



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PSICOLOGÍA

RESIDENCIA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

“DIVERCUENTOS”

ENRIQUECIMIENTO CREATIVO A TRAVÉS DE LA ESCRITURA

EN ALUMNOS SOBRESALIENTES

REPORTE DE EXPERIENCIA PROFESIONAL

PARA OPTAR POR EL GRADO DE:

MAESTRA EN PSICOLOGÍA

PRESENTA:

LAURA MARIELA RUIZ MÁRQUEZ

TUTOR PRINCIPAL

DRA. FABIOLA JUANA ZACATELCO RAMÍREZ

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA, UNAM

MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR

DRA. BLANCA IVET CHÁVEZ SOTO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA, UNAM

DRA. IRENE DANIELA MURIA VILA

FACULTAD DE PSICOLOGÍA, UNAM

MTRA. AURORA GONZÁLEZ GRANADOS

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA, UNAM

DRA. GUADALUPE ACLE TOMASINI

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA, UNAM

CIUDAD DE MÉXICO, DICIEMBRE, 2017



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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

Este trabajo está dedicado con todo mi amor a mi papá de quien siempre aprendo a darle sentido a todo lo que hago, a ser fuerte y perseverante; también a mis hermanos María José, Adriana y Pablo por su confianza, apoyo y comprensión, gracias por ser todos los días el mar que refresca mi mente y el sol que calienta mi corazón.

A mis amigos Flor, Neba, Luisita, Lesly, Pau, Benja, Itzul, Erendi, Edith y Jorge por su amor, paciencia y consejos que me han hecho crecer en todos los sentidos y hacerme sentir feliz por estar rodeada de ustedes.

Un agradecimiento especial a la Dra. Fabiola Zacatelco Ramírez por su dedicación y valiosas aportaciones para este trabajo, así como sus enseñanzas que contribuyeron mi crecimiento personal y profesional.

Gracias también a la Dra. Blanca Ivet Chávez Soto por todos los aprendizajes que me brindó, así como el tiempo, la confianza y distinguirme con su amistad.

A todos los miembros del jurado: Dra. Irene Daniela Muria Vila, Mtra. Aurora González Granados y la Dra. Guadalupe Acle Tomasini por compartir sus conocimientos y aportaciones para enriquecer este trabajo.

A los niños, sus familiares y profesores que participaron en este proyecto, toda mi gratitud y respeto por su colaboración y esfuerzo.

A la Universidad Nacional Autónoma de México, al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología y al proyecto PAPIIT 308116 por el apoyo para realizar mis estudios de maestría.

Contenido	Pág.
Resumen	10
Abstract	11
Introducción	12
La educación especial y los alumnos sobresalientes	16
Educación especial.	16
Definición de la educación especial.	16
Políticas internacionales.	18
Políticas nacionales.	20
Educación especial en México.	21
Alumnos sobresalientes	26
Delimitación de la categoría.	26
Características de los niños con aptitud sobresaliente.	30
Modelos de intervención	38
Modelos orientados a las capacidades.	38
Modelos socioculturales.	40
Modelo cognitivo.	44
Modelos orientados al logro.	47
Estrategias de intervención	50
Aceleración.	50
Agrupamiento.	52
Enriquecimiento.	52
Enriquecimiento creativo	57
La expresión escrita.	61
Escritura creativa.	64
Evaluación de la creatividad escrita.	65
Estudios sobre programas de creatividad escrita.	68
Planteamiento del problema	71
Método	75

Objetivo general	75
Diseño	75
Contexto	75
Fase 1. Identificación y perfil de los alumnos con aptitudes sobresalientes (Pre-test)	75
Etapla 1. Identificación de los alumnos.	75
Etapla 2. Análisis del perfil de alumnos sobresalientes.	79
FASE 2. Intervención	81
Objetivo.	83
Escenario.	83
Participantes.	83
Instrumentos.	83
Procedimiento.	84
Resultados.	89
FASE 3. Evaluación (Post-test)	127
Objetivos.	127
Participantes.	127
Instrumentos	127
Procedimiento.	127
Resultados.	127
Discusión y Conclusiones	157
Referencias	168
Apéndices	181
Apéndice A: Programa “Divercuentos”	182
Apéndice B: Revista “Divercuentos”	199

TABLAS Y FIGURAS

TABLAS	Pág.
Tabla 1	78
<i>Análisis descriptivo de alumno de 4to grado</i>	
Tabla 2	79
<i>Alumnos identificados</i>	
Tabla 3	82
<i>Puntuaciones obtenidas en el WISC</i>	
Tabla 4	87
<i>Organización del programa</i>	
Tabla 5	105
<i>Cambios en la autorregulación</i>	
Tabla 6	106
<i>Cambios en la creatividad escrita de Yourcenar</i>	
Tabla 7	113
<i>Cambios en la autorregulación de Pamuk</i>	
Tabla 8	115
<i>Cambios en la creatividad escrita de Pamuk</i>	
Tabla 9	122
<i>Cambios en la autorregulación de Mistral</i>	
Tabla 10	123
<i>Cambios en la creatividad escrita de Mistral</i>	
FIGURAS	
Figura 1. <i>Modelo Diferenciador de Dotación y Talento (Gagné, 2012)</i>	40
Figura 2. <i>Modelo de Munich de Superdotación (Heller, et al. 2005)</i>	42
Figura 3. <i>Modelo Multifactorial de Talento (Mönks & Katzko, 2005)</i>	43
Figura 4. <i>Componentes de la Teoría de la inteligencia exitosa (Sternberg, 2003)</i>	45
Figura 5. <i>Modelo de los Tres Anillos de la Superdotación (Renzulli, 2012)</i>	48
Figura 6. <i>Continuo integrado de servicios especiales (Renzulli & Reis, 2016)</i>	55
Figura 7. <i>Modelo cúbico de la estructura del intelecto (Guilford, 1959)</i>	58
Figura 8. <i>Puntuaciones medias grupales de cada índice</i>	81

Figura 9. <i>Lista de cotejo para valorar la autorregulación escrita</i>	88
Figura 10. <i>Rúbrica de creatividad escrita (Mozaffari, 2013)</i>	89
Figura 11. <i>¿Qué son las revistas?</i>	90
Figura 12. <i>Identidad del Señor Paniagua</i>	92
Figura 13. <i>Juegos de ortografía</i>	93
Figura 14. <i>Cambios del grupo por bloque</i>	94
Figura 15. <i>Actividades de autorregulación</i>	95
Figura 16. <i>Revisión grupal</i>	96
Figura 17. <i>Cuento grupal</i>	97
Figura 18. <i>Glosario grupal de palabras nuevas</i>	99
Figura 19. <i>Presentación de una revista</i>	101
Figura 20. <i>Puntuaciones de Yourcenar en cada bloque</i>	103
Figura 21. <i>Etapa de planeación, Yourcenar</i>	104
Figura 22. <i>Retroalimentación personal de Yourcenar</i>	104
Figura 23. <i>Activación de los sentidos, Yourcenar</i>	106
Figura 24. <i>Ejemplos de cuentos del primer y último bloque, Yourcenar</i>	108
Figura 25. <i>Carta de Pamuk para el editor de la revista</i>	110
Figura 26. <i>Puntuaciones de Pamuk en cada bloque</i>	111
Figura 27. <i>Planeación y revisión del cuento, Pamuk</i>	112
Figura 28. <i>Análisis personal, Pamuk</i>	113
Figura 29. <i>Activación de los sentidos, Pamuk</i>	114
Figura 30. <i>Ejemplos de cuentos del primer y último bloque, Pamuk</i>	116
Figura 31. <i>Actividades de aprendizaje sobre las revistas, Mistral</i>	118
Figura 32. <i>Puntuaciones de Mistral en cada bloque</i>	120
Figura 33. <i>Etapa de planificación, Mistral</i>	121
Figura 34. <i>Análisis personal, Mistral</i>	121
Figura 35. <i>Activación de los sentidos, Mistral</i>	123
Figura 36. <i>Cuentos del primer y último bloque, Mistral</i>	125
Figura 37. <i>Medias de las puntuaciones pre-test y post-test el grupo en la prueba de Raven</i>	128
Figura 38. <i>Medias de las puntuaciones pre-test y post-test del grupo en el WISC-IV</i>	129

Figura 39. <i>Medias de las puntuaciones pre-test y post-test del grupo en la subescala de comprensión verbal</i>	130
Figura 40. <i>Medias de las puntuaciones pre-test y post-test del grupo en la subescala de razonamiento perceptual</i>	130
Figura 41. <i>Medias de las puntuaciones pre-test y post-test del grupo en la subescala de memoria de trabajo</i>	131
Figura 42. <i>Medias de las puntuaciones pre-test y post-test del grupo en la subescala de velocidad de procesamiento</i>	132
Figura 43. <i>Medias de las puntuaciones pre-test y post-test del grupo en creatividad</i>	132
Figura 44. <i>Medias de las puntuaciones pre-test y post-test del grupo en los indicadores de creatividad</i>	133
Figura 45. <i>Medias de las puntuaciones pre-test y post-test del grupo en el compromiso con la tarea</i>	134
Figura 46. <i>Medias de las puntuaciones pre-test y post-test del grupo en el autoconcepto académico</i>	134
Figura 47. <i>Medias de las puntuaciones pre-test y post-test en la prueba de Raven, Yourcenar</i>	135
Figura 48. <i>Medias de las puntuaciones pre-test y post-test en el WISC, Yourcenar</i>	136
Figura 49. <i>Medias de las puntuaciones pre-test y post-test en la subescala de comprensión verbal, Yourcenar</i>	136
Figura 50. <i>Medias de las puntuaciones pre-test y post-test en la subescala de razonamiento perceptual, Yourcenar</i>	137
Figura 51. <i>Medias de las puntuaciones pre-test y post-test en la subescala de memoria de trabajo, Yourcenar</i>	138
Figura 52. <i>Medias de las puntuaciones pre-test y post-test en la subescala de velocidad de procesamiento, Yourcenar</i>	138
Figura 53. <i>Medias de las puntuaciones pre-test y post-test en creatividad, Yourcenar</i>	139
Figura 54. <i>Medias de las puntuaciones pre-test y post-test en los indicadores de creatividad, Yourcenar</i>	140
Figura 55. <i>Dibujos de Yourcenar en la prueba de Torrance</i>	140
Figura 56. <i>Medias de las puntuaciones pre-test y post-test en el compromiso con la</i>	141

<i>tarea, Yourcenar</i>	
Figura 57. <i>Medias de las puntuaciones pre-test y post-test en el autoconcepto académico, Yourcenar</i>	142
Figura, 58. <i>Medias de las puntuaciones pre-test y post-test en la prueba de Raven, Pamuk</i>	142
Figura 59. <i>Medias de las puntuaciones pre-test y post-test en el WISC-IV, Pamuk</i>	143
Figura 60. <i>Medias de las puntuaciones pre-test y post-test en la subescala de comprensión verbal, Pamuk</i>	144
Figura 61. <i>Medias de las puntuaciones pre-test y post-test en la subescala de razonamiento perceptual, Pamuk</i>	144
Figura 62. <i>Medias de las puntuaciones pre-test y post-test en la subescala de memoria de trabajo, Pamuk</i>	145
Figura 63. <i>Medias de las puntuaciones pre-test y post-test en la subescala de velocidad de procesamiento, Pamuk</i>	145
Figura 64. <i>Medias de las puntuaciones pre-test y post-test en la creatividad, Pamuk</i>	146
Figura 65. <i>Medias de las puntuaciones pre-test y post-test en los indicadores de creatividad, Pamuk</i>	147
Figura 66. <i>Dibujos de Pamuk en la prueba de Torrance</i>	147
Figura 67. <i>Medias de las puntuaciones pre-test y post-test en el compromiso con la tarea, Pamuk</i>	148
Figura 68. <i>Medias de las puntuaciones pre-test y post-test en el autoconcepto académico, Pamuk</i>	149
Figura 69. <i>Medias de las puntuaciones pre-test y post-test en la prueba de Raven, Mistral</i>	149
Figura 70. <i>Medias de las puntuaciones pre-test y post-test en el WISC-IV, Mistral</i>	150
Figura 71. <i>Medias de las puntuaciones pre-test y post-test en la subescala de comprensión verbal, Mistral</i>	151
Figura 72. <i>Medias de las puntuaciones pre-test y post-test en la subescala de razonamiento perceptual, Mistral</i>	151
Figura 73. <i>Medias de las puntuaciones pre-test y post-test en la subescala de memoria de trabajo</i>	152

Figura 74. <i>Medias de las puntuaciones pre-test y post-test en la subescala de velocidad de procesamiento, Mistral</i>	152
Figura 75. <i>Medias de las puntuaciones pre-test y post-test en la creatividad, Mistral</i>	153
Figura 76. <i>Medias de las puntuaciones pre-test y post-test en los indicadores de creatividad, Mistral</i>	154
Figura 77. <i>Dibujos de Mistral en la prueba de Torrance</i>	155
Figura 78. <i>Medias de las puntuaciones pre-test y post-test en el compromiso con la tarea, Mistral</i>	155
Figura 79. <i>Medias de las puntuaciones pre-test y post-test en el autoconcepto académico, Mistral</i>	156

Resumen

El objetivo de este estudio fue analizar los efectos de un programa de intervención implementado en un grupo de niños con aptitud sobresaliente. Se utilizó un diseño mixto de tipo no experimental organizado en tres fases. En la primera se hizo un pre-test en el que participaron 49 estudiantes ($M_{edad}=8.90$ $DE=.421$) de cuarto grado de una primaria pública de la delegación Iztapalapa en la Ciudad de México. Se aplicaron los siguientes instrumentos: Test de Pensamiento Creativo de Torrance, Test de Matrices Progresivas de Raven, Escala de Compromiso con la Tarea, Escala de Autoconcepto Académico y Lista de Nominación del Maestro para identificar Potencial Sobresaliente; con esta evaluación se detectaron seis niños que obtuvieron puntuaciones por arriba del percentil 75 en al menos tres de las pruebas mencionadas. Posteriormente, se utilizó la escala de inteligencia de WISC-IV para integrar su perfil. En la segunda fase, se instrumentó un programa de enriquecimiento creativo a través de la escritura narrativa en el que participaron tres de los niños identificados previamente. Los productos se examinaron cualitativamente y se reportaron incrementos en la creatividad escrita, autorregulación y motivación. En la última fase, se realizó el post-test, los resultados se analizaron de forma cualitativa y se encontraron cambios en la inteligencia, creatividad, compromiso con la tarea y autoconcepto. Se destaca la importancia de identificar y atender de manera oportuna a los estudiantes con altas capacidades a fin de favorecer su potencial y proveerlos de mejores oportunidades para su desarrollo.

