19 de puntuación para registrar el logro del estudiantado. Para ello se definió operacionalmente la fluidez y se asignó un criterio de puntuación.

Tabla 18

Puntuación para las actividades de fluidez

Habilidad	Definición	Criterio
Fluidez	Número de respuestas dadas respecto a un tema.	Se asigna un punto por cada respuesta dada.

Fuente: elaboración propia.

Rúbricas: estas describen tres niveles de desempeño, 1) logrado, 2) en desarrollo y 3) requiere apoyo. Cada uno de estos niveles contiene descripciones específicas de acuerdo con la naturaleza de la tarea solicitada. El desempeño más bajo es *requiere apoyo*, esto representaría una necesidad de mayor cantidad de experiencias educativas para desarrollar la habilidad, ya que, hablando de logros educativos representa que hasta el momento de evaluación aún no se ha favorecido. El intermedio es *en desarrollo*, lo que significa que hay una asimilación parcial del contenido y representa avance en el proceso educativo. Finalmente, el más alto es *logrado*, esto

nos habla de una asimilación más alta de los contenidos vistos y representa el nivel esperado después de la enseñanza.

Para evaluar los productos de las sesiones 9 y 10, correspondientes al bloque II se utilizó la rúbrica 1 (Tabla 20).

Tabla 19

Rubrica 1. Actividad creando rimas

	Nivel de desempeño		
	3 puntos Logrado	2 puntos En desarrollo	1 punto Requiere apoyo
Flexibilidad Variedad de cambios o categorías.	Cambió el sentido de la canción original. Utiliza un tema diferente al de la canción original.	Utiliza el mismo tema de la canción original y agrega un elemento extra.	Utiliza el tema de la canción original.
Originalidad Respuestas poco comunes.	Su canción es completamente diferente a la original.	Cambia algunas palabras de la canción original por palabras poco comunes al contexto de la canción original.	Sólo cambia algunas palabras de la canción original.

Fuente: elaboración propia.

Lista de cotejo: en esta se registró la valoración del equipo de estudiantes y del monitor de la actividad de acuerdo con la descripción del criterio establecido previamente. Se asignó un punto si se consideraba que la respuesta del equipo coincidía con la descripción, de no ser así se asignaba una puntuación menor en proporción a la respuesta dada, si solo el 50% de la respuesta era acorde con lo esperado se asignaba un puntaje de 0.5 y así en cada caso (Tabla 21).

Tabla 21

Lista de cotejo 1. Actividad creando rimas, ritmos e instrumentos musicales.

Criterio	Valoración del equipo	Valoración del monitor
----------	-----------------------	------------------------

Reto 1. Creando rimas	Todas las palabras de los versos son diferentes a la original
	La nueva versión habla del tema propuesto
	Todos los integrantes del equipo proponen ideas
Reto 2. Combinaciones rítmicas	Todas las combinaciones rítmicas son diferentes entre sí. Pueden ejecutar las combinaciones.
	Todos los integrantes del equipo proponen ideas
Reto 3. Instrumento musical	Tiene nombre el instrumento musical
	Es un instrumento que no existe.
	Todos los integrantes del equipo proponen ideas

Fuente: elaboración propia.

Procedimiento

Después de estructurar el programa y previo a su aplicación, se realizó una evaluación inicial (pretest) con la tarea uno de la *evaluación cualitativa de la creatividad* diseñada para el presente estudio, esto último con el propósito de obtener datos más precisos sobre la creatividad del estudiantado ya que en la fase previa de identificación en los instrumentos de nominación y autonominación obtenían puntuaciones bajas respecto a este rasgo. La aplicación fue individual en un salón de la secundaria, tuvo una duración de cinco minutos por participante. La ejecución de cada estudiante se grabó en vídeo y después se analizó asignando valores de uno a tres de acuerdo con la rúbrica de desempeño de la prueba.

Posteriormente se aplicó el programa *Son-arte creativo*, la primera sesión se llevó a cabo en octubre del 2022 y de ahí se trabajaron dos sesiones por semana durante los meses de octubre y noviembre de 2022. Por periodo vacacional se suspendió la aplicación, se retomó en febrero de 2023 y concluyó en marzo 2023. Al finalizar el programa se realizó una evaluación final (postest) con la misma actividad de la fase inicial.

Análisis de Datos

Se realizó un análisis de contenido de los productos obtenidos durante las sesiones a través de los criterios establecidos en las rúbricas y lista de cotejo de acuerdo con los componentes de la creatividad a evaluar, para ello se utilizó el programa ATLAS. ti 9. Los vídeos de la evaluación inicial y final se analizaron de forma individual y se asignaron puntuaciones de acuerdo con la rúbrica de la prueba, posteriormente se creó una base de datos donde se registraron las puntuaciones obtenidas en ambas ejecuciones. Asimismo, se utilizó la prueba no paramétrica Wilcoxon para comparar los cambios generados por el programa en la evaluación inicial y final; por otra parte, se calcularon las medianas respecto a cada dimensión de la prueba, todo esto se realizó en SPSS 21.

Resultados

Los resultados se organizaron a través del tipo de evaluación empleada. Primero se describirá la evaluación formativa, esta se describirá de acuerdo con los bloques del programa y destacará los cambios cualitativos de la intervención. Posteriormente se abordará la evaluación sumativa, en ella se retomarán los efectos del programa de forma cuantitativa.

Evaluación Formativa Grupal

Fluidez

Esta habilidad se trabajó durante el primer bloque del programa.

En la sesión tres se trabajó la creación de sonidos con el cuerpo, se hizo un ejercicio grupal que consistió en una improvisación de sonidos con el cuerpo, por turnos, los estudiantes tenían que hacer algún sonido con el cuerpo, como grupo tenían que hacer la mayor cantidad de sonidos posibles. Se observó que el estudiantado mostraba timidez al participar en la mención de sus ideas, durante el ejercicio los estudiantes generaron un total de 29 sonidos, muchos de estos fueron repetidos, ya que cuando tenían el turno de participación se limitaban a repetir algún sonido que ya había sido producido por algún(a) compañero(a). A continuación, se muestra un resumen de estos datos:

Tabla 22

Sonidos generados en la actividad grupal

Sonido	Frecuencia
Aplausos	16
Chasquidos	5
Golpe al piso con un pie	1
Chasquido y aplauso	3
Aullido con la boca	1
Golpe de manos dorso y palma	1
Golpe al piso con ambos pies	1
intercalados	
Aplauso y golpe en las piernas con ambas manos	1

La mayoría de los sonidos se produjeron con las manos, seguidos de los sonidos emitidos con las piernas y en último lugar aquellos producidos con la boca y la combinación de dos partes del cuerpo (Figura 4).

Figura 4

Ejemplos de sonidos producidos por el estudiantado.

Aplausos



Sonidos con los pies y manos



Sonido combinado: chasquido y aplauso



Durante la sesión cinco se promovió la experimentación de sonidos con objetos cotidianos del salón de clases. Se dio la indicación de experimentar con los objetos y anotar en una hoja la mayor cantidad de sonidos que podían crear con ellos. Se observó que los equipos generaron más sonidos respecto a las sesiones previas; además incluyeron diferentes objetos y formas para crear sonidos. Cada equipo se conformó de 15 estudiantes y se formaron al azar.

En el primer equipo participaron doce estudiantes sin aptitudes sobresalientes y tres con aptitudes sobresalientes; este grupo generó seis sonidos diferentes, estos se obtuvieron a través de: agitar, golpear y frotar objetos entre sí. También se observó que realizaron diferentes sonidos con un bolígrafo. Otros objetos que utilizaron incluyen: lapicera, botella de agua, libreta, mesa y un vaso (Figura 5).

Figura 5

Lista de sonidos del equipo 1.

- movimiento de la ~~libreta~~ lapicera
 - Con el espiral de la libreta con pluma
 Bello
 reyes-raspar la botella con una pluma
 o - con golpe en el vaso con una pluma
 o
 - golpe con dos plumas
 - golpe en la mesa con pluma

En el segundo equipo participaron ocho estudiantes sin aptitudes sobresalientes y cinco con aptitudes sobresalientes; este grupo encontró 16 sonidos diferentes, se observó que los sonidos obtenidos son más variados y se crearon a partir de más objetos, respecto a los creados por el equipo uno. Las formas para producir sonidos fueron: agitar, golpear, frotar y el mecanismo del objeto. Utilizaron nueve objetos para producir sonidos: lapicera, libreta, mesa o banca, lápices de colores, botella de agua, monedas, cierre de ropa, marcador y anillo (Figura 6).

Figura 6

Lista de sonidos del equipo 2.

1 Lápiz	1 Golpe en la banca con monedas
1 Golpe en la libreta	Cierre
1 Golpe en la banca	Abre plumón
1 Cheque entre colores	Abre libreta
1 Raspa el espiral	Golpe entre libretas
1 Golpe con lápiz	Caida de Agua
1 Agita agua	Cheque entre anillo y monedas
1 Agita monedas	
1 Golpea la moneda	

En la sesión seis se formaron seis equipos, se distribuyó de forma homogénea a la cantidad de alumnos sobresalientes dentro de los equipos. A cada grupo se le entregó una hoja con la actividad la cual consistió en crear una historia con 12 diferentes personajes y sonidos tales como: llaves, regadera, caminar, hablar, reloj, parque, ave, silbido, llanto, estornudo, perro, tráfico. Se observó que tres de los equipos lograron utilizar todos los personajes y sonidos en su historia, dos equipos utilizaron once y un equipo nueve; respecto al número de palabras de cada historia hubo variaciones, siendo 82 la mínima cantidad de palabras y 119 la máxima; por otra parte, no hubo un patrón respecto a los estímulos que no se utilizaron (Tabla 23).

Tabla 23

Resultados de la actividad “la imaginación en acción”

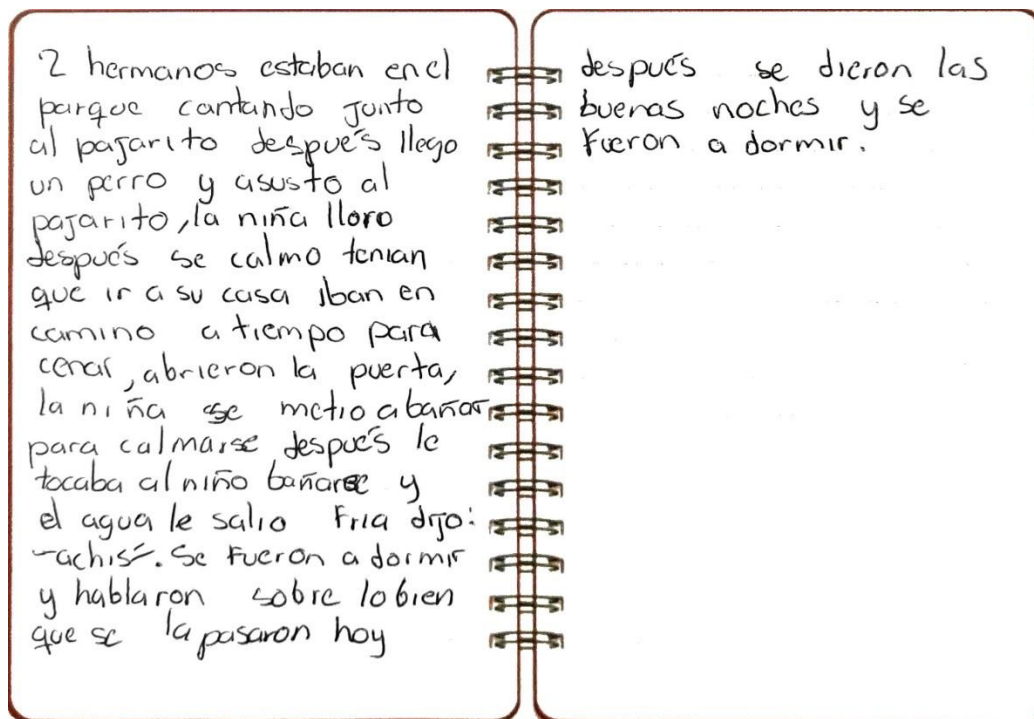
Equipo	Número de palabras de la historia	Cantidad de estímulos utilizados	Estímulos no utilizados
1	119	12	
2	87	9	Reloj, silbido, tráfico.

3	89	12	
4	82	12	
5	106	11	Ave.
6	111	11	Llaves.

En las historias se observó la fluidez de ideas y de crear relaciones con personajes y sonidos en diferentes contextos, en el siguiente relato se observa una historia sencilla pero que tiene un inicio, desarrollo y final. En ella utilizaron nueve de los estímulos propuestos (Figura 7).

Figura 7.