Palabras clave: Educación especial, Alumnos sobresalientes, Creatividad, Escritura narrativa

Abstract

The purpose of this study was to analyze the effects of an intervention program implemented in a group of children with outstanding skills. A mixed design of non-experimental types developed in three phases. The first one involved participation of 49 fourth-grade students ($M_{age} = 8.90$ de $= .421$) from a public elementary school located in Iztapalapa a delegation from Mexico City, Torrance Creative Thinking Test, Raven's Progressive Matrices Test, Task Commitment Scale, Academic Self-concept Scale and Teacher Nomination List, all of these tests were applied; from which six children were identified, they obtained scores above the 75% in at least three of the five tests. Subsequently, the WISC-IV intelligence scale was used to integrate its profile. In the second phase, a creative enrichment program was implemented through narrative writing in which three of the previously identified children participated. The products were examined qualitatively and there were reports of increases in written creativity, self-regulation and motivation. In the last phase, the post-test was performed, the results were analyzed qualitatively and changes were found in intelligence, creativity, commitment to the task and self-concept. The importance of identifying and attending in a timely manner to students with high abilities is highlighted in order to promote their potential and provide them with better opportunities for their development.

Keywords: special education, outstanding students, creativity, narrative writing

El reconocimiento del derecho a la educación en un entorno respetuoso para todas las personas fue el planteamiento central de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1990) ya que a través de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos se asentó un compromiso a nivel internacional para mejorar las condiciones de aprendizaje que incluyera a toda la población con o sin necesidades educativas específicas, aspecto que se reiteró en 1994 con la Declaración de Salamanca al hacer recomendaciones para asegurar que los países firmantes asumieran responsabilidades en función de sus condiciones y recursos disponibles. Esto marcó un punto de referencia para fundamentar las bases de políticas y servicios educativos para atender a la diversidad de la población.

México asumió estos compromisos, y en respuesta a ello, durante la última década, la educación especial (EE) se ha transformado de un modelo de integración hacia la inclusión (Romero & García, 2013), lo que ha proporcionado un marco de orientación para que la Educación Básica brinde atención a las necesidades educativas de los alumnos (García, 2011; Secretaría de Educación Pública, SEP, 2006). En este sentido, la Dirección de Educación Especial (DEE, 2011), ha fundamentado sus esfuerzos en el marco de posturas progresistas e innovadoras, así como en el cumplimiento de las responsabilidades a nivel nacional e internacional, con el fin de atender a la diversidad con calidad, lejos de prejuicios y bajo el reconocimiento de la igualdad social.

Si bien, la EE ha priorizado la atención hacia aquellos que tienen discapacidad o problemas de aprendizaje, gracias a las aportaciones que han brindado los modelos teóricos desde diferentes enfoques, se ha logrado avanzar hacia el conocimiento y la comprensión de las necesidades que tienen los alumnos sobresalientes; por lo que se ha enfatizado en que esta población por sus características particulares como la superdotación académica e intelectual, altos niveles de creatividad, así como manifestaciones superiores en diversas áreas, también demanda de apoyos concretos para asegurar el pleno desarrollo de sus capacidades (Canché, Simón & Farfán, 2010; Chávez, Zacatelco & Acle, 2014; Gagné, 2012; Renzulli, 2011; Zacatelco, 2015). En este sentido, aunque se han puesto en marcha varios programas para atender a estos alumnos, la respuesta educativa ha sido poco contundente ya que existe un déficit importante en la detección y desarrollo de programas

educativos (Canché, et al., 2010; Zacatelco, 2015) de ahí la necesidad de brindar una respuesta educativa que ofrezca servicios pertinentes para este grupo, así como acciones que promuevan el desarrollo, aprendizaje y participación de los alumnos con el fin de evitar que presenten dificultades o alteraciones en la personalidad y del comportamiento posteriores (Blanco, Ríos & Benavides, 2004).

Precisamente por esto, los procesos de atención e intervención temprana de los alumnos sobresalientes resultan clave para garantizar su desarrollo, ya que la comprensión de sus necesidades y fortalezas son importantes para instrumentar programas que estimulen sus aptitudes y mejoren sus posibilidades de desarrollo (Romero, 2012). En este sentido, se han utilizado estrategias como la aceleración, el agrupamiento y el enriquecimiento académico para favorecer su pleno desarrollo. Aun cuando cada una ha demostrado ser eficaz ante los desafíos que enfrenta la educación para el alumno sobresaliente (Betancourt & Valadez, 2012a; Gómez & Mir, 2011), el enriquecimiento ha destacado por su flexibilidad para adaptarse a las actividades dentro del aula y a la organización de la escuela (Martín, 2004) por lo que, se ha demostrado que provee de aprendizajes ricos y variados para desarrollar la creatividad a través de la expresión y adquisición de otras capacidades (Chávez, Zacatelco & Acle, 2009).

Ahora bien, una de las pericias fundamentales para el éxito académico es el desarrollo de la escritura (Mata, 2005) y; aunque tanto las habilidades intelectuales como la creatividad son algunas de las principales manifestaciones de los alumnos sobresalientes (Nakano, Primi, Ribeiro & Almeida, 2016) resulta preocupante que el 63% de los niños mexicanos que terminan la primaria muestren niveles deficientes en expresión escrita, especialmente aquellos que se encuentran en contextos vulnerables (Guevara et al., 2008; INEE, 2006), lo que significa que los estudiantes carecen de apoyos y oportunidades suficientes para expresarse a través de este medio de manera efectiva.

En vista de que la expresión escrita involucra el desarrollo, la práctica y el dominio tanto de las habilidades lingüísticas como metacognitivas y de autorregulación que permiten expresar y relacionar ideas de manera precisa, ordenada y coherente para conseguir fines comunicativos y funcionales para el contexto en el que el individuo se desenvuelve (Díaz Barriga & Hernández, 2010; Guzmán & Rojas-Drummond, 2012;

Ochoa-Angrino, Correa-Restrepo, Aragón-Espinosa & Mosquera-Roa, 2010; Reyzábal, 2012); resulta primordial que la intervención educativa brinde oportunidades para que los niños tengan menos restricciones en el acceso a la cultura y participen activamente en su comunidad con suficientes recursos lingüísticos para expresar sus ideas, sentimientos y emociones (Mata, 2005; Peña & Quintero, 2016).

Asimismo, dado que la creatividad es un componente fundamental que se expresa en los niños con aptitud sobresaliente (Nakano et al. 2016), la relevancia de este trabajo radica en el reconocimiento de dicha dimensión para fomentar la composición de textos, ya que si bien existen varias propuestas de intervención para mejorar la expresión escrita de los estudiantes regulares (Guzmán & Rojas-Drummond, 2012; Maillo, Rodríguez, Ruiz & Torrego, 2012; Ochoa-Angrino, et al., 2010), resulta de gran relevancia favorecer el potencial creativo, dado que a través de la narrativa, los individuos desarrollan habilidades cognitivas, expanden el conocimiento del vocabulario y estimulan la imaginación para seleccionar, integrar y expresar sus propias ideas así como plantear y resolver problemas (Aguirre, 2012).

Con base en lo anterior, el objetivo de este trabajo fue diseñar e instrumentar un programa de enriquecimiento creativo a través del desarrollo de la habilidad escrita; por lo que en la primera parte se presenta el marco teórico relacionado con el campo de la EE, así como las políticas nacionales e internacionales que proporcionaron la pauta para coordinar los programas y servicios que actualmente prevalecen en este país; asimismo se analizaron los diferentes modelos teóricos que explican las dimensiones y características que integran a la categoría de alumnos sobresalientes, que a su vez han sido útiles para el proceso de identificación. Posteriormente, se presentan las estrategias de intervención que han proporcionado una respuesta educativa para favorecer el desarrollo de estos alumnos, entre ellas el enriquecimiento creativo del que se parte para promover la escritura.

El método, que corresponde a la segunda parte de este trabajo, se organizó en tres fases, en la primera, se realizó una evaluación multidimensional para identificar a los alumnos con aptitud sobresaliente de cuarto grado, y a quienes se les aplicó la prueba de WISC-IV para integrar su perfil. En la segunda fase se diseñó e instrumentó un programa de enriquecimiento creativo para favorecer la habilidad escrita de los estudiantes

identificados; y finalmente, en la tercera se evaluaron los efectos derivados del programa en las dimensiones intelectual, de personalidad y motivacional del individuo.

La educación especial y los alumnos sobresalientes

Educación especial

Definición de la educación especial.

El estudio de la educación especial (EE) tiene una importancia fundamental para comprender al sujeto con discapacidad o con aptitudes sobresalientes en interacción con diferentes factores que influyen en su desarrollo, de ahí que este campo de estudio ha tenido especial relevancia a nivel mundial y en todos los estratos sociales (Acle, 2012).

Tal como mencionaron Gargiulo (2010), Martínez, Martínez y Acle (2012), este campo de estudio comprende todos los esfuerzos dirigidos a satisfacer las necesidades educativas de las personas que por diversas razones no han podido adaptarse a las exigencias de su entorno, esto implica el diseño de programas que incluyan materiales, equipo, servicios y estrategias individualizados para los requerimientos específicos de cada estudiante.

Existe un amplio espectro de análisis para abordar esta disciplina, ya que autores como Gallego y Rodríguez (2012) han señalado una triple perspectiva de estudio que la definen entre: actividad científica, práctica profesional y social; estas tres visiones se encuentran en constante interacción con otros campos lo que subraya su interdisciplinariedad. El carácter científico radica en la estrecha relación que tienen la teoría, la investigación y la práctica como elementos que configuran el conocimiento de los procesos y fenómenos que atraviesa la educación en los contextos familiares, sociales e institucionales. El concepto como práctica profesional, involucra la actividad de los diferentes expertos que colaboran para mejorar la integración social a través de la atención en los procesos de transición y desarrollo de las personas con discapacidad. Finalmente, la actividad social se refleja a través de una perspectiva de movilización de actitudes y recursos comunitarios en beneficio de la equidad y la participación de estas personas.

Definir la EE en estos términos permite contemplar su realidad holística, lo que ha brindado un amplio panorama para la comprensión de los diferentes elementos involucrados en el estudio y la práctica educativa; asimismo, deja ver la importancia del trabajo interdisciplinario para los avances científicos que están estrechamente relacionados

con la atención y los servicios dirigidos a las personas que no logran adaptarse a las necesidades de su entorno. De ahí que, esta área se vuelva imprescindible cuando la educación regular no satisface las necesidades de los estudiantes que difieren de su grupo de referencia por poseer características excepcionales (Gargiulo, 2010).

A partir de lo anterior, se asume que la EE comprende todas aquellas acciones de carácter interdisciplinario en los servicios dirigidos a satisfacer los requerimientos de los estudiantes que se les dificulta adaptarse a su ambiente. Son diversas las razones por las que un individuo se considera excepcional, de ahí que existen categorías que permiten agrupar aspectos compartidos entre estos estudiantes con la finalidad de brindar una mejor atención de acuerdo con sus necesidades.

En este sentido, Gargiulo (2010) planteó que los estudiantes con necesidades educativas específicas se agrupan en:

- discapacidad intelectual;
- dificultades de aprendizaje;
- déficit de atención con hiperactividad;
- trastornos emocionales y del comportamiento;
- trastorno del espectro autista;
- impedimentos en el lenguaje y el habla;
- impedimentos auditivos;
- impedimentos visuales;
- discapacidad física, de salud y otras relacionadas con baja incidencia; y
- altas capacidades.

Dado que cada categoría corresponde a diferentes tipos de atención, cabe resaltar la exigencia de personal especializado en diversas áreas (lenguaje, audición, discapacidades de aprendizaje, entre otras) para proporcionar didácticas y métodos precisos que brinden una atención integral y adecuada a las necesidades de los alumnos (Sánchez, Acle, De Agüero, Jacobo & Rivera, 2003). De manera específica, el grupo de alumnos con altas capacidades demanda el reconocimiento de sus habilidades únicas y por lo tanto de

adecuaciones concretas para mejorar sus oportunidades de desarrollo (Canché et al., 2010; Gargiulo, 2010).

Políticas internacionales.

En el ámbito internacional se han elaborado distintas declaraciones que orientan a los gobiernos y organizaciones involucradas en la enseñanza sobre las políticas que deben plantearse para conseguir una educación de calidad para todas las personas. Con el informe Marland (1972, como se citó en Gargiulo, 2010) se reconoció que los niños con aptitudes sobresalientes presentan necesidades específicas, y se propuso una definición sobre estos alumnos en la que se resaltó que son individuos que destacan por sus habilidades y capacidades identificadas por profesionales, lo que sugiere que requieren de programas y servicios diferenciados.

En la década de los noventa se realizó la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos celebrada en Jomtién, Tailandia, la cual manifestó, entre otras cosas, el derecho a la educación de calidad en un entorno respetuoso y exhortó a mejorar las condiciones de aprendizaje para que estén al alcance de todos (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO, 1990). Además, tuvo gran relevancia en las reformas de los países participantes, incluido México, porque condujo a materializar el derecho a la educación y garantizar su acceso a las personas con *impedimentos*; de esta forma, dentro del sistema educativo mexicano se reconoció la necesidad de eliminar la desigualdad dentro del aula (SEP, 2002a).

Más adelante, la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) representó un antecedente fundamental que respaldó la atención de las personas con necesidades educativas especiales, ya que comprometió a los países firmantes, entre ellos México, a seguir las disposiciones y recomendaciones acordadas para proveer a todos los individuos su derecho a la educación. En esta declaración se proclamó lo siguiente:

Todos los niños de ambos sexos tienen un derecho fundamental a la educación y debe dárseles la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos, cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios, los sistemas educativos deben ser diseñados y los

programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades (UNESCO, 1994, p. viii).

Con esto, se sentaron las bases para determinar las políticas y servicios que incluyeron a la diversidad de la población con el fin de disminuir la desigualdad educativa. Posteriormente, la Declaración de Incheón (UNESCO, 2015) planteó metas para el año 2030 en el tema de la educación dentro de una concepción más social basada en los derechos humanos, en la cual se asumió que, para lograr una mayor cobertura, era necesaria la inclusión, la equidad y el reconocimiento de la situación mundial que pone en riesgo y vulnerabilidad a una gran porción de la población, por lo que exhorta a los países participantes a gestionar políticas que proporcionaran entornos de aprendizaje sanos y seguros para minimizar dicho riesgo.

A nivel Latinoamérica, a través de la UNESCO (2000; 2003; 2016a) se ha convocado continuamente a los países de la región para cumplir con objetivos comunes que garanticen la Educación para Todos, de esta manera se han constituido líneas de acción y políticas orientadas a ofrecer una atención de calidad para todos los individuos. Así se han elaborado informes con balances que expresan los objetivos planteados en los foros mundiales con el fin de mejorar la situación latinoamericana. Entre los compromisos más importantes pactados por estos países, se han encontrado los relacionados con la primera infancia, la educación básica e inclusiva, en los que se acordó establecer metas y prioridades, así como el diseño de modalidades educativas diversificadas que atiendan las necesidades de todos.