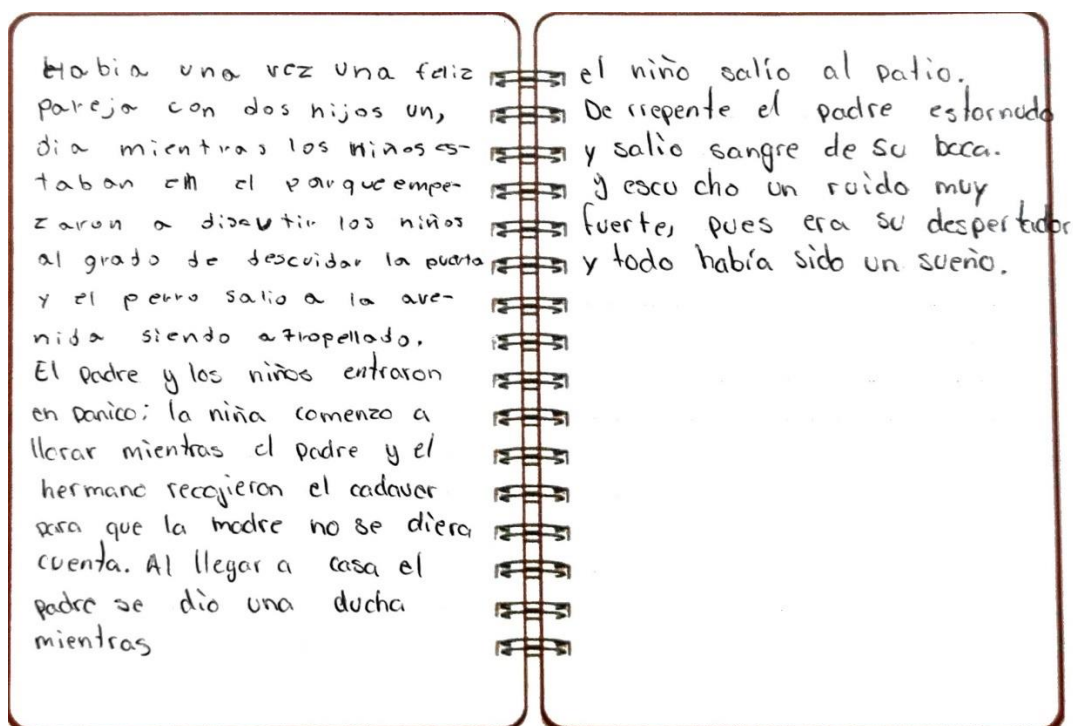
Ejemplo de historia del equipo 2



En otros casos se observó una relación de estímulos más compleja, con el desarrollo de historias más elaboradas y con un toque de fantasía como los sueños, en este equipo se observó mayor organización entre los miembros del equipo para compartir sus ideas (Figura 8).

Figura 8.

Ejemplo de historia del equipo 5



Flexibilidad

Esta se desarrolló en el bloque II del programa.

En las sesiones 7, 8, 9 y 10 se trabajó con canciones que previamente se seleccionaron de acuerdo con el gusto de los participantes.

En la sesión siete cada participante participó de forma individual con el material del programa "Mi canción favorita", en este escribieron una estrofa de su canción favorita y respondieron las preguntas: ¿Qué emociones te transmite la canción? Y ¿Qué crees que trató de transmitir el autor de la canción?

Previamente a la sesión ocho la creadora del programa elaboró una mezcla con las canciones favoritas del estudiantado en el programa *Band Lab*, en ella se incluyeron 30 segundos de cada canción. Durante la sesión se formaron equipos y se les entregó de forma impresa el material del programa “el significado de nuestras canciones”. La mezcla de canciones se reprodujo en plenaria y después de escuchar cada canción se ponía pausa para que en equipos debatieran sobre el significado de la canción y las emociones que les transmitió; también tenían que anotar sus ideas en el anexo. En la misma sesión se dio a conocer el concepto de *flexibilidad* con ayuda de una liga de resistencia y en plenaria se crearon ejemplos de su aplicación en la creatividad.

En la sesión nueve la secuencia didáctica consistió en lo siguiente: primero, se les presentó de forma auditiva y visual la canción *La vuelta al mundo* y se les cuestionó sobre el significado de esta. Después, se hizo lo mismo con una alternativa de la canción: *La vuelta al cuarto*, que tiene letra y significado diferentes, pero con la música original de la canción y fue elaborada por la persona a cargo del programa. Posteriormente, se les indicó que la actividad consistiría en elegir una canción de su preferencia y cambiar la letra y el nombre de la canción, para ello tenían que formar equipos y escribir sus ideas en un papel bond. En la sesión diez se les permitió concluir con el cambio de su canción. La asistencia del alumnado durante estas sesiones fue de 25 y 28, respectivamente; en este punto del programa ya solo se encontraban participando de forma activa 8 estudiantes sobresalientes.

Se observó que esta habilidad es una de las más complejas para los estudiantes ya que en sus productos hubo pocos cambios y sólo un equipo logró tener un desempeño más alto. Esta actividad se evaluó a través de una rúbrica con tres niveles de desempeño. Se observó que en los equipos donde había dos estudiantes sobresalientes sus productos se clasificaron en el nivel *en desarrollo* y *logrado*. En la tabla 24 se muestra un resumen de la evaluación de esta actividad.

Tabla 24.

Evaluación de la actividad “creando rimas”

Equipo	Nivel de desempeño	Características del equipo	Observaciones
1	Nivel 1: requiere apoyo. Utiliza el tema de la canción original.	1 estudiante con AS. 3 estudiantes sin AS.	Cambia las palabras por sinónimos: mudé por <i>cambié</i> , hace que se mantenga intacto el tema original de la canción. Original: Me mudé hacia un lugar donde la paso bien gris. Modificación: <i>me cambié a un lugar donde la paso más mal.</i>
3		1 estudiante con AS. 3 estudiantes sin AS.	Se limita a cambiar algunas palabras, pero el sentido de la canción se mantiene igual. Original: Tener un sueño y sentir que fue cierto. Modificación: <i>Tener una visión y sentir que fue falso.</i>
5		1 estudiante con AS. 3 estudiantes sin AS.	Cambia algunas palabras por sinónimos. Original: no consigo olvidar, en los momentos que tú y yo llegamos a pasar. Modificación: <i>no logro olvidar, en los momentos que tú y yo llegamos a estar.</i>
7		1 estudiante con AS. 3 estudiantes sin AS.	Solo hay un cambio en la modificación. Original: hay varias que quieren salir de paseo Modificación: hay varias que quieren salir conmigo
8			Hay cambios en varias palabras, pero se mantiene el significado de irse a otro lugar. Original: dile ya, a tus papás, que no vas a regresar, te vas con un loco que no te para de amar a vivir salvajes, libres, libres allá en San Lucas. Modificación: <i>dile ya, a tu abuela, que no vas a regresar, te vas con tus papás que no te para de amar a vivir felices allá en San Juan.</i>
2	Nivel 2: en desarrollo. Utiliza el mismo tema de la	2 estudiantes con AS. 2 estudiantes sin AS.	El tema original botones azules se mantiene reflejado en paquetes de polvo que hace referencia a sustancias psicoactivas, pero se agrega el

	canción original y agrega un elemento extra.		elemento del mercado y modifica lo que sigue de la canción. Original: puros botones azules son los que meneo yo. Aquí, en la finiquera, ando siempre tranquilón, traemos la plaza y la balanza sí me pesa hoy. Modificación: <i>puros paquetes de polvo son los que contrabando yo y mi hermano lokiando en el mercado estamos cobrando lo que no han pagado.</i>
6	Nivel 3: logrado. Cambió el sentido de la canción original. Utiliza un tema diferente al de la canción original.	2 estudiantes con AS. 2 estudiantes sin AS.	Retoma el tema original para hacer una respuesta a esa canción con un tema antagónico. También su trabajo es más elaborado, cambiaron casi toda la canción. Original: Ay, quiéreme de a poco, pero que no me dé cuenta y que nadie sepa, ven y cuídame, pero que parezca que me estás haciendo daño. Modificación: <i>Ay, no me quieras de más, pero que todos sepan y que se den cuenta, no vengas y déjame en paz, pero que parezca que me estás queriendo un poco más. agárreme ay no finjas que no me gustas más. Lanza una mirada y que se vea que me quieres más y sin notarlo, veniste a mi y me dejaste en paz.</i>

Originalidad

Las actividades de los bloques II y III promovieron esta habilidad.

En la sesión 9 y 10 del segundo bloque se trabajó la modificación de canciones por parte de los estudiantes, se evaluó la originalidad en su producción con base en una rúbrica con tres niveles de desempeño (*requiere apoyo, en desarrollo, logrado*). Se observó que en esta actividad tuvieron dificultades para manifestar ideas innovadoras. En la tabla 25 se desglosan los resultados obtenidos en la actividad.

Tabla 25

Evaluación de la actividad “creando rimas II”

Equipo	Nivel de desempeño	Características del equipo	Modificaciones en la canción
1	Nivel 1: requiere apoyo. Sólo cambia	1 estudiante con AS. 3 estudiantes sin AS.	Igual por <i>lo mismo</i> Mudé por <i>cambié</i> Fuiste por <i>alejaste</i> Bien gris por <i>más mal</i>
3	algunas palabras de la	1 estudiante con AS. 3 estudiantes sin AS.	Sueño por <i>una visión</i> Falso por <i>cierto</i>
5	canción original.	1 estudiante con AS. 3 estudiantes sin AS.	Consigo por <i>logro</i> Pasar por <i>estar</i>
7		1 estudiante con AS. 3 estudiantes sin AS.	Por ti ya no siento deseo por <i>te extraño</i> Quieren salir de paseo por <i>quieren salir conmigo.</i>
8			Papás por <i>abuela</i> loco por <i>papás</i> Salvajes por <i>felices</i> San Lucas por <i>San Juan</i>
2	Nivel 2: en desarrollo. Cambia algunas palabras de la canción original por palabras poco comunes al contexto de la canción original.	2 estudiantes con AS. 2 estudiantes sin AS.	<i>Mi hermano lokiando en el mercado estamos cobrando lo que no nos han pagado.</i>
6	Nivel 3: consolidado. Su canción es completamente diferente a la original y habla de un tema poco convencional.	2 estudiantes con AS. 2 estudiantes sin AS.	Hacen cambios sustanciales que dan un giro completo a la canción. <i>Ay no me quieras de más pero que todos sepan que se den cuenta, no vengas y déjame en paz pero que parezca que me estás queriendo un poco más. Agárrame.</i> <i>Ay no finjas, que me gustas más.</i> <i>Lanza una mirada y que se vea que me quieres más y sin notarlo veniste a mí y me dejaste en paz.</i> <i>No me llames, pero háblame. No me beses, pero quiereme.</i>

En la sesión 11 se trabajó una actividad con tres retos, estos consistían en: 1) cambiar la estrofa de una canción de acuerdo con un tema propuesto (palomitas de maíz), 2) inventar patrones rítmicos a partir de estímulos y 3) dibujar un instrumento musical que no existiera. Solo el equipo 7 se conformó por estudiantes sin aptitudes sobresalientes, ya que llegaron tarde y

para no interrumpir trabajo del resto del grupo se formó un equipo con ellos. Se observó que en el caso del primer reto el 75% de los equipos logró realizar la tarea encomendada; el otro 25% hizo cambios en solo algunas palabras de la estrofa propuesta (Tabla 26).

Tabla 26

Evaluación del reto 1 de la actividad “retos musicales”

Equipo	Indicadores		Respuestas del reto
	Todas las palabras del verso son diferentes a la original	La nueva versión habla del tema propuesto	
1	NO	NO	<i>Vi al patito Juan a la orilla de aquel mar. Me habló y me dijo, ven quiero platicar un consejo sano te quiero dar. Hazle caso a tu papá, hazle caso a tu mamá y si lo haces larga vida te dará.</i>
2	SÍ	SÍ	<i>Encontré al palomero Juan afuera del zaguán y me dijo ven te voy a enseñar, unas palomitas yo te voy a hacer. Pon aceite por acá, obedece y tápalas, y si lo haces ya saldrán.</i>
3	SÍ	SÍ	<i>Encontré una palomita en la esquina del zaguán y olía a maíz, nos lo vamos a tragar.</i>
4	SÍ	SÍ	<i>Encontré una palomita en la esquina del microondas y me dijo ven vamos a hacer más, una alimentación sana te voy a dar y si no lo haces pronto se acabará.</i>
5	SÍ	SÍ	<i>Me encontré a mi papá en la esquina del zaguán y me dijo ven que vamos a comer unas ricas palomitas te voy a dar. Te las hizo tu papá, te las hizo tu mamá y si eres compartido, niño bueno tú serás.</i>
6	SÍ	NO	<i>Me tope a los del noreste, pum, pum, pum. Comiéndose unas palomitas, pum, pum. Se dijeron quien es este, pum, pum, pum. Y rafaguearon mi trokita</i>
7	NO	NO	<i>Me encontré al patito Juan en la esquina de la feria y me dijo ven que vamos a la feria por unas palomitas, obedece a tu mamá de no comer muchas palomitas.</i>
8	NO	NO	<i>Me encontré un platito de palomitas de maíz en la esquina del zaguán, me dijeron mis papás ven vamos a comer un consejo sano te vamos a dar y si lo haces el señor larga vida te dará.</i>

En el reto dos, el 100% de los equipos logró realizar la tarea propuesta con éxito, es decir, cumplieron con los siguientes criterios: 1) Todas las combinaciones rítmicas son diferentes entre sí (Figura 9) y 2) Pueden hacer las combinaciones con su cuerpo.

Figura 9

Ejemplos del trabajo de dos equipos del reto 2: combinaciones rítmicas.

Equipo 1

1. Chasquido pie derecho pecho manos frotadas puño
2. Piernas dos pies chasquido palmada
3. Pie derecho pecho piernas puño
4. Palmada pie derecho puño dos pies
5. Dos pies puño chasquido palmada

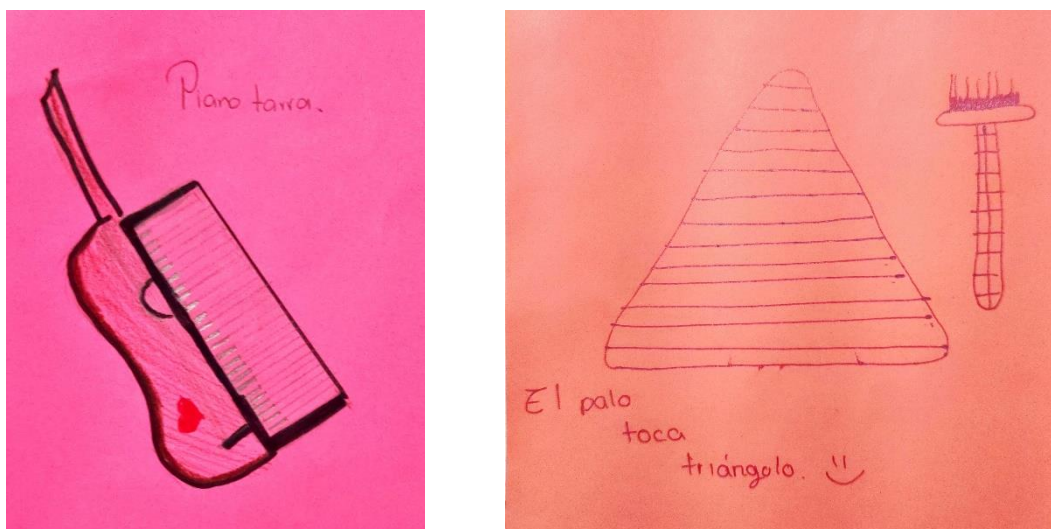
Equipo 8

1. Palmada, piernas y chasquidos
2. Pie derecho, pie izquierdo y puño
3. Manos frotadas, dos pies y pecho
4. Chasquido, dos pies y aplauso
5. Dos pies, piernas y aplauso

Con respecto al reto tres, el 100% de los equipos utilizó su imaginación y lograron dibujar un instrumento musical que no existe (Figura 10).