En este sentido, durante la Jornada de Educación Especial e Inclusiva en Iberoamérica, Modé (2015) se refirió a la educación inclusiva como un derecho humano que abarca a todas las personas con o sin discapacidad. Es decir que el sistema regular debería reconocer la diversidad que caracteriza las aulas, responder a las especificidades de los estudiantes para asegurar la igualdad de oportunidades, prohibir la discriminación y valorar las diferencias. De ahí que exhortó a que los compromisos para la agenda de desarrollo posterior al 2015, promocionen la educación para las personas con discapacidad y de esta manera, favorecer la dignidad humana. Esto coincidió con los planteamientos de la UNESCO (2016a) para el desarrollo sostenible hacia el 2030, en los que se promovió el

acceso a las oportunidades de aprendizaje para todos los individuos a través de sistemas inclusivos y equitativos de educación.

Políticas nacionales.

En el contexto mexicano, con la modificación a la Ley General de Educación específicamente en el artículo 41, se realizaron transformaciones hacia inclusión, y se declaró que “la educación especial está destinada a personas con discapacidad, transitoria o definitiva, así como a aquellas con aptitudes sobresalientes” (SEP, 1993, p. 19). De modo que para reconocer el derecho de las personas a la integración social y educación de calidad (SEP, 2002b) se adoptó el modelo conocido como integración educativa, el cual reestructuró la función de los servicios dirigidos a este tipo de enseñanza y mostró cambios derivados de dicha política (Acle, 2012).

Los esfuerzos realizados a nivel internacional han servido para reafirmar el compromiso que tiene México por garantizar este derecho en todos sus ciudadanos. Por lo que en la actualidad como resultado del “Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018”, se publicó el “Programa Sectorial de Educación 2013-2018” (SEP, 2013) en el que se articularon objetivos con líneas de acción para alcanzar la calidad en los servicios. En lo que concierne a la EE, se planteó como aquella que asegura la calidad y equidad, además de que contribuye a identificar y eliminar barreras para el aprendizaje y la participación especialmente en aquellos que presentan discapacidad y/o aptitudes sobresalientes. En este sentido, las estrategias propuestas han girado en torno a la inclusión, ampliación de la cobertura, optimización de apoyos para los individuos en desventaja o vulnerabilidad, desarrollo de nuevos servicios y aprovechamiento de los existentes para la búsqueda de una sociedad más justa. De esta manera, el Estado intentó apearse a los compromisos que tiene con la UNESCO y adecuar los servicios para que los estudiantes adquieran el máximo logro de aprendizaje (Secretaría de Gobernación, 2016).

A través de las diferentes políticas, se ha trazado el rumbo de los programas y servicios dirigidos a los distintos grupos de EE, específicamente al de los niños con aptitudes sobresalientes cuyas transformaciones están vinculadas con los sucesos históricos que orientaron las decisiones entorno a la atención de este grupo. Así, conocer el lugar que

ocupa esta categoría dentro de los acuerdos internacionales y nacionales, permite contextualizar los esfuerzos realizados.

Educación especial en México.

La atención dirigida a los estudiantes con necesidades educativas especiales constituye un reto para el sistema educativo mexicano ya que las barreras ideológicas y físicas son limitantes para su aceptación, aprendizaje y participación (SEP, 2006) por lo que, en este país, se creó la Dirección General de Educación Especial (DGEE) con el objetivo de conseguir un cambio de actitud hacia las personas con discapacidad ya que se asumió que este grupo se enfrentaba a la marginación. Si bien en un principio, sólo prestó atención a individuos con deficiencia mental, trastornos auditivos, de lenguaje y visuales, así como impedimentos motores, también hubo cambios y transformaciones que han llevado a reconocer a los niños con aptitudes sobresalientes como una prioridad.

En la década de los ochenta, con la clasificación de servicios indispensables y complementarios, así como con la adaptación y estandarización de las pruebas psicológicas para diagnosticar a aquellos estudiantes con inteligencia *brillante* se marcó un antecedente importante para la atención de los alumnos con aptitudes sobresalientes; asimismo, durante ese periodo, la doctora Margarita Gómez Palacio que se encontraba a cargo de la DGEE contribuyó al interés por el estudio de los individuos que manifestaban un promedio mayor al nivel medio alto de inteligencia, así como talentos y habilidades extraordinarias (SEP, 2006b); de esta manera, se sentaron las bases para el reconocimiento de este grupo de atención como parte de los requerimientos de la EE (Zacatelco, 2015).

Esto a su vez, propició que entre 1978 y 1988 se reformularan los programas y planes de estudio para promover nuevos proyectos (Sánchez et al., 2003), entre ellos destacó el de Atención a Niños y Jóvenes con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS) cuya población blanco fueron los niños de tercero a sexto de primaria; su propósito principal fue proveer de una respuesta educativa a los alumnos con altas capacidades a través de una metodología diversificada para que desarrollaran sus talentos al máximo (SEP, 2011; 2012). Pero, durante la década de los noventa, la EE se caracterizó por cierto

desconcierto acerca de sus límites y alcances, lo que llevó a varios intentos de integración a través de diferentes perspectivas (Sánchez et al., 2003).

Así, a partir de 1991 se aplicó el modelo CAS en el nivel de preescolar como proyecto de investigación de la SEP; el programa estuvo basado, primeramente, en el Modelo Triádico de Renzulli, que conceptualizaba la capacidad sobresaliente como el resultado de la interacción adecuada y en determinadas circunstancias de tres componentes de la personalidad: habilidades por arriba del promedio, altos niveles de creatividad y compromiso con la tarea. Posteriormente, fue enriquecido por el de “Talentos Múltiples” de Calvin Taylor, con el que se pretendió favorecer tanto el ámbito académico como los talentos relacionados con el pensamiento productivo, la toma de decisiones, la planeación, la predicción y la comunicación; a partir de los intereses y necesidades del alumno (SEP, 2006b). De modo que, aunque se sugirió que el modelo se implementara en todas las entidades del país, se logró sólo parcialmente por diversas razones, una de ellas fue el interés de cada estado por atender con sus propias propuestas; por lo que el proyecto, y en consecuencia la atención a estos niños desapareció poco a poco (SEP, 2012). Después, entre 1989 y 1994, con el “Programa para la Modernización Educativa”, el modelo se transformó en dirección a la integración; por lo que se replanteó la EE como un servicio complementario de la educación básica, cuya principal tarea fue adecuar los recursos pedagógicos y didácticos dentro de las aulas y escuelas regulares a través de la incorporación de programas de estimulación para los estudiantes sobresalientes en las diferentes áreas académicas (SEP, 2010). Como consecuencia de estos cambios, entre 1993 y 2002, el personal que conformó las CAS de algunas entidades del país pasó a formar parte de las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER), del personal de los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP), de Centros de Atención Múltiple (CAM) o de Unidades de Orientación al Público (UOP), lo que ocasionó que estos niños dejaran de recibir el servicio que hasta ese momento se les había proporcionado, debido a que las USAER les dieron prioridad a los alumnos con necesidades especiales asociadas con alguna discapacidad (SEP, 2006b).

Ante esta situación, y como respuesta a los acuerdos nacionales (SEP, 2013) y compromisos internacionales (UNESCO, 1990; 2015; 2016a), la Secretaría de Educación

Básica replanteó los servicios educativos para proporcionar una respuesta más eficaz a los diferentes grupos que se encontraban en riesgo de exclusión, entre ellos los individuos con capacidades sobresalientes; así surgieron las Unidades de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI) que constituyeron un servicio especializado para brindar educación equitativa y de calidad a través de la colaboración con personal académico de escuelas de educación básica. De modo que, la transformación de las USAER en UDEEI representó nuevos retos como el desarrollo de talentos específicos, apoyos extracurriculares, proveer de recursos para el enriquecimiento curricular y llevar a cabo estrategias como la aceleración y promoción anticipada para optimizar el logro educativo de este grupo de individuos (SEP, 2014).

Una de las propuestas más recientes basadas en estrategias como el enriquecimiento y que continúan vigentes, es la del Programa de *Niñas y niños talento* (Gaceta Oficial del Distrito Federal, 2016; 2007; Gobierno de la Ciudad de México, 2016) implementado en la Ciudad de México, a partir del año 2007 como una iniciativa del Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF), su propósito principal ha sido satisfacer las necesidades educativas de los estudiantes con aptitudes sobresalientes que se encuentran en situación de vulnerabilidad. La población a la que se ha dirigido es a alumnos de 6 a 15 años y los requisitos para ser participante de este servicio son: (a) estar inscrito en alguna escuela pública de la entidad federativa; (b) demostrar tener un promedio entre 9.0 y 10.0 en sus calificaciones; y (c) comprobar, a través de una evaluación, poseer las cualidades o habilidades necesarias para alguna de las disciplinas que incluye el programa.

En función del cumplimiento del trámite que acredite estas características, así como del cupo disponible en los centros que ofrece el DIF en cada delegación, los alumnos pueden tener la oportunidad de participar en alguna de las actividades extraescolares que ofrece el programa, ya sea de conocimientos (computación, historia de México, física, matemáticas, inglés o biología), artes (música, artes plásticas, teatro, creación literaria o danza) o deportes (natación o fútbol), impartidas por personal de distintas instituciones y universidades que ha sido capacitado y sensibilizado en temas tanto de derechos humanos como de género. Además, los beneficiarios son acreedores de un estímulo económico de \$3,300.00 distribuidos en una cantidad para apoyo directo y otra para una cuenta de ahorro.

Por otra parte, cabe mencionar que la condición para permanecer en el programa exige cubrir el 80% de asistencia en las actividades extraescolares, sin posibilidad de suspensión temporal, y entre las causas por las que algún beneficiario puede ser dado de baja, se encuentran: (a) cambiar de residencia fuera del Distrito Federal; (b) fallecimiento; (c) inasistencia a las actividades en cuatro ocasiones consecutivas o en ocho no consecutivas sin justificación médica, judicial, legal o laboral; (d) falsedad en documentación; (e) renuncia expresa; (f) edad fuera de rango de los requisitos de ingreso y; (g) faltas de respeto.

Si bien, el objetivo de dicho programa desde sus inicios fue conseguir el acceso a una formación integral de todos los niños sobresalientes, por medio del desarrollo o perfeccionamiento de sus habilidades artísticas, culturales, intelectuales y deportivas, al revisar los datos proporcionados por la SEP (2016), la identificación del último año ha alcanzado una cobertura del 9% de la población y ; aunque este dato coincide con los hallazgos empíricos que han reportado entre un 7% y 16% de alumnos con este perfil (Cervantes et al., 2011; Chávez, et al., 2014; Ordaz & Acle, 2012; Zacatelco & Acle, 2009), el método para detectar a estos estudiantes, resulta limitado dado que sólo se requiere tener un promedio alto y que los padres o tutores hagan la petición para ser acreedor del servicio; esto implica la falta tanto de una evaluación integral que explore las diferentes dimensiones en las que el individuo destaque potencialmente como del conocimiento que pueda aportar el maestro sobre el desempeño del alumno en diversos campos. De ahí la preocupación de que gran cantidad de niños que tengan bajas calificaciones pero que destaquen en otras áreas, tengan limitada la oportunidad para participar en este programa.

Asimismo, aunque este servicio ofrece 13 actividades, los niños sólo pueden elegir una a reserva del cupo disponible, lo que limita las posibilidades de que el estudiante se desarrolle en el área que más disfruta y para la que es más talentoso; esto podría influir en su motivación ya que como sugirió Chávez et al. (2014) las actividades deberían presentarse como retos y desafíos interesantes.

La atención a las personas con aptitudes sobresalientes ha tenido mayor o menor énfasis, en función de los acuerdos y formas de organizar los servicios dirigidos a esta

población; por lo que la visión social actual se sitúa en el Nuevo Modelo Educativo propuesto por la SEP (2017) en el que a través del eje de “inclusión y equidad” busca dar respuesta por medio de políticas que atiendan a la comunidad con necesidades educativas específicas a fin de proporcionar una formación óptima para sus diferentes habilidades; de manera que lo fundamental de esta iniciativa radica en sus planteamientos básicos entre los cuales están: una currícula incluyente, condiciones equitativas para las escuelas y transición de la educación especial a la inclusiva; las cuales se estructuran transversalmente en el sistema para reducir las brechas de desigualdad social. Ahora bien, para promover la plena participación de estos estudiantes, se propuso crear las condiciones necesarias para asegurar el tránsito por la educación obligatoria y formar a los docentes para que sus prácticas promuevan la solidaridad y respeto a la diversidad.

Si bien, esta nueva propuesta se implementará hasta el ciclo escolar 2018-2019, expertos como Pérez (2017) argumentaron que en lo que concierne al eje de “inclusión y equidad” existe poca claridad para abordar la relación entre la discapacidad y diversos factores de vulnerabilidad social; asimismo, señaló la falta de estrategias específicas para atender a los diferentes grupos en riesgo, por lo que sugirió plantear medidas focalizadas y concretas para ofrecer servicios pertinentes a cada sector.

Como se observa, el proceso de inclusión para la diversidad de alumnos en el aula es complejo, de ahí que el sistema educativo mexicano ha atravesado por diferentes cambios y transformaciones principalmente porque enfrenta grandes retos para atender de manera oportuna a todos los estudiantes (Romero & García, 2013); específicamente aquellos con aptitudes sobresalientes que requieren en primera instancia, de un consenso que delimite a esta población por parte de todos los involucrados en su participación educativa, esto para que puedan atenderse de manera precisa y brindar servicios acordes con sus características (Glass, 2004; Lorenzo, 2006).

Alumnos sobresalientes

Delimitación de la categoría.

Existen distintos términos que han sido utilizados para referirse a los individuos que de alguna manera sobresalen con relación a los demás, tales como precoces, genios y talentosos, por lo que aclarar las interrogantes acerca de quiénes son estos niños puede orientar la atención educativa de manera más efectiva (Villarraga, Martínez & Benavides, 2004). Por este motivo, a continuación, se acota la terminología asociada con esta categoría con el fin de reconocer las diferencias.

Precoz; describe el marcado desarrollo temprano en áreas particulares como el lenguaje, la habilidad musical o matemática; un ejemplo son los niños que comienzan a hablar y caminar antes de la edad esperada. Estos cambios no implican una relación directamente proporcional entre la precocidad y la inteligencia. (Benito, 2012; Hallahan & Kauffman, 1978; Lorenzo, 2006).