Figura 10.

Ejemplos de instrumentos dibujados por los participantes.



Elaboración

Esta se trabajó durante el bloque III del programa.

En la sesión 12 se trabajó con la identificación y conocimiento del concepto de *elaboración* a través de ejemplos con dibujos de diferentes instrumentos musicales. Como primer paso se mostraron dos dibujos de perros, uno más sencillo que otro, y se les pidió identificar las diferencias y semejanzas de los dibujos; los estudiantes reconocieron que había un dibujo que tenía más detalles en sus trazos y que probablemente hacer un dibujo así les llevaría más tiempo. Después se les pidió diferenciar entre instrumentos musicales sencillos y complejos, tomando en cuenta la cantidad de detalles y el tiempo estimado de su elaboración. Posteriormente, se les dio una bolsa con materiales para que construyeran un instrumento. Se observó que todos los equipos utilizaron los materiales que se les entregaron y agregaron detalles decorativos a sus instrumentos; por otra parte, uno de los equipos agregó materiales que tenían a su alcance y

desarrollaron un instrumento más elaborado (arpa) [Figura 11]. Al finalizar, se solicitó la creación de un bosquejo para hacer un instrumento musical con materiales de re-uso; para esto, se pidió que anotaran los materiales que necesitaban e hicieran un dibujo representativo del instrumento.

Figura 11

Instrumentos elaborados por los equipos.



En las sesiones 13 y 14 se trabajó la construcción de un instrumento musical, el bosquejo de este se elaboró en la sesión 12. En la sesión 13 se les entregaron los materiales solicitados en la sesión 12 y se monitoreó la construcción de su instrumento, antes de finalizar la sesión se comentó que en la sesión 14 terminarían con la construcción de su instrumento y que si deseaban podían solicitar más materiales para mejorar su trabajo.

Todos los equipos mejoraron sus instrumentos en la sesión 14. Sus productos se caracterizaron por ser elaborados, ya que agregaron decoraciones a los diseños iniciales y se mostraron satisfechos con su trabajo (Figura 12).

Figura 12.

Comparativa de los instrumentos obtenidos en la sesión 13 y 14.



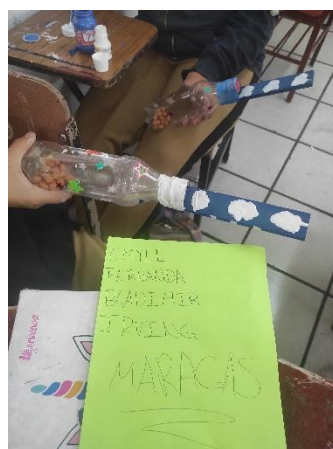
Sesión 13



Sesión 14



Sesión 13



Sesión 14



Sesión 13



Sesión 14

Finalmente, es importante comentar que a medida que avanzó el programa de intervención se observó una mayor disposición para trabajar de forma colaborativa. Al principio se les dificultaba organizar el trabajo y algunos estudiantes no se involucraban. Durante las últimas cuatro sesiones se manifestó la iniciativa para formar equipos y gestionar los recursos que necesitaban para las actividades. Además, el trabajo con sus canciones favoritas favoreció la integración grupal y la afiliación a partir de gustos musicales.

Evaluación Sumativa Grupal

Para realizar los análisis cuantitativos solo se tomaron en cuenta a los participantes con pretest y posttest ya que, a lo largo del programa se agregaron nuevos estudiantes y algunos se cambiaron de escuela o de turno. La muestra final quedó constituida de la siguiente forma (Tabla 27).

Tabla 27

Distribución de los participantes de la evaluación sumativa

Caracterización	Frecuencia	Por sexo
Con Aptitud sobresaliente	5 (26.3 %)	2 mujeres (10.5%) 3 hombres (15.7%)
Sin aptitud sobresaliente	14 (73.7%)	8 mujeres (42.2%) 6 hombres (31.5%)

El análisis cuantitativo grupal realizado a través de la prueba de dos muestras relacionadas de Wilcoxon indicó diferencias estadísticamente significativas en los componentes de la creatividad: fluidez ($Z = -3.743$, $p < .001$), originalidad ($Z = -2.332$, $p = .020$) y elaboración ($Z = -2.496$, $p = .013$), entre la evaluación inicial y final diseñada para este estudio. Respecto al componente flexibilidad no se encontraron diferencias estadísticamente significativas ($Z = -1.155$, $p = .248$).

Con respecto a las medianas, la fluidez aumentó de 132 a 239, flexibilidad y elaboración se mantuvieron en 2, y originalidad aumentó de 2 a 3. Por lo tanto, se puede decir que el programa favoreció el desarrollo de las habilidades de fluidez, elaboración y originalidad.

Por otra parte, en el alumnado identificado con aptitudes sobresalientes la prueba Wilcoxon no indicó diferencias estadísticamente significativas en ninguno de los componentes de la creatividad: fluidez ($Z = -1.753$, $p = .080$), flexibilidad ($Z = .000$, $p = 1.000$), originalidad ($Z = -1.000$, $p = .317$) y elaboración ($Z = -1.342$, $p = .180$). La mediana de fluidez aumentó de 132 a 250, flexibilidad se mantuvo en 2, originalidad se mantuvo en 3 y elaboración aumentó de 2 a 3. Sin embargo, cuatro estudiantes aumentaron sus puntuaciones en fluidez (Figura 13), una alumna pasó del nivel de desempeño más bajo (requiere apoyo) al más alto (logrado) en originalidad (Figura 14), y respecto a elaboración se encontró que dos estudiantes cambiaron su nivel de desempeño, se encontraban en el nivel más bajo (requiere apoyo) y pasaron al nivel 2 (en desarrollo) y 3 (logrado) [Figura 15].

Figura 13.

Puntuaciones del alumnado con aptitudes sobresalientes reportadas en el pre-test y pos-test en fluidez.

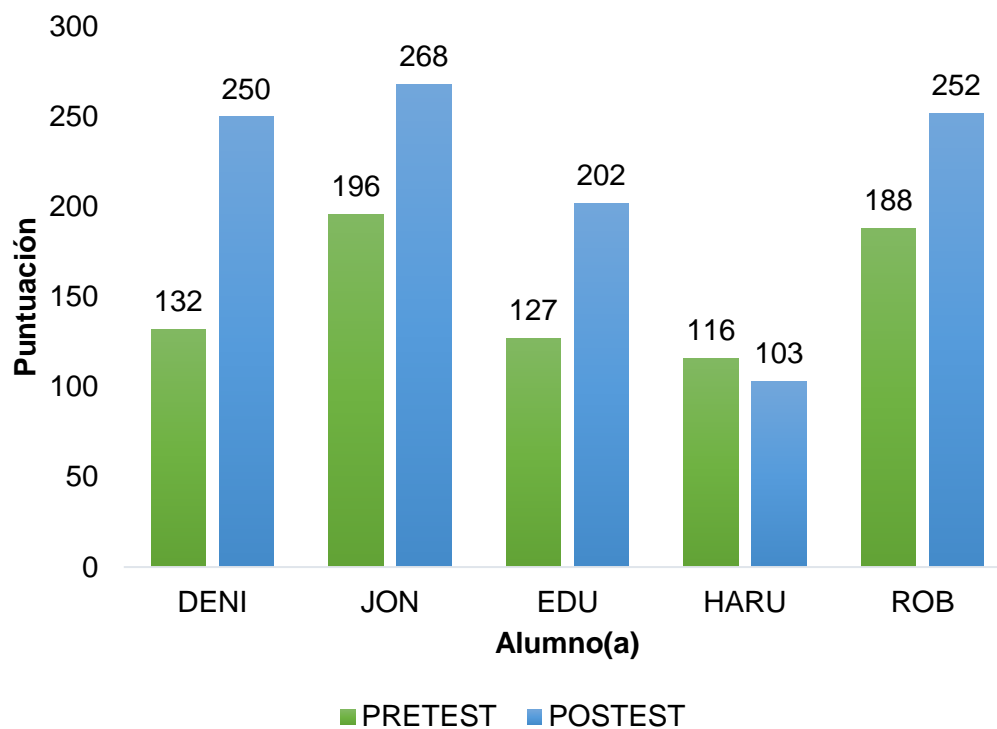


Figura 14.

Puntuaciones del alumnado con aptitudes sobresalientes reportadas en el pre-test y pos-test en originalidad.

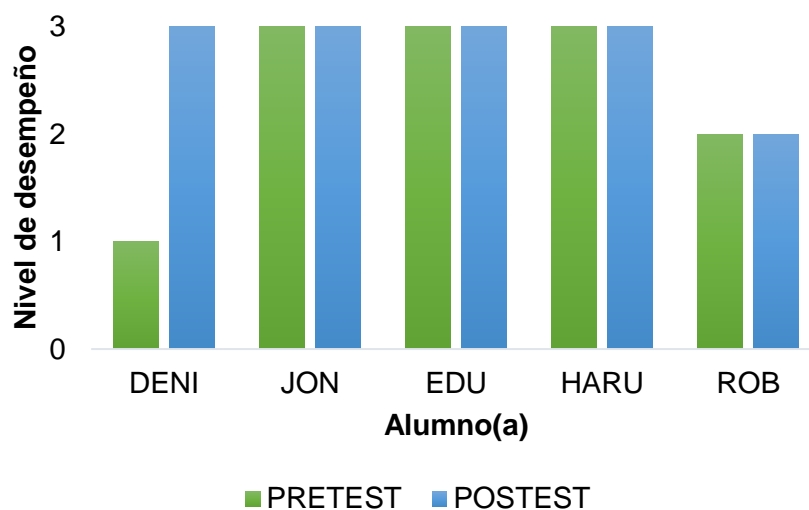
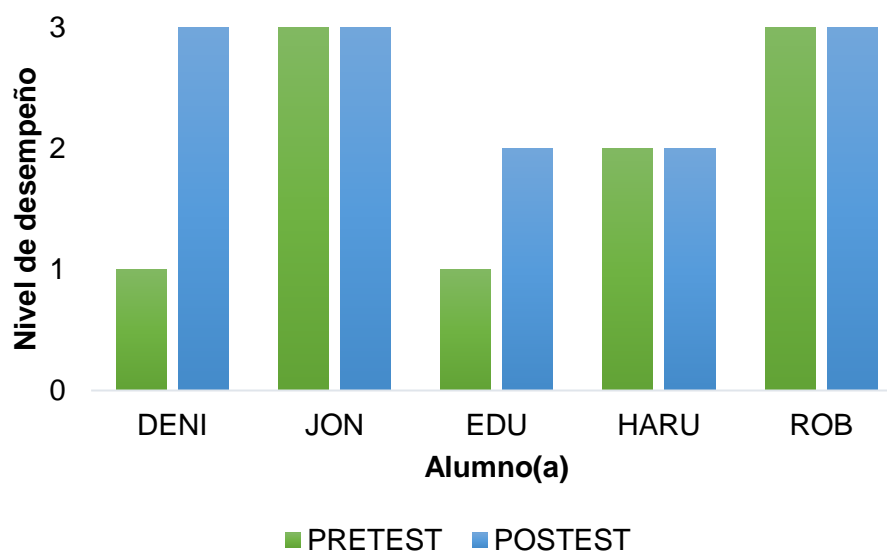


Figura 15.

Puntuaciones del alumnado con aptitudes sobresalientes reportadas en el pre-test y pos-test en elaboración.



En tanto al estudiantado sin aptitudes sobresalientes la prueba Wilcoxon indicó diferencias estadísticamente significativas en los componentes de la creatividad: fluidez ($Z = -3.297$, $p = .001$), originalidad ($Z = -2.126$, $p = .033$) y elaboración ($Z = -2.121$, $p = .034$); respecto al componente flexibilidad no se encontraron diferencias estadísticamente significativas ($Z = -1.265$, $p = .206$). La mediana de fluidez aumentó de 128.5 a 236, flexibilidad se mantuvo en 2, originalidad aumentó de 2 a 3 y elaboración se mantuvo en 2. En este caso, se puede decir que el programa favoreció sus habilidades de fluidez, originalidad y elaboración.

Finalmente, se observó que el grupo no se favoreció con respecto a la habilidad de flexibilidad.

Capítulo V

Discusión

El objetivo central del presente estudio fue valorar los impactos de un programa de enriquecimiento en estudiantado de educación secundaria con y sin aptitudes sobresalientes, tal programa pretendía favorecer la creatividad a través de actividades musicales.

Los resultados encontrados han puesto de manifiesto la importancia de poner en marcha procesos de identificación y atención para el alumnado con aptitudes sobresalientes; ya que de esta forma se favorece y potencia su desarrollo integral.

Para lograr el objetivo del estudio fue necesario implementar tres fases. En la primera, se realizó la construcción de instrumentos para la identificación del estudiantado; esto fue relevante, ya que por la pandemia causada por la COVID-19 las autoridades sanitarias cerraron las escuelas para evitar la propagación de la enfermedad. Esto llevó a las escuelas a desarrollar la educación a distancia durante los ciclos escolares 2020-2021 y 2021-2022; en ese momento, los instrumentos de identificación con los que se contaba no eran viables, ya que estaban diseñados para su aplicación de forma presencial. Por tal motivo se encontró pertinente recurrir a la literatura e indagar sobre las formas reportadas de identificación de tales estudiantes; una de las

directrices principales en tal proceso es definir el concepto de aptitudes sobresalientes, es decir, tener un marco conceptual sobre sus características (Valadez, 2012; Ranz y Tourón, 2017), en este estudio fue esencial contar con esta recomendación ya que a partir de ella se definió al estudiantado sobresaliente a través del modelo de los tres anillos de Renzulli (2011), esto facilitó la creación de instrumentos de nominación por parte de docentes y autonominación de estudiantes, para ellos se consideraron las características principales reportadas en el modelo. Además, los instrumentos de identificación considerados informales, como los de este estudio se han recomendado como parte esencial del proceso de identificación (Rost, 1991; Zacatelco, 2015; Navarro, 2017; Renzulli y Reiss, 2018; Gargiulo y Bouck, 2021; SEP, 2022). Por otra parte, cobra importancia realizar adaptaciones de acuerdo con las características de los contextos y en este caso fue necesario realizarlas a fin de dar atención oportuna al estudiantado; dadas las condiciones de distanciamiento social, diversos autores recomendaron fortalecer los procesos de identificación informal (Ródriguez-Ceberio et al, 2020; MEJOREDU; 2021).

Respecto a la fase dos que consistió en la evaluación para identificar estudiantes sobresalientes, se identificaron a 185 alumnos (as) que cumplían con las características propuestas por Renzulli (2011) en su modelo de los tres anillos. Tal cantidad representó el 16% de los participantes del estudio, 85 (46%) fueron mujeres y 100 (54%) hombres; esto concuerda con lo reportado por autores como Zacatelco (2015), Ordaz y Acle (2012), Covarrubias (2011) y Renzulli (2011), quienes hallaron en sus investigaciones que entre 3% y 15% de la población escolar presenta potencial sobresaliente. Estos hallazgos, revelan la importancia de poner en marcha procesos de identificación de manera oportuna que aborden aspectos cognitivos, motivacionales y ambientales de los contextos educativos.

Posteriormente, en la fase tres del estudio se seleccionó a un grupo de la escuela evaluada para participar en el programa de enriquecimiento; ya que la identificación solo es una parte del proceso de atención educativa al estudiantado con aptitudes sobresalientes y por sus

características cobra relevancia brindar una atención adecuada a sus necesidades (Zacatelco, 2015; SEP, 2022). En este caso se concuerda con los autores sobre la pertinencia del enriquecimiento en la atención de estos alumnos (Betancourt y Valadez, 2017; Zacatelco, 2015; Renzulli, 2018; SEP, 2006). El objetivo del programa fue favorecer las habilidades creativas: *fluidez, flexibilidad, elaboración y originalidad*, a través de actividades musicales; este se desarrolló de forma presencial, ya que las condiciones sanitarias permitieron la apertura de escuelas.

Los resultados cuantitativos de esta fase indicaron que los estudiantes sin aptitudes sobresalientes se favorecieron a través del programa en las habilidades de fluidez, originalidad y elaboración, dado que las puntuaciones del postest aumentaron respecto a las iniciales; por su parte, se puede decir que el estudiantado con aptitudes sobresalientes se favoreció parcialmente, ya que los cambios en los puntajes no fueron significativos. Sin embargo, en la evaluación formativa se observa que tanto los estudiantes con y sin aptitudes sobresalientes se favorecieron del programa, pues sesión con sesión hubo una mejora de estas habilidades de acuerdo con los instrumentos de evaluación implementados. En este sentido se puede decir que el programa de enriquecimiento en creatividad favoreció a los estudiantes tal como lo han reportado otros autores (SEP, 2006; Betancourt y Valadez, 2012).

Asimismo, al ser el enriquecimiento una herramienta inclusiva que permite la atención del estudiante sobresaliente dentro de su grupo de clases se favorece de forma general a todo el estudiantado tal como se encontró en este estudio y como ha sido reportado por Zacatelco, (2015) y Betancourt y Valadez (2017).

También se observó que a medida que avanzaban las sesiones del programa el estudiantado proponía mayor cantidad de ideas, generaban soluciones a las situaciones que se les proponían, utilizaban su imaginación para innovar sus productos y en la mayoría de los casos

sus interacciones eran de colaboración, tales hallazgos coinciden con lo reportado en los estudios de Ordaz, et al. (2016) y Zacatelco et al. (2016).

Por otra parte, la música fue un elemento esencial en la aplicación del programa de enriquecimiento, ya que todas las actividades se basaron en la utilización de elementos musicales como: percusiones corporales, el uso de la voz y la creación de instrumentos. En este sentido, diversos autores coincidieron en que la música favorece la creatividad dadas sus características artísticas (Frega, 2009, 2001; Gisbert, 2018; Fernández, 2017). Asimismo, mencionaron que la improvisación y composición son dos elementos esenciales de la música que permiten desarrollar el pensamiento creativo (Barrero, 2017; Díaz y Giráldez, 2007); por tal motivo, fue de especial relevancia desarrollar tareas asociadas a estos procesos creativos dentro de la música y se pudo observar que los estudiantes se favorecieron de estas al imaginar y construir instrumentos musicales, modificar sus canciones favoritas y experimentar y descubrir nuevos sonidos con objetos a su alcance.

Los estudios realizados por Barrero (2017) y Chronopoulou y Riga (2012), evidenciaron que los programas educativos basados en música para favorecer la creatividad tienen un impacto positivo en los estudiantes. En estos se reportaron cambios significativos en los componentes de fluidez, originalidad, flexibilidad y elaboración. Estos hallazgos también fueron encontrados en la presente investigación a excepción del componente de flexibilidad. La ausencia de cambios en el componente flexibilidad puede ser resultado de la edad de los participantes, ya que se observó que una de las características de su etapa de vida es limitarse a realizar lo que los otros les soliciten y a tener ideas fijas sobre las situaciones cotidianas; cuando se les invitaba a modificar el enfoque de sus ideas mencionaban que ya querían dejarlo así, probablemente porque les costaba trabajo ver desde otras perspectivas; así mismo algunos estudios han señalado que la flexibilidad se desarrolla a lo largo de la vida a través de las experiencias con pares; sin embargo, su nivel de desarrollo más alto se alcanza a los veinte años (Demagistri, 2018). Además, el

contexto de este grupo de estudiantes es poco favorecedor de situaciones de flexibilidad, ya que generalmente se les brindan entornos muy controlados y poco flexibles para mantener el orden y así evitar problemas de comportamiento. Maddio y Greco (2010) reportaron en una investigación que las características del entorno de aprendizaje pueden limitar la manifestación de esta habilidad. Por otra parte, en los mismos estudios se mencionó que colateralmente, los estudiantes se beneficiaron en habilidades sociales y emocionales; esto también se pudo observar en las interacciones de los(as) alumnos(as) durante las actividades.

Asimismo, se observó que para el desarrollo de las habilidades creativas fue necesario llevar a cabo procesos de aprendizaje sistemático (García-Pajares, 2022); de esta forma, en todas las situaciones didácticas se solicitó la creación de diferentes productos; en estas fue necesaria la interacción entre la actividad del estudiantado y los materiales que brindó el contexto. Fue de vital importancia crear situaciones de aprendizaje en las que los alumnos(as) experimentaran las siguientes fases: 1) preparación, 2) frustración, 3) incubación y 4) iluminación; esto dio lugar a productos que se consideraban creativos en la medida que cumplían con los requisitos de la rúbrica de evaluación. Todo este proceso les permitió enfrentarse a situaciones en las que tenían que poner en práctica sus habilidades y esto los llevó a desarrollarse, ya que en situaciones posteriores crearon productos más creativos.

Por otra parte, el pensamiento creativo favorece el desarrollo personal ya que brinda herramientas para atender los desafíos cotidianos; Vásquez (2021) mencionó que al enfrentarse a problemas y desafíos como los utilizados en el programa Son-arte se involucran procesos básicos como la percepción, atención y memoria; y procesos más complejos como el análisis de la información, la motivación y la apertura a la experiencia; en este sentido se observó que los estudiantes pusieron en práctica todos estos procesos, en cada sesión era necesario tener una postura de disposición a trabajar de la forma en que se solicitaba y aquellos alumnos(as) más dispuestos desarrollaron sus habilidades de forma superior, asimismo a medida que avanzaron

las sesiones lograron organizarse de mejor manera y hacer análisis de la información que requerían para crear el producto solicitado; aquellos que se sentían más motivados ante las actividades o lograban motivarse desarrollaron productos novedosos.

Respecto a las condiciones que favorecieron un ambiente de aprendizaje creativo se encontró: 1) brindar tiempo para pensar y desarrollar las ideas, 2) valorar los productos e ideas de los estudiantes, 3) animar a los alumnos a imaginar otros puntos de vista, 4) proporcionar retroalimentación sobre su desempeño 5) variar las tareas, materiales y formas de evaluación, 6) promover la autoevaluación de los estudiantes, esto coincidió con lo reportado por Carvalho et al. (2021).

Se percibió que cuando se les da un espacio más libre de acción, es decir, cuando no se les dan reglas sobre lo que se espera, logran tener ideas más innovadoras a diferencia de cuando se les dan estímulos más estructurados, tales hallazgos refuerzan lo reportado por García-Pajares (2022). En este sentido, se resalta la importancia de los contextos y estrategias de aprendizaje para favorecer la creatividad, da cuenta de la relevancia del uso de situaciones menos controladas a fin de permitir un pensamiento libre.

Respecto al impacto del programa en los grupos de: aptitudes sobresalientes y sin aptitudes sobresalientes, se encontró que los cambios más significativos se reportaron en la población sin aptitudes sobresalientes, una de las explicaciones de este fenómeno es que la ausencia de diferencias estadísticamente significativas se puede asociar a que el estudiantado con aptitudes sobresalientes es una porción pequeña del grupo. Además, desde la evaluación inicial mostraban niveles de desempeño más alto con respecto a sus compañeros por lo que sus puntuaciones en algunos componentes de la creatividad se mantuvieron como parte de su desempeño sobresaliente (Renzulli y Reiss, 2018); por otra parte, el instrumento de evaluación también pudo influir en la diferenciación de puntuaciones más elevadas, ya que solo existe un nivel de desempeño alto.

Conclusiones

Realizar este estudio permitió conocer el impacto de un programa de enriquecimiento basado en música sobre el pensamiento creativo de estudiantes de secundaria con y sin aptitudes sobresalientes. Este trabajo puso en marcha un proceso de identificación a distancia en una escuela de educación regular e identificó al estudiantado con aptitudes sobresalientes, posterior a ello se brindó una intervención acorde a sus necesidades; dicho proceso se llevó a través del enriquecimiento sin separar al estudiantado sobresaliente de su grupo escolar (Renzulli y Reiss, 2018), esto permitió beneficiar a todo el grupo.

El periodo en el que se desarrolló esta investigación fue complejo, dadas las condiciones de distanciamiento social se pusieron en marcha mecanismos alternativos para la identificación del alumnado con AS. Esto implicó el uso de recursos tecnológicos, lo que resultó en una fuente de aprendizaje para el equipo de investigación ya que en un primer momento los participantes hicieron modificaciones en los cuestionarios, debido a los permisos establecidos en cada formulario. Por otra parte, esta experiencia también trajo beneficios al futuro de la identificación de estudiantes con AS, pues ya no será necesario estar en el mismo sitio para realizar una evaluación; asimismo, garantizó que los estudiantes de este estudio recibieran atención educativa acorde a sus necesidades en dicho periodo. Por otra parte, considero que una alternativa para futuras ocasiones es realizar evaluaciones híbridas, en las que también se considere la aplicación de instrumentos de evaluación de forma presencial.

En lo que respecta al programa de intervención, la música es una herramienta adecuada para favorecer la creatividad del alumnado en general, ya que es parte de la vida cotidiana de las sociedades actuales y retomar los gustos e intereses musicales de los estudiantes favorece la empatía y motivación del estudiantado; pues al considerar sus intereses como parte importante del proceso educativo se muestran en disposición de colaborar y participar en clases. Durante la investigación se observó que la música favorece la convivencia y el intercambio cultural entre el

alumnado, genera afiliación y sentido de pertenencia a un contexto. Asimismo, la exposición a estilos de música diferentes a los que acostumbran a escuchar les enriquece culturalmente. Experimentar y vivir la música permitió que desarrollaran habilidades de coordinación motriz y el pensamiento creativo a través de la improvisación y la composición musical.

Por otra parte, es relevante reconocer que las estrategias de aprendizaje que permiten colaborar y tener un campo de acción más libre favorecen a los estudiantes para poner en marcha su pensamiento creativo. Como resultado de la experiencia de este trabajo se proponen algunas estrategias para desarrollar el pensamiento creativo en el aula:

- Utilizar el movimiento para agregar dinamismo a las clases: para ello se puede jugar con la organización de los estudiantes en grupos pequeños y medianos; también, cambiar la disposición de trabajo cada diez o quince minutos, de acuerdo con las actividades planeadas. Utilizar una actividad de movimiento al inicio de clase que se asocie a los conocimientos y habilidades que se desarrollarán en la sesión favorece la atención del estudiantado y permite modificar la estructura de la clase tradicional.
- Implementar materiales diversos: en este sentido será relevante considerar que las actividades planeadas permitan hacer uso de materiales diferentes más allá del uso de papel y lápiz, los materiales podrán ser de cualquier índole y no necesariamente costosos, pueden hacer uso de materiales de re-uso como son cajas de zapatos, conos de huevo, bolsas, etc., no hay límite para la imaginación.
- Brindar oportunidades a los estudiantes para elegir sus formas de trabajo y materiales: aquí será relevante que las actividades se estructuren para lograr el objetivo de la sesión, pero dentro de las mismas exista un espacio en el que los y las alumnas puedan poner en marcha la toma de decisiones y solución de

problemas de forma individual y colectiva; en este sentido, será importante monitorear que cada estudiante se involucre en esta elección.