Genio; se refiere a las personas con una aptitud particular o capacidad en cierta área, de manera que dentro de la superdotación y compromiso con la tarea alcanza una obra genial. Para considerar a una persona con este término, es necesario que converjan de manera precisa determinadas condiciones socioculturales, rasgos motivacionales, temperamentales y de personalidad como la inteligencia y la creatividad. Cabe mencionar que dichas circunstancias difícilmente interactúan de manera específica (Benito, 2012; Hallahan & Kauffman, 1978).

Talento; indica una especial disposición o logro sumamente destacado en un área determinada y emerge de la transformación de altas aptitudes en habilidades bien entrenadas características en un campo de actividad humana en particular (Benito, 2012; Gagné, 2002).

Superdotado; se trata del potencial bio-psicológico precoz en áreas particulares que involucran la inteligencia dentro de una cultura (Gardner, 2006) por lo que describe una habilidad intelectual superior a la media en capacidades tanto cognitivas como

metacognitivas, elevada madurez, aptitudes para resolver problemas de manera creativa, así como altos niveles de motivación hacia el aprendizaje (Benito, 1996).

Si bien, a partir de esta revisión se considera que los diferentes términos comparten ciertos aspectos que refieren a alguna particularidad en la que un individuo sobresale de los demás, resulta oportuno reconocer los matices que los diferencian para brindar atención de manera acertada a las características de cada niño. Asimismo, cabe señalar la necesidad de aclarar estas definiciones con respecto a la del alumno sobresaliente, debido a que esto favorece los procesos de identificación, así como los servicios educativos dirigidos a ellos (Glass, 2004).

En este sentido, son variadas las definiciones que explican la categoría de aptitudes sobresalientes; tradicionalmente, se han conceptualizado en términos de la medición de la inteligencia general a través de un test, como la escala de Stanford-Binet o la de Wechsler para niños. Esto es, los estudiantes han sido considerados sobresalientes cuando puntúan por arriba del promedio en las pruebas que sólo evalúan este rasgo (Glass, 2004). A partir de la definición anterior, Lewis Terman y sus colaboradores realizaron su selección de niños excepcionales para hacer sus estudios clásicos que se publicaron en el libro “Genetic Studies of Genius”. Con el paso del tiempo, la insatisfacción respecto al uso del puntaje del coeficiente intelectual (CI) como el único, o casi el más importante, criterio para definir a los sobresalientes, fue en aumento; por lo que las conceptualizaciones posteriores refieren a la combinación de superioridad cognitiva, creatividad y motivación, relacionada con la posibilidad de contribuir con algo valioso para la sociedad (Hallahan & Kauffman, 1982).

De ahí que autores como Patton, Payne, Kauffman, Brown y Payne (2009) y Sattler (2003) mencionaron que las concepciones actuales, además de considerar el CI, también retomaron otros factores como la creatividad, la motivación o el desempeño excepcional, o todo en conjunto en alguna actividad cultural, y consideran a estos niños como superiores en ciertas habilidades en comparación con la mayoría de sus coetáneos; es importante mencionar que, en Estados Unidos, esta postura se mantiene vigente por lo que ha sido utilizada en el ámbito legal y aplica para el 3 y 5 % de la población aproximadamente.

Asimismo, otros autores cuestionaron el enfoque que se le daba a los estudiantes sobresalientes y a la conceptualización del intelecto humano como factor único, tal es el caso de Gardner (1994) y Renzulli (2002a; 2011), que ampliaron el modo en que se ha estudiado este rasgo al sugerir que existen diferentes maneras en que se expresa dicho atributo y propusieron respectivamente nuevas teorías en la que expusieron que existen formas más profundas y complejas, así como aspectos motivacionales y de personalidad que reformulan el intelecto como una diversidad de habilidades que se entrelazan e interactúan tanto para solucionar como crear problemas que representan cierta relevancia para determinado contexto cultural.

De manera más particular, en el contexto mexicano, la propuesta de intervención del “Programa Nacional de Educación 2001-2006”, definió 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. 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. (SEP, 2006b, pp. 59).

Esta definición enfatizó tres aspectos fundamentales, primero, como han señalado Patton et al. (2009) y Renzulli, (2002b) estos alumnos son un grupo que destaca de la mayoría de sus pares; segundo, al considerar diversos campos del desarrollo humano, atribuye las aptitudes sobresalientes como algo más allá del éxito académico, es decir que confirma la propuesta de autores como Gardner (1994) quien explicó el potencial intelectual como un espectro de habilidades que se expresan en distintas dimensiones del ser humano; y finalmente, tal como lo señaló Zacatelco (2015) se reconoció que por tener necesidades educativas precisas, estos individuos, requieren de apoyos específicos, así como un contexto favorecedor que les permitan desarrollar sus capacidades para beneficio propio y de la sociedad.

En este punto es preciso aclarar que los términos asociados refieren a implicaciones conceptuales y prácticas distintas, tal es el caso de *superdotado* y *sobresaliente* ya que aunque existe similitud en la definición, no son equivalentes dado que el primero refiere a una interacción compleja entre factores cognitivo y afectivos, mientras que el segundo abarca diferentes formas de expresión que incluyen a los *superdotados*, *talentosos*, *precozes*, lo que lo convierte en un concepto más amplio (Zavala, 2012). Es de suponer que este grupo más allá de obtener una puntuación elevada en la habilidad intelectual posee otras características interrelacionadas que destacan entre sus pares, lo que de alguna manera puede contribuir al progreso de la sociedad (Zacatelco, 2015).

Como se observa, existen varias posturas para abordar al sobresaliente en función de cómo se concibe la inteligencia del ser humano, estas van desde las más tradicionales que la retoman como un factor general en el individuo, hasta las más actuales que se caracterizan por tener una visión más flexible y consideran diferentes elementos involucrados en el desarrollo de la misma. Estas últimas cobran especial relevancia al aportar una perspectiva más comprensiva, ya que tal como lo mencionaron algunos autores (Gardner, 1994; Renzulli, 2011; Sternberg, 2003), si bien el CI proporciona información sustancial acerca de un rasgo general en el individuo, este tiene una interacción significativa y compleja con otras dimensiones.

Ahora bien, ante la diversidad conceptual que existe en torno a esta población, Renzulli (2005) indicó que una definición adecuada para este grupo debería reconocer las implicaciones prácticas y políticas, por lo que sugirió que, para ser aceptadas bajo el escrutinio académico, por lo menos deberían mostrar una relación lógica entre el concepto y los mecanismos de identificación e intervención para atender a este grupo. Por lo que resulta necesaria la claridad en la concepción de esta categoría para avanzar en su estudio (Lorenzo, 2006) y proporcionar una interpretación consensuada para la participación de los profesionales en términos específicos con el único objetivo de beneficiar a estos individuos.

Por este motivo, para fines de este trabajo, se utilizará la expresión *alumnos con aptitudes sobresalientes* o *con altas capacidades* para referirse al grupo de personas que destaca por sus habilidades en las dimensiones cognitivas, motivacionales y de personalidad, esto porque existe evidencia de que las posturas más flexibles e integradoras,

como la propuesta por Renzulli (2002a), han sido útiles para sustentar varias investigaciones empíricas al considerar los diferentes aspectos del desarrollo (Almazán, Illoldi & Valdés, 2014; Chávez et al., 2014; Saygili, 2012).

Características de los niños con aptitud sobresaliente.

Existen ciertas particularidades que comparten los alumnos con aptitudes sobresalientes y, aunque es importante reconocer que se trata de un grupo heterogéneo ya que cada individuo tiene un desarrollo diferente en las esferas cognitiva, psicológica y emocional como resultado de sus propias experiencias (Valdés, Sánchez & Yáñez, 2013), resulta pertinente señalar aquellos elementos específicos que usualmente se encuentran dentro de un continuo en el que convergen las diferentes competencias de esta población, lo que facilita la comprensión de la categoría, además de evitar posibles confusiones con otros grupos que requieren EE (Miguel & Moya, 2012; Villarraga et al., 2004). De ahí que, algunos autores han hecho descripciones a partir de aspectos cognitivos y metacognitivos, así como elementos socioemocionales representativos como las relaciones sociales, las características de personalidad y la motivación (Robinson & Clinkenbeard, 2008).

Por su parte, autoras como Chávez et al. (2014) refirieron que las características de estos alumnos se han abordado en los distintos modelos teóricos diseñados para definirlos, por lo que realizaron un análisis sobre sus particularidades y observaron que se incluyen aspectos individuales como los cognoscitivos, motivacionales y de personalidad; así como factores externos, en los cuales encontraron la percepción de los docentes como elemento clave en la selección. La aportación de las autoras resulta especialmente enriquecedora ya que, a diferencia de otras propuestas, se retoma la perspectiva multidimensional que amplía el panorama para identificar a los niños con dichas particularidades en el aula. A continuación, se presentan los principales componentes tanto individuales como externos que integran a los individuos en esta categoría y que han sido referidos por diversos expertos en el tema.

Individuales.

Ciertamente, la habilidad intelectual además de ser uno de los componentes que caracterizan a los niños con altas capacidades, fue el factor que comenzó el estudio de esta

población (Galton 1883; Jolly, 2008); sin embargo, existen otras características internas que hacen que este grupo se distinga de sus pares, entre ellas cognoscitivas, motivacionales y de personalidad; a continuación, se explican cada una de ellas.

Cognoscitivas.

Uno de los aspectos que más se ha estudiado en esta población es la habilidad intelectual ya que desde muy temprana edad, los infantes comienzan a destacar entre sus compañeros por su capacidad cognitiva en el entorno familiar y escolar al desempeñarse en tareas de manera avanzada: pueden hablar tempranamente, leer previo a la enseñanza escolar o pensar de manera abstracta antes que sus coetáneos; de modo que presentan elevadas pericias perceptuales y analíticas, así como de comprensión, procesamiento y retención de información inusual, expresan interés y curiosidad por diversos temas, tienen un elevado desarrollo tanto del lenguaje como de la competencia verbal, sus procesos de pensamiento, memoria y aprendizaje son acelerados y flexibles, manifiestan una buena capacidad de síntesis y relación de ideas por lo que son hábiles para integrar ideas en un debate, asimismo, poseen una disposición temprana para formar marcos de referencia conceptuales que les facilitan generar ideas y soluciones originales a diversos problemas (Arancibia, Boyanova & González, 2016; Gargiulo, 2010; López, 2008).

La habilidad cognitiva es un concepto complejo que incluye varios tipos de inteligencia (Gardner, 1994; Renzulli, 2005), por lo que existen propuestas que hablan del desarrollo de talentos específicos, es decir, que los niños presentan altos niveles de competencia en áreas particulares.

Uno de estos planteamientos fue el propuesto por Renzulli (2005) quien indicó que existen dos amplias categorías que en ocasiones interactúan entre ellas, por lo que los programas educativos deberían proveer oportunidades para desarrollar ambas, estas son: (a) *talento académico* y (b) *talento creativo-productivo*. El primero hizo referencia al éxito en las situaciones académicas tradicionales, lo que involucra el aprendizaje deductivo, el entrenamiento estructurado en los procesos de pensamiento, así como la adquisición, almacenamiento y recuperación de la información; esto implica: la posibilidad de evaluar a través de instrumentos estandarizados, la existencia de más de un nivel y, por lo tanto, la

demanda de modificaciones en la currícula para satisfacer sus altos niveles de comprensión. El segundo describió aquellos aspectos de la actividad humana en las que destaca el desarrollo de materiales originales y productos que tienen el propósito de impactar en uno o varios públicos, lo que comprende las habilidades para resolver problemas en áreas de estudio relevantes para el individuo o que involucren desafíos en la investigación.

Por su parte Gardner (1994; 2006a; 2006b) defendió la pluralidad en el intelecto al sugerir que el talento de los individuos va más allá de una sola forma, pues se articula en diferentes capacidades humanas. A partir de esto, desarrolló su teoría de las *Inteligencias múltiples*, en la cual propuso que existen al menos siete perfiles cognitivos a los cuales la escuela debería atender para desarrollar objetivos vocacionales apropiados para las características propias de cada alumno. Dentro del espectro de inteligencias se encuentran las siguientes: (a) *lingüística*, que representa el instrumento para expresar ideas mediante el dominio de determinadas habilidades del lenguaje; (b) *lógico-matemática*, se refiere a las acciones que el niño realiza sobre objetos, relaciones con sus actos, declaraciones, respecto a situaciones reales o potenciales; (c) *espacial*, indica la capacidad para formar, maniobrar y operar modelos mentales a través del espacio, (d) *musical*, expresa la sensibilidad para los tonos y ritmos en determinadas frecuencias auditivas; (e) *kinestésica-corporal*, que incluye pericias para resolver problemas o diseñar productos por medio del cuerpo; (f) *interpersonal*, involucra el tacto para comprender a otras personas para motivarlas, trabajar o cooperar con ellas; y finalmente la (g) *intrapersonal*, que es la aptitud para formar un modelo preciso y verídico de uno mismo en tanto que opera de manera efectiva en la vida del sujeto.

Las características cognitivas han incluido un amplio espectro de talentos de los que cada alumno puede presentar en mayor o menor medida, es por esto que, Sattler (2003) indicó que son varios los factores que influyen en el desempeño intelectual, los cuales se relacionan con la genética, las oportunidades para desarrollarse, estímulos proporcionados por los padres, así como influencias positivas de sus pares en actividades que involucren esfuerzo cognitivo. El autor advirtió que sus manifestaciones varían con respecto a la edad y también se presentan en otras poblaciones dado que los elementos los pueden poseer alumnos con y sin aptitudes sobresalientes.

Por lo tanto, resulta importante prestar atención al desarrollo cognitivo de estos niños, especialmente en el contexto educativo, para brindar atención oportuna y detectar factores que pudieran afectar su pleno desarrollo, ya que se ha señalado que estas características suelen traer consecuencias como la frustración, aburrimiento, dificultad para acoplarse en su entorno, percepciones negativas o distorsionadas acerca de su comportamiento, entre otras, como resultado de la interacción del individuo con su entorno (López, 2008).

Motivacionales.

Se trata de componentes que guardan estrecha relación con el aprendizaje debido a que desempeñan una importante función a la hora de adquirir habilidades y estrategias previas a la ejecución de una tarea, especialmente porque permiten a los individuos mantener altos estándares en las actividades que se realizan (Flores & Gómez, 2010; González, 2007; Renzulli, 2005)

De acuerdo con Renzulli (2005; 2011), uno de los componentes motivacionales que generalmente se ha manifestado en los alumnos sobresalientes es el compromiso con la tarea, esto representa toda la energía que utilizan para enfrentar un problema en particular o diferentes formas de expresión humana por lo que poseen altos niveles en cualidades como el interés, entusiasmo, perseverancia, determinación y autoconfianza para involucrarse en las actividades que realizan. Asimismo, Zacatelco (2005) refirió que se trata de una responsabilidad que el individuo asume con alto grado de dedicación y persistencia para lograr objetivos personales en actividades académicas o extracurriculares.

Por otra parte el autoconcepto académico como una manifestación de la motivación se considera otra dimensión valiosa en la vida del individuo porque representa la forma en que cada uno se percibe en relación con el desempeño en las materias escolares, de manera que esta apreciación media en su relación con el entorno, su adquisición de conocimientos y se asocia con sus expectativas educativas, especialmente porque influye en el desarrollo de las habilidades cognitivas y funciona como un predictor del rendimiento y aprendizaje (Chávez, 2014; Flores & Gómez, 2010; González & Leal, 2012; Salum-Fares, Marín & Reyes, 2011).

El elevado compromiso con la tarea y el autoconcepto académico se expresan en los alumnos sobresalientes, y su importancia radica en que actúan como moderadoras del desarrollo para articular las capacidades intelectuales y creativas del niño, lo que favorece su potencial así como el éxito en el aprendizaje, cabe resaltar que se ha demostrado que estas variables pueden estar o no presentes en dicha población ya que se expresan como resultado de la diversidad de factores personales y contextuales que influyen en el individuo (Chávez et al., 2014; González & Leal, 2012).

Emocionales.

Existe una controversia en torno al tema de las emociones en los niños sobresalientes; si bien, algunos autores han indicado que estos individuos se caracterizan por gozar de cierta estabilidad y acoplarse fácilmente a nuevas situaciones (Gargiulo, 2010), otros han señalado que existen falsas creencias acerca del desarrollo en esta dimensión en los individuos con altas capacidades ya que también pueden presentar, entre otras cosas, depresión, ansiedad, estrés, elevadas expectativas de sí mismos, sensibilidad por las perspectivas de otros sobre ellos o intensidad en sus sentimientos, todo esto en ocasiones dificulta su plena adaptación a un entorno que no los comprende, ejerce presión y genera desequilibrios emocionales (Abu Yazid & Noriah, 2014; López, 2008; Patti, Brackett, Ferrándiz & Ferrando, 2011).

La contrariedad entre posturas que indican la estabilidad y otras, el desajuste en la interacción del niño sobresaliente con su entorno, ponen de manifiesto que estos alumnos poseen sus propios patrones de adaptación emocional (Abu Yazid & Noriah, 2014), así como la importancia de fomentar en los alumnos habilidades sociales que mejoren sus redes de apoyo (Patti et al., 2011); de modo que se ha sugerido enfatizar las diferencias individuales que hacen de esta categoría un grupo diverso, evitar las generalizaciones y diseñar programas educativos acordes con sus necesidades (Ordaz & Acle, 2012; Valdéz, Sánchez & Yañez, 2013).

De personalidad.

La literatura especializada ha señalado que, entre las características personales que comparte este grupo se encuentra el liderazgo el cual se manifiesta al iniciar y planear

actividades para lograr metas por lo que generalmente sus compañeros los ven como jefes; además destacan por algún talento excepcional en una o más áreas académicas como el desempeño visual o de artes ya que estos alumnos comprenden con rapidez los conceptos en el área, muestran un trabajo original y destacan en comparación con su grupo de pares, por lo que sus intereses deben verse como una oportunidad para desarrollar su potencial; asimismo se ha resaltado que muestran altos niveles de creatividad ya que expresan tanto ideas inusuales como una viva imaginación de modo que se ha sugerido que estos niños se desenvuelvan en entornos donde puedan desarrollar este potencial con ayuda de profesores que fomenten la curiosidad y el interés para permitir la originalidad e independencia (Gargiulo, 2010; Ribeiro, Stoltz & Machado, 2014).

Autores como Betancourt y Valadez (2012a) indicaron que la creatividad es una de las manifestaciones de la aptitud sobresaliente que se expresa en la capacidad de producir gran cantidad de ideas diferentes que suelen ser novedosas e inusuales; asimismo, mencionaron algunos rasgos que caracterizan el potencial de estos individuos como la relación entre objetos, la producción de ideas apropiadas sobre un tema, la imaginación, gran sentido del humor, curiosidad por el funcionamiento de los objetos, iniciativa para ensayar nuevas alternativas en actividades cotidianas, cuestionamiento sobre diversas ideas y estilo propio de personalidad que los hace distinguir de los demás. Además, estos autores añadieron que los alumnos con altas capacidades también se distinguen por sus destrezas psicomotrices y artísticas.

Ahora bien, para la expresión de todas estas características, es necesario analizar las condiciones que las favorezcan y que van más allá de lo individual, es decir ambientes como el social, ecológico, familiar, político o geográfico que faciliten el desarrollo del potencial de estos niños (Mönks & Katzko, 2005).

Externas.

Existen aspectos externos que se manifiestan en las diferentes esferas en las que el individuo se desenvuelve, los que mayor influencia tienen en su desarrollo son la familia, la escuela y la relación con sus pares (Martín, 2004; Mönks & Katzko, 2005).

La familia.

Desde el nacimiento, los padres representan figuras de gran valor para el desarrollo de los niños, especialmente porque se han reportado relaciones significativas entre la calidad del contexto familiar y la madurez cognitiva de los infantes, de ahí que se ha subrayado la necesidad de formarlos e informarles acerca de los talentos y capacidades de sus hijos, así como temas vinculados con los valores y la dignidad personal para que estén preparados para actuar y disponer de recursos para enfrentar situaciones de la vida diaria; esto con la finalidad de que el núcleo familiar represente un contexto potenciador del desarrollo cognitivo infantil (Manzano & Arranz, 2008; Matín, 2004).

Ahora bien, en ocasiones la presión que ejercen fuentes externas como la escuela o la comunidad suelen crear dilemas internos en los niños, que a su vez afectan el funcionamiento y la estructura familiar; de ahí que por un lado, la confianza resulta un asunto central en el hogar, y por otro, es necesario brindar apoyo por medio de la cooperación de los padres con otros núcleos como la escuela o programas especializados para que comprendan mejor las necesidades de sus hijos (Fornia & Frame, 2001).

La escuela.

La literatura especializada ha señalado que entre los factores externos con los que se puede identificar a la población de alumnos sobresalientes se encuentra la opinión de los docentes acerca de sus educandos; la relevancia de este aspecto estriba en que los maestros poseen un conocimiento importante acerca de sus estudiantes; asimismo, la evidencia empírica ha demostrado que nominan correctamente alrededor del 75% de los alumnos que a su vez han sido detectados con diferentes pruebas; además, se ha encontrado que reconocen a los niños con altas capacidades cuando expresan un desempeño superior en las áreas académica, personal, física, social y creativa, lo que coincide con la caracterización de estos individuos (Altintas & Ilgun, 2016; Chávez et al. 2014; Zacatelco, Chávez & González, 2015).

Ante esta situación se ha sugerido que se capacite e informe a los profesores sobre las características de los estudiantes sobresalientes para que su identificación sea más precisa, además de que es necesario generar las condiciones en el aula para que los alumnos

realicen actividades atractivas y que representen retos para su alto potencial (Altintas & Ilgun, 2016; Arancibia et al. 2016).

Sus compañeros.

Autores como Martín (2004) advirtieron que existe una disincronía entre los niños con altas capacidades y sus pares, lo que implica que puedan tener amigos de la misma edad, pero con un desarrollo cognitivo distinto, o mayores, pero con el mismo desarrollo mental; esto tiene repercusiones con la manera en que se relacionan, por lo que se ha subrayado que la interacción con otros niños cuyas características sean similares facilita la comprensión de sí mismos.

Es preciso señalar, la relevancia del diseño de programas de atención fundamentados en modelos teóricos explicativos de las necesidades que tienen los alumnos sobresalientes, ya que esta población destaca por su heterogeneidad (Chávez et al., 2014; Ordaz & Acle, 2012); de ahí que resulta clave brindar apoyo y comprensión a la comunidad donde se desenvuelven para evitar que tanto la familia como los niños se sientan abrumados en un entorno poco tolerante (Fornia & Frame, 2001).

Modelos de intervención

A lo largo del tiempo, diferentes investigadores se han preocupado por explicar el desarrollo de las personas talentosas, este interés se ha reflejado en las propuestas de modelos explicativos que aportan nuevos conceptos y marcos para comprender las preocupaciones relativas a este tema. En este sentido, autores como Mönks y Katzko (2005), propusieron cuatro grupos de modelos teóricos para definir la superdotación: (a) orientados a las capacidades, (b) los socioculturales, (c) aquellos que involucran al componente cognitivo y (d) los orientados al logro. A continuación, se presentan las posturas más representativas que los sustentan.

Modelos orientados a las capacidades.

Los modelos orientados a las capacidades se consideraron los primeros intentos por conceptualizar y caracterizar sistemáticamente la superdotación, de acuerdo con estas aproximaciones, la superdotación equivale a un elevado nivel intelectual (en términos cuantitativos) que se expresa como un rasgo relativamente estable de la personalidad independientemente de las condiciones ambientales, históricas o socioeconómicas; entre los exponentes más representativos se encuentran Galton y Terman cuyas aportaciones destacan por el énfasis en un dominio específico: la inteligencia (Lorenzo, 2006; Mönks & Katzko, 2005; Zavala, 2012).

Francis Galton.

A partir del siglo XIX, con las publicaciones “Hereditary genius” e “Inquires into human faculty and its development”, se reflejó la preocupación por la naturaleza y los aspectos hereditarios del genio humano, se inició el interés en las bases genéticas de la inteligencia, técnicas para medir capacidades y se intentó demostrar por qué y cómo se transmitía la habilidad natural de una generación a otra, así como las diferencias entre individuos y razas. Hasta antes de estas obras, el aparente interés mostrado hacia los sujetos con altas capacidades era parcial y unilateral por lo que, eran imperceptibles las manifestaciones superiores, de modo que entre las aportaciones a este campo se destacaron la elaboración de varias pruebas sensorio-motrices y el diseño de métodos para investigar las diferencias individuales en las capacidades y el talento, lo que generó una nueva perspectiva en el

estudio de la genialidad: se centró sobre las capacidades observables y las diferencias individuales a través de pruebas psicométricas (Galton, 1883; Zavala, 2006).

Lewis Terman.

En 1925 las aportaciones de Terman, junto con sus colegas de la Universidad de Stanford, constituyeron un avance relevante en la concepción de sujetos reconocidos entonces como superdotados, su principal contribución consistió en los resultados de un estudio longitudinal, considerado el más ambicioso y específico, de una gran cantidad de individuos de entre 12 y 14 años a los que hizo un seguimiento durante un periodo próximo a los 20 años; como parte de esta investigación, se reunió vasta información de los participantes para conocer sus puntuaciones intelectuales y de logro, ambientes familiares y escolares, factores hereditarios, intereses sociales, así como medidas de personalidad que fueron descritas en estudios de caso con la intención de proporcionar un análisis más detallado que sólo números, de modo que propuso un concepto de superdotación basado en la puntuación superior a 130 en los test de inteligencia (Jolly, 2008; Zavala, 2006).

El legado de Terman constituyó un avance en el área ya que propuso una concepción cuantitativa del fenómeno cuya aceptación ha sido ampliamente difundida al utilizarse como un punto de referencia para investigaciones posteriores; asimismo, estableció el criterio del CI como un referente para la identificación de alumnos superdotados, la cual sigue vigente en los programas de atención; pero, como pionero en el tema tuvo varias críticas, entre ellas la estimación de coeficientes subjetivos a través de la selección documentos personales, el uso impreciso del término *genio*, la evidencia de discriminación, expectativas sociales y estereotipos hacia las mujeres, así como conclusiones contradictorias; sin embargo más allá de las inconsistencias, es importante reconocer que sus aportaciones legitimaron el reconocimiento del tema dentro de la academia científica (Jolly, 2008; Sternberg & O'Hara, 2005; Zavala, 2006).

Estos modelos hacen referencia a la inteligencia vista como una capacidad general y abstracta, también conocida como *factor g* (Lorenzo, 2006). Su principal mérito radica en haber sido pioneros en el estudio de la habilidad humana, de modo que los modelos posteriores mostraron el creciente interés por superar las limitaciones y enfatizar nuevos

aspectos tales como los procesos cognitivos, el rendimiento y los factores socioculturales que enriquecen la comprensión de este tema.

Modelos socioculturales.

Se trata de modelos que coinciden en que la interacción favorable entre dimensiones personales y sociales promueve el desarrollo de la superdotación y talento, ya que estas condicionan el ambiente y predicen las posibilidades para lograr la expresión del alto potencial; asimismo cumplen la función de cultivar las aptitudes a través de varios componentes disponibles en el entorno (Al-Shabatat, Abbas & Ismail, 2011; Lorenzo, 2006; Zavala, 2012).

Modelo Diferenciador de Dotación y Talento (MDDT).

Gagné (2012) hizo una distinción entre los términos de *dotación* (G) y *talento* (T), en el primero se consideró a la posesión, uso de habilidades no entrenadas y expresadas espontáneamente en al menos una capacidad; el segundo indicó el dominio superior de habilidades y conocimiento en algún campo de la actividad humana desarrollado sistemáticamente. A partir de estos dos conceptos definió el proceso del *desarrollo del talento* (D) como “la transformación progresiva de dones en talentos” (p.46). De modo que estos tres componentes junto con los catalizadores intrapersonales (I) y ambientales (E) constituyen la estructura del MDDT (ver figura 1).

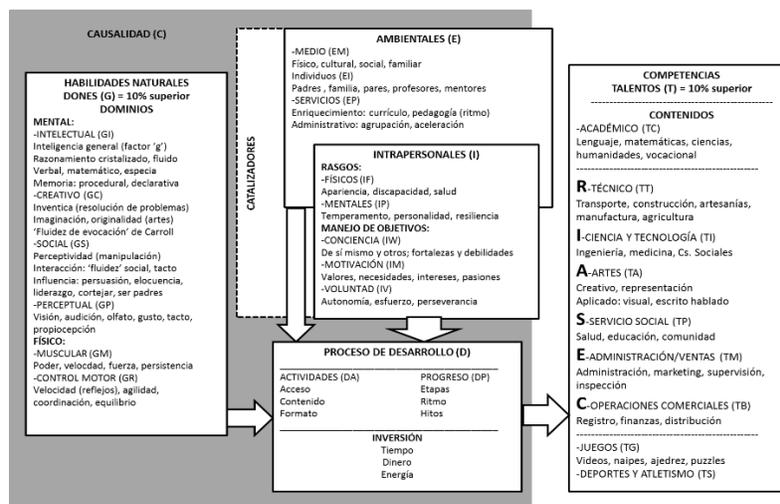


Figura 1. Modelo Diferenciador de Dotación y Talento (Gagné, 2012).