- Considerar los intereses del alumnado: para lograr esto es necesario establecer canales de comunicación efectivos con el estudiantado, se pueden aprovechar los momentos de mayor confianza al inicio del curso o elegir algún momento para hacerlo, para ello será necesario preguntarse qué intereses de mi alumnado quiero conocer y para qué los utilizaré, ya que estos saberes se tiene que utilizar en la elaboración de actividades de aprendizaje; en el caso del programa son-arte se les preguntó sobre sus intereses musicales y se utilizaron en las actividades del bloque 2 y 3.
- Presentar la información en diferentes modalidades: en este aspecto, hacer uso de diferentes recursos como los auditivos, visuales, cinestésicos; esto facilita el trabajo porque así nos aseguramos de que la mayoría de los estudiantes comprendan lo que tienen que hacer y también se estimulan otras áreas de oportunidad para el aprendizaje.

Los hallazgos encontrados en la presente investigación y las experiencias de esta son relevantes para el quehacer educativo de docentes, psicólogos y familias, ya que nos permiten vislumbrar las posibilidades de identificación e intervención para favorecer la creatividad en estudiantes con y sin aptitudes sobresalientes. Se espera que las estrategias proporcionadas en este trabajo faciliten la identificación y atención del alumnado con aptitudes sobresalientes.

El rol del profesional de la psicología en el campo de la educación especial aporta herramientas, estrategias y formas de analizar la información que permiten impactar de forma integral en el desarrollo de los estudiantes y su contexto. Aunque en este trabajo no se consideró la participación de las familias, en otras situaciones sería importante invitar al trabajo colaborativo entre escuela y familia. Asimismo, la implicación de todo el personal educativo es de vital

importancia para desarrollar intervenciones a largo plazo, ya que todo el alumnado tiene derecho al acceso a una educación de calidad y acorde a sus necesidades durante todo su proceso educativo.

Por otra parte, el trabajo del psicólogo en educación especial implica hacer uso de una gran cantidad de recursos a fin de favorecer la inclusión del alumnado con diferentes excepcionalidades, por ello es de vital importancia trabajar de forma holística y considerar todos los contextos de participación del estudiante; esto permitirá desarrollar estrategias eficaces de acuerdo con las necesidades detectadas.

Queda pendiente analizar en futuras investigaciones el impacto de este programa con un mayor número de participantes con aptitudes sobresalientes y de otras edades, a fin de conocer los impactos del programa en condiciones diferentes. También sería importante considerar pruebas formales en la identificación y de ser posible contar con grupo control y experimental para obtener evidencias más robustas sobre la eficacia de la intervención.

Referencias

- Acle, T. y Ordaz, V. (2010). Resiliencia y aptitudes sobresalientes en niños de zonas urbano-marginadas. *Ideación*, (31), 288-299.
- Alonso, J. (2012). Intervención en jóvenes superdotados en secundaria. En Valadez, M., Betancourt, J., y Zavala, M. (Eds.) (2012). *Alumnos superdotados y talentosos: Identificación, evaluación e intervención, una perspectiva para docentes*. México: Manual Moderno.
- Alonso, J. y Benito, Y. (1996). *Superdotados: Adaptación Escolar y Social en Secundaria*. Narcea
- Aróstegui, J. (2012). El desarrollo creativo en Educación Musical: del genio artístico al trabajo colaborativo. *Revista do Centro de Educação*, 37(1), 31-44.
- Barrero, C. (2017). *Desarrollo de la creatividad musical y su medición a través de una secuencia de enseñanza, en niñas entre los 9 y 12 años de edad del centro musical Lisboa de la Fundación Nacional Batuta*. [Tesis de Maestría en Música, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá].
- Bermejo, R., Hernández, D., Ferrando, M., Soto, G., Sáinz, M., y Prieto, M. (2010). Creatividad, inteligencia sintética y alta habilidad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(1), 97-109.
- Betancourt, J., Valadez, M. (2017). *Estimulando el pensamiento creativo: Planeta Crea*. México: Trillas.
- Betancourt, J., y Valadez, M. (2012). *Cómo propiciar la creatividad y el talento en la escuela*. México: Manual Moderno.

Carvalho, T., Fleith, D., y Almeida, L. (2021). Desarrollo del pensamiento creativo en el ámbito educativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 17(1), 164-187.

<https://doi.org/10.17151/rlee.2021.17.1.9>

Chronopoulou, E., & Riga, V. (2012). The Contribution of Music and Movement Activities to Creative Thinking in Pre-School Children. *Scientific Research*, 3(2), 196-206.

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2020). *Experiencias de las comunidades educativas durante la contingencia sanitaria por covid-19*. Educación básica. Ciudad de México: autor.

Covarrubias, P. (2018). Del concepto de aptitudes sobresalientes al de altas capacidades y el talento. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*. 9(17).

Creswell, J. (2014). *Qualitative, Quantitative, and mixed methods approaches*. London, United Kingdom: SAGE.

Cuervo, A., Sánchez, P. y Yáñez, A. (2013). Perfiles de estudiantes mexicanos con aptitudes intelectuales sobresalientes. *Acta Colombiana de Psicología*, 16 (1), 25-33.

Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en materia educativa. 15 de mayo de 2019. Diario Oficial de la Federación:150519.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Santillana.

Díaz, M., y Giráldez, A. (2007). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical: una selección de autores relevantes*. España. Graó.

- Durán, T. D. D. (2021). *Perfiles motivacionales en estudiantes de primaria: el papel del acompañamiento parental y docente*. (Tesis de doctorado). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Espinosa, M., Santillán, N., y Mejía, M. (2022). La evaluación en línea. Instrumentos y plataformas tecnológicas para su aplicación en la educación preescolar y la educación superior. En: Mejía, M., y Barraza, A. (Coords). *Ensayos y reportes de investigación: muestra de competencias comunicacionales*. México. Universidad Pedagógica de Durango.
- Esquivas, M. (2004). Creatividad: definiciones, antecedentes y aportaciones. *Revista Digital Universitaria*. 5(1), 1-17.
- Fernández, C. (2007). Desarrollo de la capacidad creativa a través de la educación musical. *Revista de música culta. Filomúsica*. (82).
- Frega, A. (2009). *Educar en creatividad*. Buenos Aires. Academia Nacional de Educación.
- Frega, A., y Vaughan, M. (2001). *Creatividad Musical: fundamentos y estrategias para su desarrollo*. Argentina. Música clásica Argentina.
- Gallego, J., y Rodríguez, A. (2012). *Bases teóricas y de investigación en educación especial*. Ediciones Pirámide. Madrid
- García, I. (2018). La educación inclusiva en la Reforma Educativa de México. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*. 11(2), 49-62.
- García, M., y González, M. (1997). El niño sobredotado: aspectos psicológicos y educativos. *Aula*, 9, 217-235.

- García-Pajares, R. (2022). El desarrollo de la creatividad en el alumnado de Educación Primaria dentro de ambientes educativos menos restrictivos. Una propuesta que respeta su espacio. *EDUCA International Journal*, 2(1), 1-18.
- Gargiulo, R.M. & Bouck, E.C. (2021). *Special Education in contemporary society. An introduction to exceptionality*. U.S.A.: Sage <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n3.587>
- Gisbert, V. (2018). La creatividad musical como herramienta educativa para el cambio social. *Creatividad y Sociedad*, (27), 26-46.
- González, A., Zacatelco, F., y Acle, G. (2020). Políticas Antibullying en México: Contraste entre discursos políticos, acciones y resultados. En: Crochick, J.L. & Avila de Lima, D. *Estudios entre violencia escolar entre estudiantes*. ISBN: 978-6587804019.
- González, J. (2016). *Motivación y Abandono escolar en Educación Media*. (Tesis de licenciatura). Universidad de la República.
- Guilford, J. (1967). *La naturaleza de la Inteligencia Humana*. Argentina: Paidós.
- Hays, P. (2012). *Connecting Across Cultures: The Helper's Toolkit*. Washinhgton: SAGE.
- Jiménez-Soto, M., y Ochoa-Escalada, S. (2021). Proyecto de vida y deserción escolar en estudiantes de básica superior. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria KOINONIA*. 6(3), 572-596.
- Jusino-Aldarondo, O. (2021). Evaluación remota: consideraciones para Puerto Rico durante y después del COVID-19. *Revista Caribeña de Psicología*, 4(2), 166-175.
- Ley General de Educación de 2019. Por la cual se abroga la Ley General de la Infraestructura Física Educativa. 30 de septiembre de 2019. Diario Oficial de la Federación:30-09-2019.
- Ley General para la inclusión de las personas con discapacidad*. 30 de mayo de 2011. Diario Oficial de la Federación 12-07-2018.

- Magallón-Neri, E. (2022). *Evaluación Psicológica: Perspectivas emergentes basadas en la tecnología de la información*. [Documento docente]. Facultad de Psicología, Universidad de Barcelona.
- Mönks, F. (1993). Talento y creatividad en una perspectiva desarrolladora. *Presentado en la conferencia de Pedagogía '95*. La Habana, Cuba.
- Monks, F., y Katzko, M. (2005). Giftedness and gifted education. En Sternberg, R. y Davison, J. *Conceptions of giftedness*. EUA: Cambridge University press.
- Navarro, S. (2021). Creatividad y Educación para el Desarrollo y Ciudadanía Global en los currículos españoles de Educación Obligatoria. *Educación Física: innovación y nuevas metodologías para inspirar*. *Creatividad y Sociedad*, (34), 81-110.
- Olweus, Dan (2012). "Cyberbullying: An overrated phenomenon?", *European Journal of Developmental Psychology*, 9(5), 520-538.
- OMS (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Washington, DC: OPS
- Ordaz, G. y Acle, G. (2012). Perfil psicosocial de adolescentes con aptitudes sobresalientes de un bachillerato público. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(3), 1267-1298. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293124654016>
- Ordaz, G., Acle, G., y Armenta, M. (2016). Crear con Ciencia: programa de enriquecimiento para el desarrollo de la creatividad mediante experimentos científicos. En: Valadez, M., López, G., Borges, M., Betancourt, J., y Zambrano, R. (2016). *Programas de intervención para niños con altas capacidades y su evaluación*. México. Manual Moderno.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (s/f). *El Derecho a la Educación*. <https://es.unesco.org/themes/derecho-a-educacion>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (s/f). *La educación transforma vidas*. <https://es.unesco.org/themes/education>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. 2020. *Resumen del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020: Inclusión y educación: todos sin excepción*. París, UNESCO.

Organización Mundial de la Salud, (2003). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*, Ginebra, OMS

Ortiz, G., y Zacatelco, F. (2015). Propuesta de actividades para la solución creativa de problemas. En Zacatelco, F. (Ed.) (2015). *Atención Educativa para alumnos de primaria con aptitudes sobresalientes*. (245-262). México. Gedisa-UNAM.

Pérez, L. (2012). Programas educativos para alumnos con alta capacidad: sistema de enriquecimiento. En Valadez, M., Betancourt, J., y Zavala, M. (Eds.) (2012). *Alumnos superdotados y talentosos: Identificación, evaluación e intervención, una perspectiva para docentes*. México: Manual Moderno.

Pfeiffer, S. (2017). *Identificación y evaluación del alumnado con altas capacidades. Una guía práctica*. España: UNIR.

Ranz, R., y Taurón, J. (2017). Características del alumnado con altas capacidades: algunas pistas para su identificación. En Pfeiffer, S. (2017). *Identificación y evaluación del alumnado con altas capacidades. Una guía práctica*. España: UNIR.

Razeto, A. (2020). Hacia la prevención del ausentismo escolar: propuestas para la intervención socioeducativa. *Revista Brasileira de Educação*, 25, 1-16. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250037>

Renzulli, J. (2018). La educación del sobredotado y el desarrollo del talento para todos. *Revista de Psicología*. 26(1), 23-42.

Renzulli, J. y Reiss, S. (2018). El modelo de los tres anillos: Un enfoque de desarrollo para promover la productividad creativa en los jóvenes. En: Pfeiffer, S., Shaunessy-Dedrick, E., & Foley-Nicpon, M. (Eds.). (2018). *APA handbooks in psychology. APA handbooks of giftedness and talent*. Washington, DC, US: American Psychology Association.

Renzulli, J., Reiss, S., y Tourón, J. (2021). *El Modelo de Enriquecimiento para toda la Escuela. Una guía práctica para el desarrollo del talento*. España. UNIR.

Renzulli, J. (2011). What Makes Giftedness? Reexamining a Definition. *Kappan*, 92(8), 81-88.

Ronksley-Pavia, M. (2015). A Model of Twice-Exceptionality: Explaining and Defining the Apparent Paradoxical Combination of Disability and Giftedness in Childhood. *Journal for the Education of the Gifted*. 38(3), 318-340.

Rueda, B., y López, C. (2013). Música y programa de danza creativa como herramienta expresión de emociones. *Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 24, 141-148.

Secretaría de Educación Pública (2019). *Lineamientos para la acreditación, promoción y certificación anticipada de alumnos con aptitudes sobresalientes en educación básica*.

[Archivo PDF]

<https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/doctos/dof/LINEAMIENTO-S-SOBRESALIENTES.doc.pdf>

Secretaría de Educación Pública. (2006). *Propuesta de intervención: Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes*. México, SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2011). *Modelo de Atención de los Servicios de Educación*

Especial. México, Dirección de Educación Especial.