Los cinco componentes los explicó de la siguiente manera:

- *Donees (G)*: agrupó seis capacidades naturales en los subcomponentes mentales y físicos, los cuales se observan con mayor facilidad en las primeras etapas de vida, aunque la presencia subyacente de este componente se expresa en el rápido y fácil proceso de aprendizaje. Se incluyeron las habilidades intelectuales necesarias para aprender a leer, hablar una lengua extranjera o entender nuevos conceptos matemáticos, las creativas para resolver problemas o producir trabajos de ciencias originales, las aptitudes sociales para la interacción, manipulación e influencia, así como las perceptuales. También estaban involucradas las destrezas físicas como actividades musculares y de control motor. Solo cuando el nivel de expresión se convierte en excepcional es correcto emplear la etiqueta de *superdotado*.
- *Talentos (T)*: se constituyó de nueve elementos, de los cuales seis corresponden a ocupaciones mientras que los otros tres a asignaturas académicas, juegos y deportes; su evaluación requiere medidas de desempeño.
- *Proceso de desarrollo del talento (D)*: consistió en la transformación específica de las habilidades naturales en otras que definen competencia o experiencia en un campo ocupacional, para lo cual se requiere de actividades y progreso, así como inversión de tiempo, dinero y energía.
- *Catalizadores (I-E)*: pueden ejercer influencias positivas o negativas, así como sufrir transformaciones a lo largo de su implicación en el proceso de desarrollo; se dividen en *interpersonales (I)* compuestas por rasgos físicos y mentales, así como la administración de objetivos; y *ambientales (E)* que refieren a estímulos que el individuo selecciona para dirigir su atención por lo que su función es filtrar el componente *I*.

Adicionalmente a estos componentes, el autor introdujo el *factor casualidad* cuya función es la de cualificar cualquier influencia al dar una dirección (positiva o negativa) e

intensidad; asimismo, representa la capacidad de control que estos sujetos tiene sobre las influencias ambientales.

Modelo Multifactorial de Munich.

De acuerdo con Heller, Perleth y Keng (2005) este modelo multidimensional incluyó siete factores *predictores* relativamente independientes; habilidades intelectuales, creativas, competencia social, inteligencia práctica, aptitudes artísticas, musicales y psicomotoras. Además, describió componentes ambientales y de personalidad que están interrelacionados con los predictores y funcionan como moderadores. Entre los *ambientales* se encontraron el aprendizaje y clima familiar, calidad de la instrucción, clima en el salón de clases y eventos críticos de la vida. En las características *personales* se hallaron el afrontamiento al estrés, motivación al logro, estrategias de aprendizaje y trabajo, ansiedad ante los exámenes y expectativas de control. Finalmente, la interacción de estas tres dimensiones se expresaron en variables *criterio* que representaron dominios de desempeño y constituyeron las asignaturas de matemáticas, ciencias naturales, tecnología, ciencias de la computación, arte, lenguajes, deporte y relaciones sociales (ver figura 2).

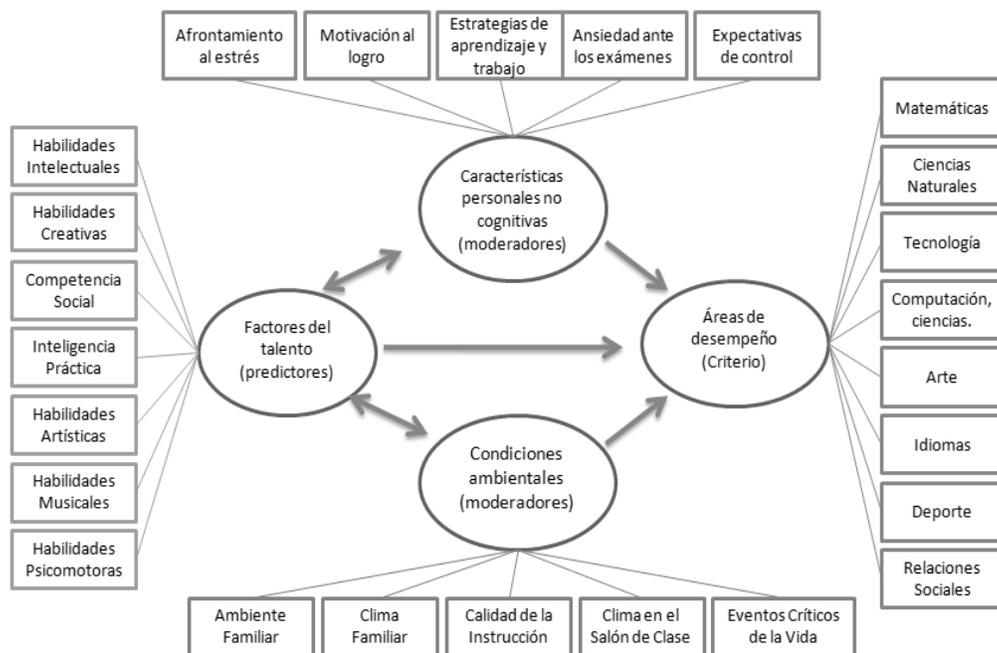


Figura 2. Modelo de Munich de Superdotación (Heller, et al. 2005)

Este modelo se basó en un enfoque psicométrico de clasificación y definió la superdotación como una habilidad para la construcción cuyo resultado es el ajuste entre varios factores dentro de una red de moderadores sociales y no-cognitivos, por lo que el desempeño inusual, el éxito en los negocios y al liderazgo efectivo, entre otros logros, pueden ser consecuencia de un incremento de los conocimientos y pericia del experto en un dominio específico; lo que autores como Lorenzo (2006) han relacionado con una interacción entre las disposiciones internas que cada individuo tiene hacia el rendimiento y las características favorables de personalidad, así como de las condiciones ambientales que propicien un proceso de aprendizaje productivo.

Modelo Multifactorial de Superdotación.

Mönks y Katzko (2005) propusieron un modelo multifactorial en el cual involucraron tanto características de personalidad: creatividad, motivación y habilidades excepcionales, como ambientes sociales: familia, escuela y pares, por lo que explicaron que la superdotación tal como se expresa en logros sobresalientes solo se desarrolla cuando hay una interacción positiva entre las dimensiones que suponen competencias sociales individuales (ver figura 3).

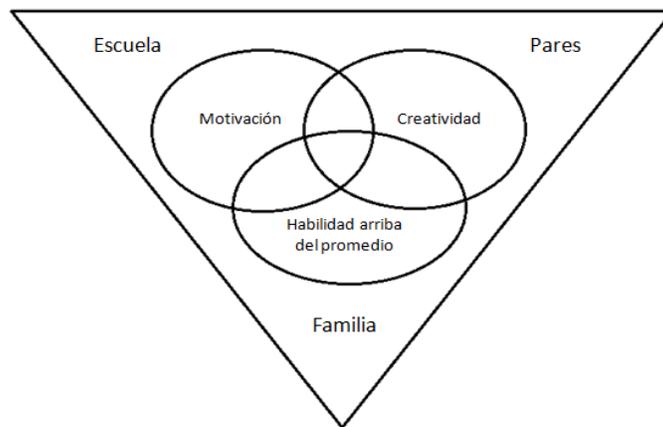


Figura 3. *Modelo Multifactorial de Talento (Mönks & Katzko, 2005)*

Lo que para otros autores como Renzulli (2012) es el compromiso con la tarea, en este modelo se expresa como motivación, que incluyó los siguientes indicadores: compromiso con la tarea, correr riesgos, percepción del tiempo futuro, anticipación y planificación.

Modelo cognitivo.

El enfoque cognitivo para explicar la inteligencia, emergió como una respuesta a los modelos tradicionales que se centraban en la medición de este atributo en términos cuantitativos, de modo que la nueva perspectiva definió a la habilidad intelectual como una estructura jerárquica que forma parte de los problemas a los que se enfrenta el individuo; precisamente por esto, entre las principales críticas que ha tenido este modelo es la falta de claridad psicométrica, aunque se ha argumentado que es imposible examinar a través de pruebas convencionales gran cantidad de habilidades necesarias para un comportamiento exitoso (Pérez & Medrano, 2013)

Teoría de la inteligencia exitosa.

De acuerdo con Sternberg (2003), durante la mayor parte del siglo XX, la superdotación intelectual se definió como un constructo unidimensional donde la medida más frecuentemente usada fue el CI, por lo que destacó los siguientes puntos para dar una explicación más amplia de la inteligencia:

- Es un constructo que se define en términos de la habilidad para lograr éxito en la vida a partir de estándares personales dentro de un contexto sociocultural.
- La habilidad de lograr éxito depende de la capitalización de las propias fortalezas y de corregir o compensar las debilidades.
- Una persona es exitosamente inteligente en virtud de cómo se adapta, moldea y selecciona su ambiente.
- El éxito es alcanzado a través del balance de habilidades analíticas, creativas y prácticas.

A partir de lo anterior, desarrolló el modelo de la “Inteligencia exitosa” (ver figura 4) en la que mencionó la existencia de tres principales tipos de superdotación que se expresan en componentes, la tipología que propuso fue la siguiente:

- *Analítica*: Esta habilidad involucró la capacidad de seccionar un problema en todas sus partes. Personas que son fuertes en esta área de funcionamiento intelectual tienden a obtener buenos resultados en mediciones convencionales de inteligencia.

- *Sintética*: es vista en personas que son perspicaces, intuitivos, creativos o simplemente eficaces al enfrentarse con situaciones novedosas independientemente de los resultados que obtengan en las mediciones convencionales de inteligencia.
- *Práctica*: involucró la aplicación de la habilidad analítica o sintética, se relacionó con la capacidad de utilizarlas para negociar relaciones exitosas con otras personas o salir adelante en sus carreras.

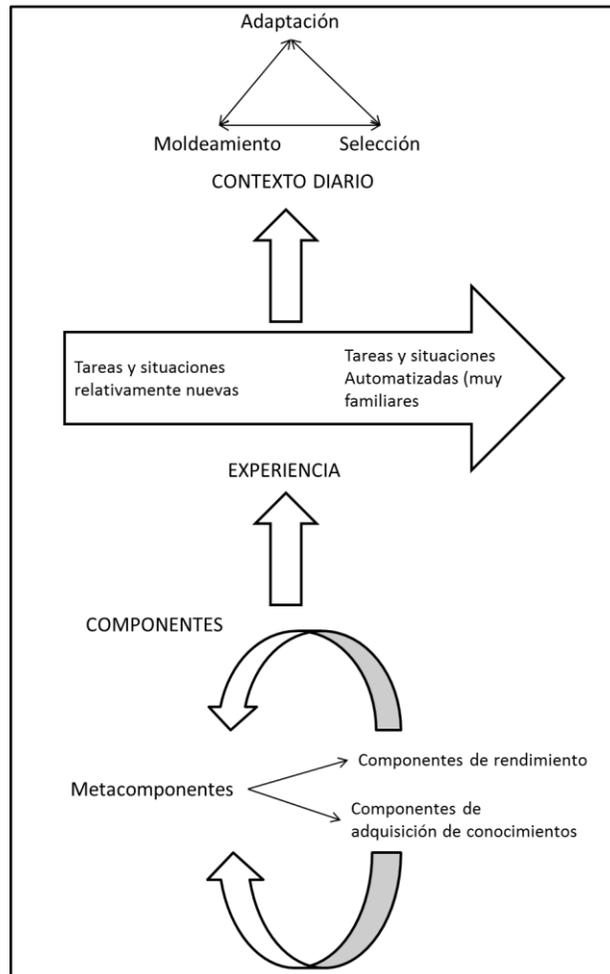


Figura 4. Componentes de la Teoría de la inteligencia exitosa (Sternberg, 2003)

Asimismo, indicó que los elementos que componen la inteligencia son:

- *Metacomponentes*: Esenciales para el éxito en los procesos ejecutivos, son empleados para planear, monitorear o evaluar la solución de un problema, así como la toma de decisiones. Usualmente se han referido ocho metacomponentes; (a)

reconocimiento del problema, (b) definición del mismo, (c) seleccionar un orden de los componentes para su solución, (d) jerarquizar los procesos dentro de una estrategia, (e) representación mental, (f) asignación de recursos de procesamiento (g) control de la solución, (h) evaluación.

- *De rendimiento*: Son los procesos usados para resolver un problema. Codificación, inferencia, cartografía y aplicación.
- *De adquisición de conocimiento*: Son usados para aprender nueva información. Los individuos superdotados son particularmente efectivos en el uso de estos componentes ya que suelen ser expertos en el aprendizaje de nueva información; codificación selectiva, combinación selectiva y comparación selectiva.

En este orden de ideas, los componentes de la inteligencia se explican a través de tres subteorías fundamentales que dan sustento del qué, cómo y cuándo se genera la conducta inteligente (Sternberg, 2003):

-Contextual:

El comportamiento inteligente está fuertemente influenciado por el contexto, por lo que la actividad mental intenta ajustarse a éste, para lo cual tienen cabida los procesos de adaptación, selección y moldeamiento, de manera jerárquica. En el primero, el individuo busca un equilibrio entre el mismo y su entorno, tal acoplamiento se da en mayor o menor grado. Cuando esta etapa resulta imposible, el individuo opta por seleccionar otro tipo de ambiente en el que logre un mejor acomodo contextual. Finalmente, en los casos en los que es poco viable la selección, queda el modelamiento, en la que el individuo intenta reconfigurar su entorno para ajustarse lo mejor posible a él de acuerdo con sus intereses, habilidades o valores.

-Experiencial:

Afirmó que la inteligencia se demuestra mejor en función de dos habilidades: 1) enfrentarse a nuevas tareas y tipos de exigencias, y 2) automatizar la elaboración de información a través de un hecho o una situación determinada. Ambas están relacionadas, ya que la eficaz adaptación a la novedad permite que se automaticen recursos para la experiencia novedosa,

y la eficaz automatización de información permite localizar otros para crear nuevas situaciones. En este sentido, la inteligencia depende del proceso continuo en que, a través de la experiencia, el individuo se enfrenta a determinadas situaciones.

-Componencial:

Especifica las estructuras y mecanismos que guían la inteligencia humana a partir de procesos cognoscitivos implicados en la adaptación, selección y formación de ambientes en los que se ve inmerso el individuo.

La propuesta de Sternberg constituyó una aportación importante desde el enfoque cognitivo (Betancourt & Valadez, 2012b), porque explicó la manera en que las habilidades intelectuales se combinan para que el individuo se adapte, modifique o seleccione su entorno para favorecer sus parámetros personales; de modo que contribuyó a comprender la manera en que se manifiesta la inteligencia en los alumnos sobresalientes dentro del aula, para así propiciar alternativas para su intervención educativa.

Modelos orientados al logro.

Son aquellos que distinguen la realización al logro como el resultado observable de los procesos mentales (Mönks & Katzko, 2003).

Modelo de los Tres Anillos.

De acuerdo con Renzulli (2012) este modelo explicó las principales dimensiones del potencial humano para la producción creativa, para lo cual señaló la interacción entre tres rasgos: habilidad arriba del promedio, compromiso con la tarea y creatividad; así como su relación con áreas generales y específicas del rendimiento humano (ver figura 5).

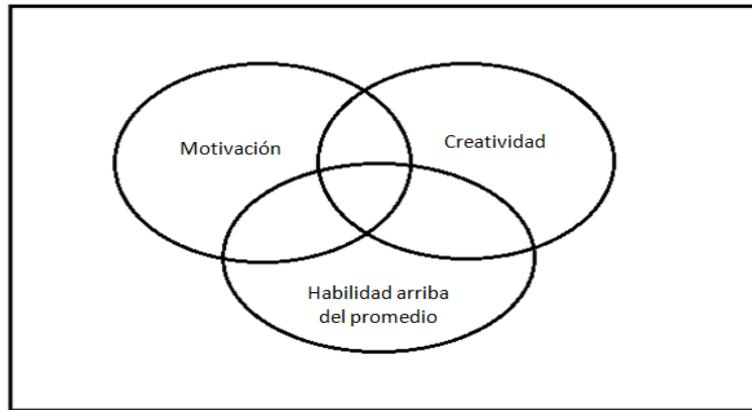


Figura 5. Modelo de los Tres Anillos de la Superdotación (Renzulli, 2012)

Distinguió tres aspectos importantes de su teoría; primero que la interacción de estos tres rasgos ejercida sobre un problema particular crea las condiciones para que el proceso creativo comience; después, que mientras ciertas habilidades (especialmente la inteligencia general, aptitudes específicas y logros académicos) tienden a permanecer relativamente constantes a través del tiempo, la creatividad y el compromiso con la tarea son contextuales, situacionales y temporales; finalmente, la interacción de estos componentes emerge en ciertas personas, en determinado tiempo y bajo circunstancias específicas. Por lo que se expresan de la siguiente manera:

- *Habilidad arriba del promedio:* Enfatiza en el rendimiento en áreas generales y específicas (química, danza, composición musical y diseño experimental). Esta es la característica más constante, es decir, el rendimiento de los estudiantes dentro de esta variable es mínimamente inestable.
- *Compromiso con la tarea:* Representa un aspecto no intelectual encontrado constantemente en la producción creativa de los individuos (perseverancia, determinación, energía positiva, fuerza de voluntad), lo que se expresa como un concentrado de motivación.
- *Creatividad:* Enfatiza en la curiosidad, originalidad, ingenuidad y una disposición para desafiar lo convencional y tradicional.

En resumen, este modelo está basado en la superposición e interacción entre los tres rasgos que integran al individuo superdotado. Así, la superdotación es vista como el desarrollo de un conjunto de conductas que son útiles para resolver problemas en ciertas

situaciones (Renzulli, 2002b). Cabe mencionar que su aportación ha favorecido a la identificación de los niños en las escuelas, además de que se ha extendido en estudios recientes, para abordar aspectos de la personalidad y del ambiente que influyen en la habilidad para comprometerse en tareas creativas y productivas (Chávez, 2014; Nakano, et al., 2016; Zacatelco, 2005).

Existen varios modelos que explican el desarrollo de la inteligencia, cada uno se sustenta en diferentes perspectivas psicológicas lo que resulta enriquecedor ya que a través de sus aportaciones se amplía el panorama para comprender al individuo con altas capacidades. Para efectos de este trabajo, se retomó la propuesta de Renzulli porque reflejó una postura más comprensiva al abordar las diferentes dimensiones que integran al sujeto y permite observar mayor número de variables que expresan las aptitudes sobresalientes. Ahora bien, resulta importante conocer las estrategias de intervención a partir de las cuales se pueden diseñar programas específicos de acuerdo con las necesidades de los estudiantes.

Estrategias de intervención

Diversos autores señalaron que, si bien cada vez es más grande el reconocimiento de necesidades de los alumnos con capacidades superiores al promedio, aún es insuficiente la respuesta educativa que se ofrece para satisfacer al máximo su participación y aprendizaje (Blanco, Ríos & Benavides, 2004); por lo que resulta indispensable que tanto docentes como especialistas cuenten con herramientas pertinentes para brindar apoyo que contribuya al desarrollo de estos niños (Betancourt & Valadez, 2012a). Dado que la atención para estos alumnos exige un tipo de intervención y evaluación rigurosa, se han consensuado a nivel internacional tres estrategias básicas para dar respuesta a sus requerimientos: aceleración, agrupamiento y enriquecimiento; ante esto, los autores sugirieron que se debe elegir la más apropiada en función de las características individuales, así como del contexto (Artola, 2011; Betancourt & Valadez, 2012a; Gómez & Mir, 2011). A continuación, se explica cada una.

Aceleración.

Se trata de una respuesta educativa caracterizada por la entrada temprana a determinado nivel escolar, el avance de materias o salto de grados con la finalidad de ubicar al alumno en un nivel adecuado a sus capacidades (Gómez & Mir, 2011; Sánchez & Díaz, 2012).

Colangelo et al. (2010) señalaron que existen diferentes opciones para llevar a cabo la aceleración, puede ser por medio de (a) un contenido avanzado dentro del mismo grado a través de submaterias, un currículum compactado o una doble inscripción; o por (b) un avance en el grado escolar ya sea dentro del mismo nivel o la aceptación temprana a la universidad. Cualquiera que sea el tipo de intervención que se decida utilizar, se ha recomendado basarse en políticas comprensivas y consistentes que tomen en cuenta las características y los efectos que pueden tener estas intervenciones en los estudiantes.

A partir de esto, la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2015) implementó estas formas de intervención bajo lineamientos específicos que buscan regular el proceso de aceleración académica y así asegurar tanto el bienestar integral como la participación de padres, tutores y docentes. De esta manera, proporcionar una respuesta educativa para alumnos que puedan ser candidatos de lo que denomina normativamente: *acreditación* y

promoción anticipada, nombrado así porque agrupa dos modalidades fundamentales: la entrada temprana a un grado escolar y la omisión del mismo sin cambiar de nivel educativo. En la primera se acepta a un alumno candidato para que ingrese a la educación primaria o secundaria a una edad previa a la establecida por el sistema educativo mexicano, esta modalidad no incluye al preescolar. La segunda, se refiere a la suspensión del año inmediato correspondiente a la edad cronológica del niño, por lo que debe reinscribirse a uno superior siguiente. Cabe mencionar que, para efectuar ambos tipos de aceleración, la SEP atiende a la evidencia empírica que sugiere que sólo puede haber promoción anticipada luego de dos ciclos escolares continuos, además de que sólo se permite adelantar un grado a la vez.

La ventaja de la aceleración es que es una medida sencilla, económica y con un efecto eficaz a largo plazo sobre el alumno, ya que se ha evidenciado que los niños atendidos con este tipo de estrategias han mostrado ser más brillantes una vez que los integran a grupos con estudiantes que saben tanto como ellos lo que ha llevado a que desarrollen una percepción más realista de sí mismos (Colangelo, Assouline & Gross, 2004; Sánchez & Díaz, 2012). Por otra parte, entre la desventaja se encuentra que en ocasiones esta medida tiene repercusiones en el desarrollo socioemocional de los alumnos por la disincronía en la integración, socialización y madurez con respecto de sus compañeros, por lo que se ha recomendado emplearla para aquellos que presenten un buen desarrollo emocional y facilidad para relacionarse (Gómez & Mir, 2011).

Así, esta estrategia ha evidenciado ser eficaz para el aprendizaje de ciertos estudiantes; sin embargo, con el fin de beneficiar el ritmo de aprendizaje y evitar desajustes en el desarrollo de estos niños, resulta importante tener siempre presentes los aspectos académicos, cognitivo, personales y motivacionales, entre otras características, así como reconocer lo señalado por Betancourt y Valadez, (2012a) y Gómez y Mir (2011), en cuanto a que el nivel de sus aptitudes no implica lo mismo para su madurez, por lo que su interacción con compañeros más avanzados en las dimensiones psicológica, sexual y socioemocional implicaría repercusiones importantes en el estudiante sobresaliente.

Agrupamiento.

Otra alternativa para atender educativamente a estos alumnos consiste en reunir a aquellos con características similares para trabajar en programas especiales de acuerdo con su nivel, lo que permite concretar contenidos y actividades a un grado de dificultad adecuado a sus necesidades (Gómez & Mir, 2011). Autores como Betancourt y Valadez (2012a), señalaron que existen al menos dos modalidades: la permanente y la flexible; ambas reúnen a los alumnos en función sus aptitudes, intereses y estilos de aprendizaje, difieren en la duración de las actividades y talleres de trabajo en los que participa. Así, el agrupamiento flexible se considera como una alternativa más inclusiva, pues junta a los alumnos dentro del aula ordinaria por unas horas del día para realizar algunas dinámicas y talleres de trabajo ajustadas a sus necesidades educativas.

Esta estrategia puede llevarse a cabo en tiempos esporádicos o específicos, no obstante, se corre el riesgo de marginar a los estudiantes en cuanto a reglas y formas muy concretas de comunicación; por lo que, para evitar limitar las interacciones sociales de estos alumnos, sería recomendable mantener relaciones abiertas y flexibles con la diversidad de sus pares (Gómez & Mir, 2011).

Enriquecimiento.

Se trata de una propuesta de intervención para brindar oportunidades de aprendizaje adicionales a las del programa normal por medio de modificaciones en la currícula al proporcionar aprendizajes más ricos y variados de los que habitualmente realizan, de manera que se adapta a las características de los niños; esto abarca algunos elementos que se incluyen en los contenidos formales y su organización debe estar orientada a estimular al máximo las capacidades del alumno en sus procesos cognitivos, metacognitivos y socioafectivos; lo que a su vez promueve la cooperación, socialización y motivación intrínseca de los estudiantes (Artiles & Gómez, 2012; Betancourt & Valadez, 2012a; Martín, 2004). Dado que esta estrategia, no separa a los alumnos de sus pares, favorece a todos los compañeros al compartir las adecuaciones curriculares (Ramírez, Aquino & Valadez, 2012).

De acuerdo con Betancourt y Valadez (2012b) existen tres tipos de enriquecimiento que difieren en la manera de organizar las experiencias de aprendizaje dentro del proyecto curricular, las cuales son:

- En la escuela: contempla el conjunto de acciones para mejorar la organización y el funcionamiento escolar y de los procesos de enseñanza y aprendizaje, de modo que participa toda la comunidad educativa para favorecer el proyecto inclusivo.
- En el aula: promueve la atención a la diversidad de necesidades que tienen los alumnos con o sin aptitudes sobresalientes dentro de una atmósfera educativa que propicia el desarrollo de sus habilidades cognitivas, creativas, artísticas, psicomotrices y afectivas. Si bien todos los estudiantes se benefician de esta estrategia, los que poseen aptitudes sobresalientes requieren que amplíen sus posibilidades para la comprensión y expresión de habilidades más complejas, es por esto que la planeación del programa y de las actividades brindan oportunidades para la participación, exploración permanente, colaboración y expresión de ideas entre otros.
- Extracurricular: promueve la vinculación y participación entre instituciones cuyos programas o proyectos responden a las necesidades de los niños con aptitudes sobresalientes, con esta actividad se enriquece el trabajo en el aula, además de que motiva a los alumnos a realizar proyectos específicos en las áreas de su interés con el apoyo de tutores expertos en el tema.

Esta estrategia ha sido ampliamente aceptada a través del “Modelo Triádico de Enriquecimiento” propuesto por Renzulli (2012), quien resaltó que es necesario diseñar programas y servicios que sirvan para mejorar el potencial creativo de los alumnos sobresalientes y explicó que el enriquecimiento está integrado de manera dinámica por la interacción entre tres tipos diferentes de actividades:

- *Tipo I.* Compuesta por actividades generales y exploratorias, dirigidas a la diversidad de alumnos, en las que se presentan problemas, ideas, nociones o teorías para desarrollar la curiosidad o motivación interna; la intención es captar la sus intereses.

- *Tipo II.* Involucra el entrenamiento de manera individual o grupal en diferentes actividades como las cognitivas, afectivas, de aprender a pensar, procedimientos de investigación y referencia, habilidades para la comunicación escrita, oral y visual. Son actividades más complejas y de mayor madurez personal y académica para desarrollar soluciones ante problemas de la vida real a través de recursos que les permitan moverse del interés a la acción.
- *Tipo III.* Integrada por actividades sofisticadas y profundas en función del nivel de desarrollo de los estudiantes, se trabaja de manera individual o en pequeños grupos para conseguir cuatro principales objetivos: (a) alcanzar un nivel avanzado de comprensión acerca del conocimiento y metodología utilizada en alguna disciplina en particular, en áreas de expresión artística o en estudios interdisciplinarios; (b) desarrollar productos o servicios auténticos dirigidos a obtener un impacto deseado para determinadas audiencias; (c) obtener habilidades de aprendizaje autodirigido y; (d) adquirir compromiso con la tarea, autoconfianza, sentimientos de logro creativo así como habilidades para interactuar efectivamente con sus pares o adultos en interés y metas comunes.

Para este autor, el aprendizaje natural culmina en las actividades *Tipo III* porque representan la síntesis y aplicación de los contenidos, procesos y la participación hacia el trabajo motivado por uno mismo.

A partir de esta propuesta, surgió el “Modelo de Enriquecimiento Escolar” (Renzulli & Reis, 2016) en el que, a través de un plan sistematizado, pusieron en práctica los avances que se tenían acerca de los niños sobresalientes ya que se proporciona tanto enriquecimiento como aceleración a través de un *continuo integrado de servicios especiales* organizados en componentes que buscan generar resultados en los alumnos y brindarles oportunidades para expresar su potencial (ver figura 6).

instituciones públicas y privadas para que los estudiantes participen en ciencias, artes y deportes. (SEP, 2015).

Si bien existen diferentes alternativas para atender al alumno con aptitud sobresaliente, la intervención siempre debería proponer retos, y ser flexible para proveer de oportunidades de desarrollo intelectual y afectivo (Betancourt & Valadez, 2012b); de ahí que se consideró que esta estrategia responde de mejor manera a las necesidades de los estudiantes sobresalientes ya que brinda apoyo para expresar sus habilidades específicas sin alterar su ajuste en lo académico, personal y motivacional; además de que, al ser una alternativa integradora, permite la interacción con sus pares en un programa que se adapta a sus necesidades.

Una manera de favorecer a los alumnos sobresalientes por medio de esta estrategia es a través de la creatividad, ya que se ha demostrado que permitir que los niños expresen sus ideas libremente y desarrollen sus habilidades, ayuda en la adquisición de otras capacidades (Chávez et al., 2009). Por lo que en este trabajo se presenta una propuesta de enriquecimiento que promueve la participación de los alumnos en actividades fuera del aula que les permitan desarrollar habilidades cognitivas para favorecer su proceso de escritura, lo que a su vez puede contribuir en su desempeño académico.