Secretaría de Educación Pública. (2022). *Atención educativa a estudiantes con aptitudes sobresalientes: preescolar, primaria y secundaria*. México, SEP.

Stoll, J., Müller, J., & Trachsel, M. (2020). Ethical Issues in Online Psychotherapy: A Narrative Review. *Front Psychiatry*, 10(993).

Torrance, P. (2008). *Research Review for the Torrance test of Creative Thinking Figural and Verbal Forms A and B*. USA: Scholastic Testing Service. Inc.

Valadez, M. (2012). Identificación y evaluación de niños superdotados y talentosos. En Valadez, M., Betancourt, J., y Zavala, M. (Eds.) (2012). *Alumnos superdotados y talentosos: Identificación, evaluación e intervención, una perspectiva para docentes*. México: Manual Moderno.

Valadez, M. (2015). La inteligencia emocional en niños y jóvenes con aptitud intelectual. En Zacatelco, F. (Ed.) (2015). *Atención Educativa para alumnos de primaria con aptitudes sobresalientes*. (105-132). México. Gedisa-UNAM.

Valadez, M., Betancourt, J., y Zavala, M. (2012). *Alumnos superdotados y talentosos: Identificación, evaluación e intervención, una perspectiva para docentes*. México: Manual Moderno.

Valdés, A., Sánchez, P. y Yáñez, P. (2013). Perfiles de estudiantes mexicanos con aptitudes intelectuales. *Acta Colombiana de Psicología*, 16(1), 25-33.

Varías, I. (2022). Estrategias de pensamiento creativo en aulas de educación primaria. *Revista Innova Educación*, 4(1), 39-50.

- Vásquez, S. (2021). Estrategias del pensamiento creativo: una mirada desde la educación básica. *Revista Innova Educación*, 3(4), 110- 122.
- Zacatelco, F. (2015). *Atención Educativa para alumnos de primaria con aptitudes sobresalientes*. México. Gedsa-UNAM.
- Zacatelco, F., Chávez, B., González, A., y Acle, G. (2013). Validez de una prueba de creatividad: estudio en una muestra de estudiantes mexicanos de educación primaria. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 15(1), 141-155.
- Zacatelco, F., Chávez, B., y Lemus, A. (2017). Experiencia escrita a través del cuento. Programa para niños sobresalientes. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 10(1), 9-18.
<https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.10102>
- Zavala, M. (2012). Modelos teóricos de la superdotación, el talento y las aptitudes sobresalientes. En Valadez, M., Betancourt, J., y Zavala, M. (Eds.) (2012). *Alumnos superdotados y talentosos: Identificación, evaluación e intervención, una perspectiva para docentes*. México: Manual Moderno.

Anexo 1

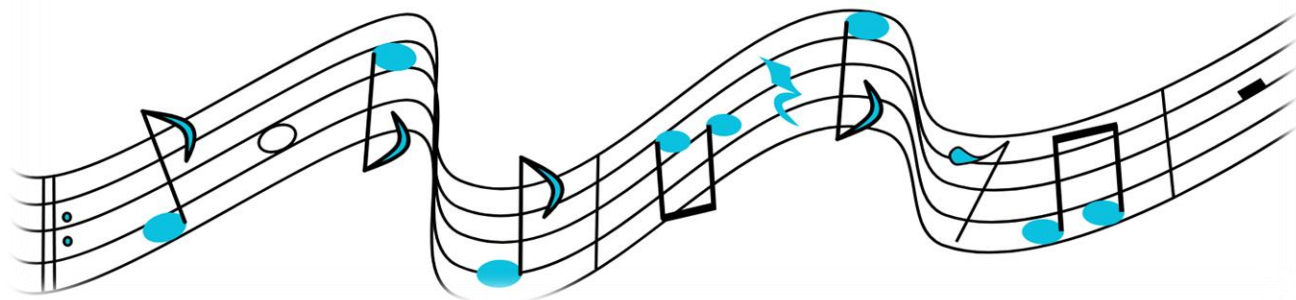


Programa

SON-ARTE CREATIVO:

escuchamos, experimentamos y creamos

AUTORA: YAZMÍN RAMÍREZ DEL ÁNGEL



El programa Son-arte es una propuesta de enriquecimiento que contempla los factores proceso y producto (Betancourt y Valadez, 2012). Asimismo, utiliza metodologías de enseñanza basadas en el aprendizaje experiencial, como el método por proyectos, aprendizaje centrado en solución de problemas y trabajo cooperativo (Díaz-Barriga, 2006). Fue diseñado en el marco de las actividades de prácticas profesionales de la Maestría en Psicología, Residencia en Educación especial.

Objetivos

El objetivo del programa es favorecer la creatividad en el estudiantado con y sin aptitudes sobresalientes a través de experiencias musicales diversificadas.

Asimismo, se espera:

- Propiciar ambientes de aprendizaje que permitan el intercambio y la comunicación abierta y respetuosa.
- Promover la observación, exploración y experimentación de la música desde una perspectiva interdisciplinaria (educación socioemocional, matemáticas, lengua materna, ciencias naturales, educación cívica, etc.).
- Desarrollar las capacidades emocionales e intelectuales para apreciar las manifestaciones artísticas y culturales de su entorno.
- Fortalecer actitudes de respeto a la diversidad, apertura al cambio y manejo de la incertidumbre en su actuación cotidiana, a partir del trabajo con la música.
- Promover el desarrollo del pensamiento creativo al explorar procesos de percepción, sensorialidad, emoción, imaginación y comunicación.

Actividades

El programa cuenta con dos bloques dirigidos a la evaluación inicial y final del programa y el resto de las actividades se organizan en tres bloques de acuerdo con los siguientes contenidos musicales asociados al desarrollo de la creatividad (SEP, 1989):

1. Exploración y experimentación sonora.
2. El uso de la voz para crear sonidos y reinventar canciones.
3. Elaboración de instrumentos musicales.

Los bloques se articulan con los componentes de la creatividad propuestos por Guilford (1967) y retomados por Torrance (2008): fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración.

Estos se despliegan en temas que suscitan el desarrollo del pensamiento creativo y promueven aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales. Se espera que los estudiantes reconozcan y exploren las particularidades de la música y la relación con su vida cotidiana.

1) Exploración y experimentación sonora: fluir con las ideas

El descubrimiento de los sonidos que nos rodean se da a partir de la escucha, la cual nos permite relacionarnos con nuestros semejantes y el mundo que nos rodea. La exploración sonora se vuelve más enriquecedora cuando utilizamos nuestra capacidad de observación y escucha activa (SEP, 1989).

Las actividades de este bloque permitirán al estudiantado involucrarse en la exploración y experimentación de sonidos a través de percusiones corporales y actividades musicales con el cuerpo y los objetos. El propósito es favorecer las habilidades de escucha activa, coordinación motriz, colaboración, expresión emocional, creatividad y solución de problemas.

2) El uso de la voz para crear sonidos y reinventar canciones: flexibilizar mi pensamiento.

La voz es uno de los instrumentos musicales más importantes, nos permite emitir sonidos que escuchamos en la naturaleza, también podemos cantar y expresar nuestro sentir a través de palabras (SEP, 2017).

Las secuencias de aprendizaje de este bloque se desarrollarán tomando en cuenta los intereses musicales de los estudiantes a fin de favorecer la motivación por investigar la música que les agrada y orientarlos a interpretar y reinterpretar sus significados, esto les permitirá mejorar sus habilidades de comprensión lectora y escritura (SEP, 2017). Además de favorecer las habilidades de fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración.

3) *Elaboración de instrumentos musicales: innovando y decorando ideas.*

La exploración sonora, producto de la curiosidad por el sonido que producen las cosas es un medio para conocerlas. En este bloque será importante la investigación acerca de los instrumentos que les interesan y aquellos comunes en la comunidad, para posteriormente realizar propuestas para construir instrumentos propios con los medios que tengan a su alcance, imaginando nuevas posibilidades sonoras para crear su música y expresar sus sentimientos.

El trabajo por proyectos será fundamental en este bloque, ya que permitirá que los estudiantes se comprometan en la búsqueda de información los instrumentos que son de su interés, a fin de que exploten su creatividad en la construcción de nuevos instrumentos nunca vistos y caracterizados por ser originales e innovadores.

A continuación, se menciona el esquema de trabajo del programa (Tabla 1):

Tabla 1.

Esquema del programa Son-arte

BLOQUES	COMPONENTE DE LA CREATIVIDAD	SESIÓN	TÍTULO	OBJETIVO
<i>Apertura del programa</i>		1	Primer encuentro	Que los estudiantes conozcan el programa Son-arte creativo. Conocer los intereses musicales del alumnado.
		2	Evaluación inicial	Evaluar la creatividad.
Bloque 1: <i>Exploración y experimentación sonora: fluyendo con las ideas</i>	Fluidez	3	Los sonidos de mi entorno: una oportunidad para crear ideas.	Que el alumnado conozca y aplique la habilidad de fluidez, a través de la experimentación de sonidos con su cuerpo.
		4	Creando sonidos con mi cuerpo	Que el alumnado conozca y aplique la habilidad de fluidez, a través de la

				experimentación de sonidos con su cuerpo.
		5	Los objetos y sus sonidos: inspiración para mis creaciones.	Que el alumnado conozca y aplique la habilidad de fluidez, a través de la experimentación de sonidos con objetos.
		6	Buscando nuevos sonidos: la imaginación en acción.	Que el alumnado conozca y aplique la habilidad de fluidez, a través de la experimentación de sonidos con objetos y su cuerpo.
Bloque 2: <i>El uso de la voz para crear sonidos y reinventar canciones: flexibilizando mi pensamiento.</i>	Flexibilidad	7	Los significados de las canciones	Que el alumnado: conozca en qué consiste la habilidad de flexibilidad. Interprete los significados de sus canciones favoritas.
		8	Los significados de las canciones II	Que el alumnado: encuentre nuevos significados de sus canciones favoritas con ayuda de sus compañeros(as).
	Flexibilidad y originalidad	9	Creando rimas	Que el alumnado: Aplique la habilidad de flexibilidad para proponer un tema alternativo para su canción favorita.
	Originalidad	10	Creando rimas II	Que el alumnado: Aplique la habilidad de flexibilidad para proponer un tema alternativo para su canción favorita.
Bloque 3: <i>Elaboración de instrumentos musicales:</i>	Originalidad Elaboración	11	Creando rimas, ritmos e instrumentos musicales.	Que el alumnado: Conozca en qué consiste la habilidad de originalidad y la

<i>innovando y decorando ideas.</i>				aplique a la creación de canciones, patrones rítmicos e instrumentos musicales.
	12	Conozco instrumentos de mi entorno		Que el alumnado: Conozca en qué consiste la habilidad de elaboración. Clasifique instrumentos musicales de su comunidad de acuerdo con sus características de elaboración
	13	Instrumentos del futuro		Que el alumnado: Ponga en práctica la habilidad de elaboración en la creación de un instrumento musical. Elabore un bosquejo de un instrumento musical del futuro.
	14	Instrumentos del futuro II		Que el alumnado: Ponga en práctica la habilidad de elaboración en la creación de un instrumento musical. Elabore un instrumento musical con material de re-uso.
<i>Cierre del programa</i>		17	Evaluación final	Aplicar pos-test evaluación de la creatividad






Ejemplos de actividades

BLOQUE I

SESIÓN 1

PRIMER ENCUENTRO






Objetivos	Que los estudiantes conozcan el programa Son-arte creativo. Conocer los intereses musicales del alumnado.
------------------	--

		
Materiales  	<ul style="list-style-type: none"> • Bocina • Celular • Canciones: Mexican Superstar-Nortec, Somos instantes-Caloncho, Clave de son 70bpm. • Hojas con letra de canción “Somos instantes-Caloncho” 	
	Estrategia 	Tiempo
<ul style="list-style-type: none"> • Se dará la bienvenida y se realizará la presentación de la tutora. • Se realizará la actividad musical “tengo un tic”, la cual se acompañará de una grabación con clave de son cubano: https://youtu.be/RLIzhYFDano . Esta consiste en ir repitiendo los movimientos indicados por la persona que dirige la actividad, un ejemplo de ella se puede observar en el siguiente enlace: https://youtu.be/syPbJ-z7D3s 		10 min
<ul style="list-style-type: none"> • Se realizará la presentación del programa de enriquecimiento, para abordar el bloque 1 sobre experimentación sonora y fluidez se realizará un ejercicio de percusión corporal acompañado de la canción Mexican superstar de Nortec, para ello se solicitará la participación de cinco estudiantes. • Posteriormente, se explicará el segundo bloque acompañándolo de una demostración para cambiar la letra de una canción, se utilizará el tema Somos instantes de Caloncho. Se orientará la participación de cinco estudiantes para realizar el cambio. • Finalmente, para presentar el tercer bloque se les pedirá que observen en sus mochilas qué materiales tiene y que podrían servir para simular instrumentos musicales, se pedirá la participación de cinco estudiantes. 		20 min
<ul style="list-style-type: none"> • Sesión de preguntas sobre el programa. 		5 min
<ul style="list-style-type: none"> • Se hará la siguiente pregunta: ¿Sabes lo que es una lista de reproducción o <i>playlist</i>?, les propongo hacer una, para ello les daré una hoja y en ella escribirán tres canciones que sean de su agrado, puede ser sólo una o dos. Al finalizar la depositarán en este bote y en la próxima sesión escucharemos una de esas canciones y así sucesivamente. 		5 min
<ul style="list-style-type: none"> • Cierre de la sesión y agradecimiento por su participación 		5 min

SESIÓN 3

LOS SONIDOS DE MI ENTORNO: UNA OPORTUNIDAD PARA CREAR IDEAS.

Objetivo	Que el alumnado conozca y aplique la habilidad de fluidez, a través de la experimentación de sonidos con su cuerpo.
-----------------	---






		
Materiales 	Libreta, lápices, tarjetas de colores, plumones, grabadora de sonido(celular), bocina, diario de clase, audio un baño molesto.	
Evaluación 	Observaciones de clase. Diario de clase de los estudiantes. Producto de la sesión: ritmos grupales (video).	
	 Estrategia 	Tiempo
	Se dará la bienvenida a la sesión y se mencionarán los objetivos de esta.	
	A través de una lluvia de ideas se les pedirá su participación sobre las preguntas ¿Qué es el sonido? ¿Qué es fluidez?, ambas preguntas se escribirán en el pizarrón y se dará la indicación para que la mitad del grupo escriba ideas acerca de cada una durante 3 minutos, posteriormente se intercambiarán las preguntas. Se indicará que el cambio será cuando cambie la canción que se está reproduciendo.	
	Se retroalimentarán las ideas propuestas y crearemos una definición del concepto sonido y la fluidez a través de la participación guiada.	
	Para continuar se les pedirá que se coloquen en un lugar del aula, escuela, sitio, etc., y cierren los ojos, se solicitará silencio absoluto, y se les pedirá que durante un minuto escuchen atentamente los sonidos que existen en el entorno.	
	Al finalizar, se compartirán en plenaria los sonidos que cada participante escuchó y se les invitará a realizar imitaciones con el uso de objetos que estén a nuestro alcance y nuestra voz. Se dará el turno de participación de forma voluntaria y /o usando la tómbola.	
	Se reproducirá el audio “un baño molesto” https://youtu.be/GDJLsHqDOGY como ejemplo para la siguiente tarea, se pedirá que escuchen atentamente e identifiquen los sonidos involucrados. Posteriormente, se formará un círculo con todos los integrantes del grupo, se les pedirá que recuerden el concepto de fluidez y que traten de realizar la mayor cantidad de combinaciones de sonidos para obtener una composición de forma grupal. Para ello se pondrá de fondo una base percusiva de son https://youtu.be/RGm86ALLjBY Por turnos irán participando, iniciando desde donde está la tutora en el sentido de las manecillas del reloj, cada participante mantendrá su sonido	

hasta que sea de nuevo su turno, en ese momento podrá modificar el sonido inicial. Se grabará el resultado de la actividad.	
Después, escucharemos la composición que hemos realizado. Para terminar la sesión se les pedirá que respondan la encuesta de satisfacción sobre la sesión.	5 min

BLOQUE II

SESIÓN 7

LOS SIGNIFICADOS DE LAS CANCIONES

Objetivos 	Que el alumnado: conozca en qué consiste la habilidad de flexibilidad. Interprete los significados de sus canciones favoritas.
Materiales 	<ul style="list-style-type: none"> • Bocina • Celular • Liga de resistencia • Hoja de trabajo “mi canción favorita”.
Evaluación 	Diario del alumno Guía de observación de clase Producto de la sesión
 Estrategia 	Tiempo
<ul style="list-style-type: none"> • Se dará la bienvenida a la sesión y se les pedirá a dos estudiantes que recuerden lo que vimos en la sesión anterior. • Los equipos que faltaron de exponer su historia la sesión pasada, participaran en este espacio. 	5 min
<ul style="list-style-type: none"> • Se comentará que a partir de esta sesión abordaremos una nueva habilidad llamada <i>flexibilidad</i> para conocer más a detalle sobre la misma observaremos una liga de resistencia y de forma individual escribirán en su cuaderno las características de la liga. 	5 min
<ul style="list-style-type: none"> • Después se llevará la analogía de la liga a la <i>flexibilidad</i> en el pensamiento creativo. Se explicará que nuestro pensamiento es <i>flexible</i> cuando puede cambiar entre ideas y no se limita solo a un tema. Además de poder adaptarse al cambio y reformular ideas. Diferentes puntos de vista. Reinterpretar la realidad • 	5 min

<ul style="list-style-type: none">• Posteriormente, se repartirá el formato del anexo 2. Se explicará que tienen que seguir las instrucciones escritas en el mismo. De ser necesario también se explicarán de forma oral.	10 min
<ul style="list-style-type: none">• Al finalizar se comentará el formato de forma oral. Se orientará a la apreciación de la canción favorita de cada estudiante y se motivará a encontrar nuevos significados con preguntas como: ¿Qué más nos podría estar expresando esa parte de la canción? ¿a ti te recuerda algo diferente?	10 min
<ul style="list-style-type: none">• Para cerrar la sesión se les dará un formato de diario del alumno.	5 min

Nombre: _____

MI CANCIÓN FAVORITA



1. Escribe el nombre de tu canción favorita: _____

2. Escribe una estrofa de tu canción favorita:








2. ¿Qué emociones te transmite la canción?

2. ¿Qué crees que trató de transmitir el autor de la canción?



SESIÓN 9

CAMBIANDO EL SENTIDO DE MIS CANCIONES






Objetivos 	Que el alumnado: Aplique la habilidad de flexibilidad para proponer un tema alternativo para su canción favorita.	
Materiales 	<ul style="list-style-type: none"> • Bocina • Celular • Papel bond con la canción <i>la vuelta al mundo</i> y su versión modificada <i>la vuelta al cuarto</i>. • Papel bond por equipos • Marcadores de agua. 	
Evaluación 	Diario del alumno Guía de observación de clase Producto de la sesión	
 Estrategia 		Tiempo
<ul style="list-style-type: none"> • Se dará la bienvenida a la sesión y se les pedirá a dos estudiantes que recuerden lo que hemos visto en sesiones anteriores. 		5 min
Actividad en plenaria. <ul style="list-style-type: none"> • Se presentará la actividad de las canciones favoritas con un ejemplo elaborado por la docente de la canción <i>La vuelta al mundo de calle 13</i>. • Escucharemos parte de la canción y posteriormente se les mostrará una versión modificada de la canción que habla sobre la vida durante la pandemia <i>La vuelta al cuarto</i> y se les pedirá reconocer el significado de esta. Se tendrá el apoyo visual de la letra escrita en un papel bond que se pegará en el pizarrón. 		10 min
<ul style="list-style-type: none"> • Se formarán equipos de cinco personas y se les solicitará que elijan un tema de su agrado para expresar a través de una canción. Se les indicará que elijan la canción favorita de algún integrante y traten de transformarla para hablar sobre el nuevo tema. • Se les indicará que escriban la canción como el ejemplo de la canción <i>la vuelta al mundo</i>. 		20 min
<ul style="list-style-type: none"> • Para cerrar la sesión se les dará un formato de diario del alumno. 		5 min

<p>Nombre de la canción: La vuelta al mundo Tema: cambios en el pensamiento a través de la interacción con otra persona.</p>	<p>Nombre de la canción: La vuelta al cuarto Tema: la vida durante el confinamiento.</p>
<p>No me regalen más libros Porque no los leo Lo que he aprendido Es porqué lo veo Mientras más pasan los años Me contradigo cuando pienso El tiempo no me mueve Yo me muevo con el tiempo Soy, las ganas de vivir Las ganas de cruzar Las ganas de conocer Lo que hay después del mar Yo espero que mi boca Nunca se calle También espero que las turbinas de este avión nunca me fallen No tengo todo calculado Ni mi vida resuelta Solo tengo una sonrisa Y espero una de vuelta Yo confié en el destino Y en la marejada Yo no creo en la iglesia Pero creo en tu mirada Tú eres el sol en mi cara Cuando me levanta Yo soy la vida que ya tengo Tú eres la vida que me falta Así que agarra tu maleta El bulto, los motetes El equipaje, tu valija La mochila con todos tus juguetes Y, dame la mano Y vamos a darle la vuelta al mundo Darle la vuelta al mundo Darle la vuelta al mundo Dame la mano Y vamos a darle la vuelta al mundo Darle la vuelta al mundo Darle la vuelta al mundo</p>	<p>Regálenme más libros porque ya no tengo estando recluso ahora sí los leo mientras más pasan los días se me terminan los versos ahora estoy aprendiendo a través de estos textos. Soy, las ganas de salir Las ganas de caminar Las ganas de convivir Y estar con los demás Yo espero que la pandemia Pronto se acabe También espero que las personas escuchen esto y se guarden No tengo todo calculado Ni mi vida resuelta Yo mantengo la esperanza de que esto se resuelva Yo confié en los protocolos Sobre prevención Yo no creo en las teorías sobre una conspiración. Tú eres parte del futuro Del mundo que aguanta Yo soy parte de esta vida Que se mueve y se levanta Así que agarra Tu prejuicio, la inconsciencia, el pesimismo, Lo que piensas de tu gobierno Genera el cambio por ti mismo Y, quédate en casa y vamos a darle la vuelta al cuarto para salvar al mundo para salvar al mundo. Y, quédate en casa y vamos a darle la vuelta al cuarto para salvar al mundo para salvar al mundo.</p>

BLOQUE III

SESIÓN 11

CREANDO RIMAS, RITMOS E INSTRUMENTOS MUSICALES.

Objetivos 	Que el alumnado: Conozca en qué consiste la habilidad de originalidad y la aplique a la creación de canciones, patrones rítmicos e instrumentos musicales.	
Materiales 	<ul style="list-style-type: none"> • Bocina • Celular • Hojas de colores • Marcadores de pizarrón. • Hoja de trabajo: retos musicales 	
Evaluación 	Diario del alumno Guía de observación de clase Producto de la sesión: retos musicales	
	Estrategia 	Tiempo
<ul style="list-style-type: none"> • Se dará la bienvenida a la sesión y se les pedirá a dos estudiantes que recuerden lo que vimos en la sesión anterior. 		5 min
Actividad grupal <ul style="list-style-type: none"> • Se realizará la actividad <i>manzana, plátano, naranja</i>. https://youtu.be/yJY19gO9JOo • Se indicará que coloquen las bancas alrededor del salón y posteriormente se acomodarán en un círculo tomando de los hombros a su compañero o compañera de enfrente. Se explicarán las instrucciones: cuando diga “manzana” darán un salto al frente; cuando diga “plátano” darán un salto atrás; finalmente, cuando diga “naranja” darán un salto y girarán 180 grados. • Se iniciará dando instrucciones sencillas, por ejemplo: manzana. Después se darán instrucciones más complejas, en las que se incluyan más movimientos, por ejemplo: manzana, naranja, manzana. 		10 min
Actividad por equipos <ul style="list-style-type: none"> • Se formarán equipos, cada equipo estará previamente formado. Los integrantes tendrán que pasar por la hoja de trabajo con los retos a resolver y una lista de cotejo sobre su desempeño. Al terminar cada actividad llenarán la lista de cotejo sobre su desempeño y pasarán con uno de los monitores a que evalúe su actividad. Los monitores entregarán fichas de acuerdo con el puntaje obtenido en las actividades. • Al finalizar podrán cambiarlas por premios. 		20 min

- | | |
|---|-------|
| <ul style="list-style-type: none"> Para cerrar la sesión se les dará un formato de diario del alumno y se pedirá entreguen el producto grupal. | 5 min |
|---|-------|

RETOS MUSICALES

RETO 1.

Cambia la siguiente estrofa de la canción “el patito Juan” para hablar sobre las palomitas de maíz. **Utiliza palabras diferentes a las que vienen en la canción original.**

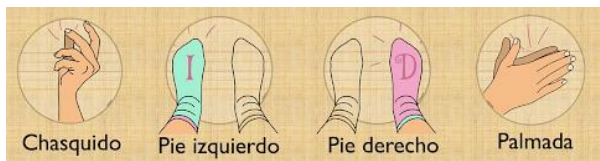
Encontré al patito Juan en la esquina del zaguán (2)

Y me dijo, ven que vamos a charlar. Un consejo sano, yo te voy a dar (2)

Obedece a tu papá. Obedece a tu mamá. Y si lo haces el Señor larga vida te dará.

RETO 2.

Crea cinco combinaciones rítmicas diferentes a partir de los siguientes sonidos:



Todas las combinaciones tienen que ser diferentes entre sí.

Práctica con tus compañeros(as) y anótalas a continuación:

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

RETO 3

Inventa un instrumento musical que no exista. Dibújalo en una hoja y ponle un nombre.

IMPORTANTE: REvisa que tus actividades cumplan las características de la hoja de valoración.

HOJA DE VALORACIÓN

Poner un punto por cada una de las características que se cumplan.

Reto 1.

	Equipo	Monitor
--	--------	---------

Todas las palabras de los versos son diferentes a la original		
La nueva versión habla del tema propuesto		
Todos los integrantes del equipo proponen ideas		

Reto 2.





	Equipo	Monitor
Todas las combinaciones rítmicas son diferentes entre sí.		
Pueden ejecutar las combinaciones.		
Todos los integrantes del equipo proponen ideas		

Reto 3.

	Equipo	Monitor
Tiene nombre el instrumento musical		
Es un instrumento que no existe.		
Todos los integrantes del equipo proponen ideas		

SESIÓN 13**INSTRUMENTOS DEL FUTURO****Objetivos**

Favorecer en el alumnado:
 El ingenio y la búsqueda de ideas sorprendentes.
 Que el alumnado:
 Ponga en práctica la habilidad de elaboración en la creación de un instrumento musical.

	Elabore un bosquejo de un instrumento musical del futuro.	
Materiales 	Hojas de colores Bocina Canción Materiales para diferentes instrumentos. Hoja de trabajo “instrumentos musicales del futuro”	
Evaluación 	Diario del alumno Guía de observación de clase Producto de la sesión: lista de materiales	
	 Estrategia 	Tiempo
	Bienvenida	
	<ul style="list-style-type: none"> Se dará la bienvenida a la sesión y se les pedirá a dos estudiantes que recuerden lo que vimos en la sesión anterior. 	
	Ejercicio creativo	
	Por equipos se entregarán diversos materiales y se les pedirá que elaboren un instrumento musical con los mismos.	
	Bosquejo del instrumento	
	<ul style="list-style-type: none"> Se permitirá formar equipos de máximo cinco personas. En equipos tendrán que idear un instrumento a construir con el uso de materiales reciclados. Como producto de la sesión entregarán el dibujo del instrumento con todos los detalles que agregarán en su construcción; así como la lista de materiales que necesitan para su construcción. 	
	Cierre de la sesión	
	<ul style="list-style-type: none"> Solicitar la entrega de su trabajo. 	

Población a la que se dirige

Está diseñado para estudiantes de secundaria, entre 11 y 16 años.

Instrucciones para su aplicación

Cada sesión tendrá una duración de 40 a 50 minutos, es indispensable revisar las fichas descriptivas con anticipación para preparar los materiales y prever las formas de organización.

Recursos

Los materiales necesarios para la implementación son:

- Bocina
- Música del agrado de los estudiantes (preguntar directamente a los estudiantes).
- Música señalada en las sesiones.

- Hojas de trabajo de las actividades.
- Materiales específicos por sesión (revisar fichas descriptivas).

Respecto a los recursos humanos es necesario un coordinador general del grupo y dos apoyos para ayudar a resolver dudas y organizar el trabajo. En caso de hacer un trabajo en equipos de menos de 10 participantes será suficiente con el coordinador(a) general del grupo.

Procedimientos para la evaluación de resultados.

Se contemplan dos formas de evaluación: sumativa y formativa. La primera tiene como objetivo valorar el programa de forma general al final del proceso, se emitirán juicios con base en los trabajos e instrumentos finales para establecer el cumplimiento de objetivos (Moreno-Olivos, 2010; Sandoval., et al, 2022).

La evaluación sumativa se realizará con el instrumento *Evaluación de la creatividad musical*, instrumento diseñado para el presente estudio, es una prueba psicológica destinada para evaluar los componentes de la creatividad – *fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración*- en estudiantes entre 11 y 16 años a través de tareas de ejecución musical. Por motivos de conveniencia se utilizará sólo la tarea cacharros: en esta tarea se le pide al escolar que realice tantos sonidos como le sean posibles con un vaso de plástico con agua, dos botes metálicos con sus respectivas tapaderas de plástico, un rotulador, una cuchara, un trozo de papel aluminio arrugado y un trozo de papel de aluminio extendido. Las puntuaciones se obtienen a través de una rubrica que contempla tres niveles de desempeño (tabla 2).

Tabla 2. Rubrica Tarea Cacharros

		Nivel de desempeño					
		3 puntos		2 puntos		1 punto	
<i>Flexibilidad</i>		Realiza	sonidos	Realiza	sonidos	Realiza	sonidos
<i>Variedad de cambios o categorías.</i>		empleando 6 o más de las siguientes formas:		empleando de 3 a 5 de las siguientes formas:		empleando 1 o 2 de las siguientes formas:	

- | | | |
|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • uso del agua para obtener sonidos, • agita los objetos por el aire, • colocando objetos dentro de otros, • deslizando objetos entre sí o sobre la mesa, • golpeando los objetos entre sí, • utilizando su mano para obtener sonidos con el objeto, • rompiendo o arrugando materiales, • utilizando la tapa del tarro o bolígrafo para generar sonidos. | <ul style="list-style-type: none"> • uso del agua para obtener sonidos, • agita los objetos por el aire, • colocando objetos dentro de otros, • deslizando objetos entre sí o sobre la mesa, • golpeando los objetos entre sí, • utilizando su mano para obtener sonidos con el objeto, • rompiendo o arrugando materiales, • utilizando la tapa del tarro o bolígrafo para generar sonidos. | <ul style="list-style-type: none"> • uso del agua para obtener sonidos, • agita los objetos por el aire, • colocando objetos dentro de otros, • deslizando objetos entre sí o sobre la mesa, • golpeando los objetos entre sí, • utilizando su mano para obtener sonidos con el objeto, • rompiendo o arrugando materiales, • utilizando la tapa del tarro o bolígrafo para generar sonidos. |
|--|--|--|

Originalidad
Respuestas
poco comunes.

Utiliza los objetos de forma inusual para producir sonidos, prevaleciendo las siguientes formas de obtener sonidos:

Utiliza formas poco convencionales y convencionales para producir sonidos como:

Utiliza formas convencionales para producir sonidos como:

- golpear objetos entre sí,

	<ul style="list-style-type: none"> • Uso del agua • Agitar en el aire • Deslizamiento de objetos 	<ul style="list-style-type: none"> • utilizar su mano para obtener sonidos con el objeto • romper o arrugar materiales. 	<ul style="list-style-type: none"> • colocar objetos dentro de otros.
<i>Elaboración Adorno o ampliación de la idea.</i>	Utiliza los objetos a modo de batería para producir sonidos conjuntos, e integra el uso de manos de forma alterna y simultánea.	Produce sonidos integrando el uso de manos de forma alterna y/ o simultánea.	Produce sonidos utilizando las manos de forma alterna.
<i>Fluidez Número de respuestas dadas respecto a un tema.</i>	Se asigna un punto por cada respuesta dada		

La evaluación formativa, busca valorar cada sesión del programa, lo que permite recabar información sobre el desempeño de los estudiantes y así tomar decisiones que contribuyan al logro de los aprendizajes (Moreno-Olivos, 2010; Sandoval., et al, 2022). Para tal fin, se valorarán los productos desarrollados a lo largo del programa, con el propósito de evaluar su desempeño en relación con los objetivos esperados. Se utilizarán diferentes instrumentos de evaluación entre los que se incluyen:

1. Diario de clase del alumno: En este se plasmarán las experiencias personales en las diferentes actividades realizadas. Retoma los sentimientos experimentados durante las sesiones y el grado de satisfacción con las mismas.
2. Guía de observación del docente/tutor: Se registrarán los comentarios relevantes de la sesión, considerando: comportamientos y reacciones con respecto a las actividades, ¿Qué

es lo que funcionó?, ¿Qué no funcionó?, ¿Qué debería modificar en sesiones posteriores?, y comentarios generales sobre el desempeño de los estudiantes.

3. Rúbricas: Con base en los objetivos esperados se elaborarán indicadores que permitan ubicar el grado de desarrollo de los conocimientos, habilidades y actitudes de los alumnos. Estas se desarrollarán con base en el producto de cada sesión e incluirán criterios al respecto de los componentes creativos trabajados.

Finalmente, es importante mencionar que los instrumentos de evaluación podrán modificarse de acuerdo con las características de cada contexto educativo.

Referencias

- Alonso, J. (2012). Intervención en jóvenes superdotados en secundaria. En Valadez, M., Betancourt, J., y Zavala, M. (Eds.) (2012). *Alumnos superdotados y talentosos: Identificación, evaluación e intervención, una perspectiva para docentes*. México: Manual Moderno.
- Barrero, C. (2017). *Desarrollo de la creatividad musical y su medición a través de una secuencia de enseñanza, en niñas entre los 9 y 12 años de edad del centro musical Lisboa de la Fundación Nacional Batuta*. [Tesis de Maestría en Música, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá].
- Betancourt, J., Valadez, M. (2017). *Estimulando el pensamiento creativo: Planeta Crea*. México: Trillas.
- Betancourt, J., y Valadez, M. (2012). *Cómo propiciar la creatividad y el talento en la escuela*. México: Manual Moderno.
- Betancourt, J., y Valadez, M. (2016). Planeta Crea: programa para el desarrollo del pensamiento creativo de estudiantes con aptitudes sobresalientes. En: Valadez, M., López, G., Borges, M., Betancourt, J., y Zambrano, R. (2016). *Programas de intervención para niños con altas capacidades y su evaluación*. México. Manual Moderno.

- Carvalho, T., Fleith, D., y Almeida, L. (2021). Desarrollo del pensamiento creativo en el ámbito educativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 17(1), 164-187.
<https://doi.org/10.17151/rlee.2021.17.1.9>
- Chronopoulou, E., & Riga, V. (2012). The Contribution of Music and Movement Activities to Creative Thinking in Pre-School Children. *Scientific Research*, 3(2), 196-206.
- Diaz Barriga, F. (2006). Enseñanza Situada: vínculo entre la escuela y la vida. México, Mc. Graw-Hill.
- EBCO. (2018). *Diagnóstico del contexto sociodemográfico del área de influencia del CIJ Iztapalapa Oriente, 2018*. Recuperado de http://www.cij.gob.mx/ebco2018-2024/9370/CSD/9370_CS_Dx
- Evaluación de la Gobernanza de la Seguridad Urbana. (2021). *Centro de Excelencia para Información Estadística de Gobierno, Seguridad Pública, Victimización y Justicia de la Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito, 2021*. Recuperado de https://www.unodc.org/documents/Urban-security/210521_EGSU_Iztapalapa_Espanol
- Fernández, C. (2007). Desarrollo de la capacidad creativa a través de la educación musical. *Revista de música culta. Filomúsica*. (82).
- García-Pajares, R. (2022). El desarrollo de la creatividad en el alumnado de Educación Primaria dentro de ambientes educativos menos restrictivos. Una propuesta que respeta su espacio. *EDUCA International Journal*, 2(1), 1-18.
- Gisbert, V. (2018). La creatividad musical como herramienta educativa para el cambio social. *Creatividad y Sociedad*, (27), 26-46.
- Guilford, J. (1967). *La naturaleza de la Inteligencia Humana*. Argentina: Paidós.
- INEGI. (2020). Censo de población y vivienda 2020. Recuperado de <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/>

- Molinero, B., López, G., y Roger, S. (2016). Programa Imagino, Creo y Aprendo. En: Valadez, M., López, G., Borges, M., Betancourt, J., y Zambrano, R. (2016). *Programas de intervención para niños con altas capacidades y su evaluación*. México. Manual Moderno.
- Moreno-Olivos, T. (2010). Lo bueno, lo malo y lo feo: las muchas caras de la evaluación. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(1), 84-97.
- Navarro, S. (2021). Creatividad y Educación para el Desarrollo y Ciudadanía Global en los currículos españoles de Educación Obligatoria. Educación Física: innovación y nuevas metodologías para inspirar. *Creatividad y Sociedad*, (34), 81-110.
- Ordaz, G., Acle, G., y Armenta, M. (2016). Crear con Ciencia: programa de enriquecimiento para el desarrollo de la creatividad mediante experimentos científicos. En: Valadez, M., López, G., Borges, M., Betancourt, J., y Zambrano, R. (2016). *Programas de intervención para niños con altas capacidades y su evaluación*. México. Manual Moderno.
- Ortiz, G., y Zacatelco, F. (2015). Propuesta de actividades para la solución creativa de problemas. En Zacatelco, F. (Ed.) (2015). *Atención Educativa para alumnos de primaria con aptitudes sobresalientes*. (245-262). México. Gedisa-UNAM.
- Pfeiffer, S. (2017). *Identificación y evaluación del alumnado con altas capacidades. Una guía práctica*. España: UNIR.
- Renzulli, J. (2018). La educación del sobredotado y el desarrollo del talento para todos. *Revista de Psicología*. 26(1), 23-42.
- Renzulli, J. y Reiss, S. (2018). El modelo de los tres anillos: Un enfoque de desarrollo para promover la productividad creativa en los jóvenes. En: Pfeiffer, S., Shaunessy-Dedrick, E., & Foley-Nicpon, M. (Eds.). (2018). *APA handbooks in psychology. APA handbooks of giftedness and talent*. Washington, DC, US: American Psychology Association.
- Renzulli, J. (2011). What Makes Giftedness? Reexamining a Definition. *Kappan*. 92(8), 81-88.

- Sandoval, P., Maldonado-Fuentes, A., y Tapia-Ladino, M. (2022). Evaluación educativa de los aprendizajes: conceptualizaciones básicas de un lenguaje profesional para su comprensión. *Páginas de Educación*, 15(1), 49-75.
- Secretaría de Educación Pública. (1989). *El Desarrollo de la Creatividad: Imagen y Significado*. México. CONACULTA.
- Secretaría de Educación Pública. (2006). *Propuesta de intervención: Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes*. México. SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. México. SEP.
- Torrance, P. (2008). *Research Review for the Torrance test of Creative Thinking Figural and Verbal Forms A and B*. USA: Scholastic Testing Service. Inc.
- Torres, P. Sánchez, M. & Zariquiey, F. (2012). La cultura de la cooperación. El aprendizaje cooperativo como herramienta de diferenciación curricular. pp. 167-197, cap. 6. En: Torrego J. (Coord.) *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo*. Fundación Pryconsa & Fundación SM Madrid, España.
- UNESCO. 2020. *Resumen del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020: Inclusión y educación: todos sin excepción*. París: UNESCO.
- Varías, I. (2022). Estrategias de pensamiento creativo en aulas de educación primaria. *Revista Innova Educación*, 4(1), 39-50.
- Vásquez, S. (2021). Estrategias del pensamiento creativo: una mirada desde la educación básica. *Revista Innova Educación*, 3(4), 110- 122.
- Vásquez, S. (2021). Estrategias del pensamiento creativo: una mirada desde la educación básica. *Revista Innova Educación*, 3(4), 110- 122.
- Zacatelco, F. (2015). *Atención Educativa para alumnos de primaria con aptitudes sobresalientes*. México. Gedisa-UNAM.

Zacatelco, F., Hernández, C., y Acle, G. (2012). Enriquecimiento de la creatividad escrita en alumnos sobresalientes de tercer ciclo de primaria. En Acle, G. (Ed.). *Resiliencia en Educación Especial: Una experiencia en Escuela Regular*. (433-463). España: GEDISA-UNAM-FES Zaragoza.

Zacatelco, F., y Chávez, B. (2015). El enriquecimiento: una opción educativa para estudiantes con aptitud sobresaliente. En Zacatelco, F. (Ed.) (2015). *Atención Educativa para alumnos de primaria con aptitudes sobresalientes*. (105-132). México. Gedisa-UNAM.