Enriquecimiento creativo

La creatividad es un elemento que se manifiesta en mayor o menor medida en los estudiantes; sin embargo, ciertos alumnos poseen este potencial de manera predominante en comparación con sus pares, por lo que se trata de un rasgo que ha caracterizado a aquellos con altas capacidades (Acle & Ordaz, 2010; Betancourt & Valadez, 2012b; Chávez et al., 2014; Renzulli, 2011). De ahí que, algunos autores como Ward y Kolomyts (2010) han enfatizado su carácter multifacético en el cual intervienen aspectos individuales, situacionales, sociales y culturales que son determinantes para la magnitud con que se expresa.

El tema de la creatividad específicamente en el aula, ha puesto de manifiesto la discusión relacionada con dos aspectos; por un lado, que la experiencia educativa puede ayudar a los alumnos a recuperar la capacidad creativa; y por otro que más allá de que la educación impacte en el potencial de los estudiantes, la investigación debería proporcionar un soporte para que los docentes encuentren maneras de apoyar este rasgo (Beghetto, 2010). De ahí que el estudio de la creatividad se ha considerado como un medio para alcanzar fines educativos como la pericia para solucionar problemas, el desarrollo de la motivación y habilidades autorregulatorias (Smith & Smith, 2010).

Dado que el desarrollo del potencial creativo se ha visto como un aspecto clave para la alcanzar metas curriculares (Beghetto, 2010); diversos autores se han interesado por precisar el concepto de creatividad, uno de ellos fue Guilford (1959), pionero en el estudio de los aspectos que intervienen en este rasgo, ya que a partir de su análisis en las aportaciones de Binet y Terman, así como su interés por la inteligencia humana, desarrolló el *Modelo de la estructura de la inteligencia*, en el cual indicó que existen tres formas de clasificar los factores intelectuales cada uno con sus respectivos componentes:

1. *Operaciones*. Incluye factores cognitivos, memoria, pensamientos tanto convergente como divergente y evaluación.
2. *Contenidos*. Abarca los tipos figurales, que se refiere al material concreto que se percibe con los sentidos; simbólico, se compone de diferentes signos convencionales que usualmente se organizan en sistemas generales como el

alfabeto; semántico, comprende ideas o significados verbales; y conductual, se trata de una categoría teórica que representa la inteligencia social.

3. *Productos*. Integra las unidades, clases, relaciones, sistemas, transformaciones e implicaciones.

De acuerdo con este autor, la combinación entre contenidos y operaciones se asocia con alguno de los seis tipos de productos; para explicar mejor estas relaciones, diseñó un cubo en el que cada dimensión constituye uno de estos factores, por lo que la intersección de cada categoría refiere a un determinado tipo de habilidad que se explica por una combinación única entre operaciones, productos y contenidos (ver figura 7).

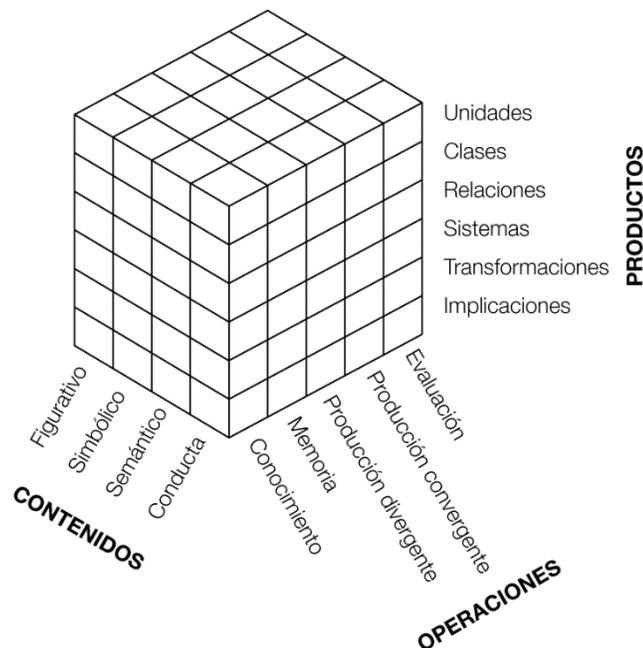


Figura 7. Modelo cúbico de la estructura del intelecto (Guilford, 1959)

De tal forma que las habilidades creativas se concentran en la categoría de pensamiento divergente, y sugirió que debería haber un balance entre la formación de esta dimensión en comparación con el pensamiento convergente o capacidades evaluativas. Asimismo, resaltó que este rasgo puede encontrarse en personas que reportan tanto altas como bajas puntuaciones de CI; de ahí que introdujo nuevos factores que podrían contribuir significativamente, tales como sensibilidad a los problemas, fluidez de ideas, flexibilidad, ideas novedosas, así como habilidades de síntesis, análisis y evaluativas; de esta manera expresó su desacuerdo acerca de que todas las habilidades que contribuyen al éxito creativo

son intelectuales. Precisamente por esto, destacó que los objetivos pedagógicos se deberían concentrar en metas particulares definidas por la combinación de cada factor que compone la estructura de la inteligencia humana a fin de desarrollar habilidades específicas en los alumnos (Guilford, 1950; 1959).

Asimismo, Torrance (2008) contribuyó al estudio de la creatividad al referirla como un proceso que se expresa en habilidades útiles para distintas situaciones, de tal modo que la definió como una constelación generalizada de capacidades mentales que implican el logro creativo, y las operacionalizó a través de los indicadores de fluidez (cantidad de ideas que puede producir una persona), flexibilidad (capacidad para cambiar de un pensamiento a otro), originalidad (habilidad para proveer de respuestas inusuales o poco frecuentes) y elaboración (la imaginación que se expresa en detalles en los dibujos).

Por su parte, Betancourt y Valadez (2012b) señalaron que se trata de un potencial humano cuyos componentes cognitivos, afectivos e intelectuales se expresan en el aula a través de ideas novedosas y de valor social para la comunidad en donde se desenvuelve el individuo; si bien la escuela es un lugar propicio para desarrollar la creatividad, para estos autores, existen diversos recursos presentes en la convivencia cotidiana escolar que deben gestionarse de manera integral para potenciarla, tales elementos son la motivación intrínseca, tolerancia, fomento de una actitud reflexiva y de cuestionamiento, así como de una mente emprendedora, promoción de la aceptación de los errores como un medio para adquirir mayores conocimientos, sinergia, desafío de sus capacidades, múltiples estrategias de enseñanza, el trabajo encaminado a aventuras que requieran esfuerzo, liderazgo y crear oportunidades de aprendizajes distintos.

La creatividad es un elemento presente en los niños sobresalientes, de ahí que Prieto, López y Ferrándiz (2003) señalaron que durante la educación primaria cobra especial relevancia dado que su madurez supone la interacción entre sus compañeros y profesores, además de que específicamente en la edad comprendida entre los nueve y diez años resulta crucial porque los alumnos integran sus experiencias creativas al entorno escolar, social o vivencial en el que se desenvuelven; además, durante el desarrollo de su independencia aprenden a tener en cuenta tanto a la sociedad como a sí mismos, suelen ser más sensibles y flexibles a los problemas, generar ideas inusuales, aportan gran cantidad de asociaciones,

ponen entusiasmo en actividades o proyectos nuevos, son persistentes, prefieren el trabajo individual, aportan tanto respuestas como puntos de vista poco usuales, tienen una tendencia hacia la fantasía o percepciones irreales y presentan buen autoconcepto y sentido del humor.

La creatividad ha sido un constructo difícil de definir, sin embargo, la gente que posee esta cualidad se asocia con su capacidad para pensar ideas nuevas, diferentes, originales y de gran interés para los demás, por lo que varios autores han coincidido en que se trata de la habilidad para producir algo nuevo y útil (Zacatelco, Chávez, González & Acle, 2013), de ahí la importancia de que este aspecto tome un lugar fundamental en la educación para que, con el apoyo de los profesores, los niños produzcan de manera intencional ideas nuevas y valiosas (Marina, 2013); precisamente por esto, autores como Prieto et al. (2003) sugirieron valorar y recompensar este tipo de manifestaciones a través de tácticas como

- usar materiales que inciten la imaginación;
- emplear recursos literarios que enriquezcan la fantasía;
- proporcionar soportes concretos en las producciones escritas a través del reconocimiento, valor y estima;
- aceptar diferentes maneras de expresar sus puntos de vista, tales como las analogías para expresar sus pensamientos;
- apreciar la individualidad en el trabajo;
- corregir y conceder valor a lo que realizan;
- motivar a los juegos verbales para propiciar la espontaneidad; y
- hacer que los alumnos perciban el aprecio hacia ellos con el fin de generar un ambiente más abierto a las correcciones.

Así, diversos factores como las estrategias, métodos, técnicas, adecuaciones ambientales y materiales utilizados en el aula influyen en la creatividad de los estudiantes; de modo que para que un individuo se comprometa en este tipo de actividades, es necesario desarrollar habilidades en los dominios cognitivo, afectivo y psicomotor (Alacapinar, 2013; Trnova, 2014). En este sentido se ha sugerido que se debe educar para que los estudiantes descubran este potencial, lo que contribuye al desarrollo de una sociedad con habilidades

como la solución de problemas, pensamiento profundo o el entusiasmo para realizar diversas actividades (Hatamleh, 2015). A partir de lo anterior, se considera que una manera a través de la cual los niños pueden expresar este potencial es mediante la composición escrita.

La expresión escrita.

La escritura es una actividad compleja que implica poseer y coordinar conocimientos y estrategias elementales para expresar ideas, sentimientos o emociones, por lo que se trata de una habilidad fundamental dado que a través de esta se articula el más alto nivel de aprendizaje lingüístico al integrar y poner en funcionamiento las dimensiones fonológica, sintáctica, semántica y pragmática del lenguaje que sirven como instrumento para la apropiación de conocimientos y el acceso a la cultura, lo que tiene primordial relevancia en el contexto escolar que se distingue por presentar contenidos casi exclusivamente en forma escrita (Mata, 2005).

En palabras de Ferreiro (2006), la escritura es la apropiación de objetos complejos de conocimiento construidos a través del intercambio social, lo que cobra sentido cuando el sujeto consigue producir los mismos códigos para expresarse; asimismo, para el desarrollo de esta actividad intervienen aspectos figurativos y constructivos, los primeros refieren a la calidad del trazo, orientación de la grafía y presencia de formas convencionales; por otra parte los aspectos constructivos se centran en lo que el niño quiere representar así como el proceso por el cual llegó a producir tal representación.

Ahora bien, de acuerdo con Díaz Barriga y Hernández (2010) el estudio de la composición escrita tiene dos direcciones: la cognitiva y la sociocultural; por un lado, autores como Caldera (2003) y García (2003) indicaron que la perspectiva cognitiva se ha enfocado en describir los procesos y operaciones mentales complejas que llevan al individuo a trasladar un determinado lenguaje representado por ideas, sentimientos y pensamientos en un discurso coherente que reúne aspectos tanto semánticos como sintácticos organizados para ciertos destinatarios en función del contexto comunicativo y social en el que se encuentra inmerso el que escribe. Este enfoque destaca las estrategias metacognitivas y de autorregulación que el individuo emplea a la hora de realizar una

producción escrita, de modo que se ponen en juego procesos como la planificación, estructuración, supervisión y revisión, además se realiza evaluación y se tiene consciencia general del acto de la escritura. Asimismo, Díaz Barriga y Hernández (2010) señalaron que la relevancia de la escritura estriba en el desarrollo de estrategias discursivas, reflexivas y críticas para la construcción de significados que permitan la participación activa dentro de la sociedad, de modo que esta actividad se conforma por tres procesos fundamentales: la planificación, *textualización* (o producción) y revisión; cada uno de estos requiere del desarrollo de diferentes habilidades tales como la memoria, coherencia, búsqueda y organización de información, toma de decisiones, transformación de contenidos y autorregulación, entre otros.

Por otro lado, Díaz Barriga y Hernández (2010), Guzmán y Rojas-Drummond (2012) indicaron que la perspectiva sociocultural en el estudio de la expresión escrita destaca los contextos comunicativos y culturales por lo que subraya la transmisión de significados tanto contruidos como compartidos en comunidades que practican el mismo lenguaje, ya que este último desempeña un papel fundamental como mediador en los planos psicológico y social. Desde este enfoque, las aportaciones de Ferreiro y Teberosky (1979) han contribuido al estudio de la apropiación de la escritura en los infantes, ya que a través de investigaciones longitudinales, explicaron el proceso por el cual evoluciona esta actividad para convertirse en una representación simbólica y determinaron que existen niveles sucesivos por los que atraviesan los niños, que van desde el reconocimiento de una forma básica, hasta la escritura alfabética en la que logran la fonetización de la representación gráfica. De acuerdo con estas autoras, si bien, durante este proceso, los escolares pueden alcanzar la interpretación de la escritura producida, esto representa el punto de partida para nuevos problemas cognitivos en los que la influencia de la enseñanza sistemática proporcionada por la escolarización toma un papel importante e imprevisible en los métodos utilizados por el docente, esto sugiere la inexistencia de estadios específicos para el desarrollo de la habilidad escrita.

De ahí que autores como Carpio (2003), Romero y Lozano (2010) y Sharp (2016) coincidieron al afirmar que si bien existen aspectos compartidos que están presentes en el desarrollo de la escritura, es imposible hablar de un modelo que defina de manera

categoría el proceso que sigue el individuo a la hora de componer un texto; por el contrario, se ha resaltado por un lado el desarrollo de habilidades lingüísticas y cognitivas que permitan la adquisición exitosa del aprendizaje del lenguaje escrito, y por otro el importante papel que toma la enseñanza en entornos flexibles en los que el estudiante se apropie, comprenda y se comprometa con los diversos elementos recursivos que exige esta actividad ya que se trata de un proceso creado culturalmente y no de una habilidad natural.

Por lo tanto, la escritura involucra la actividad metacognitiva, entendida como el *saber y comprender* acerca de los procesos y productos cognitivos que el individuo elabora para sí mismo, principalmente porque a través de mecanismos como la autorregulación se articulan estrategias tales como la planificación, supervisión y revisión, necesarias para controlar y regular conscientemente sus actividades (Díaz Barriga & Hernández, 2010); esto cobra especial relevancia durante las primeras etapas del desarrollo, ya que los niños presentan tempranas capacidades autorregulatorias que en ocasiones suelen ser escasas en ausencia de la guía y supervisión de un adulto (Ochoa-Angrino et al., 2010). Asimismo, mientras el individuo escribe un texto, participa en la construcción de significados de la comunidad a la que pertenece, lo que tiene un sentido comunicativo y funcional dentro de un contexto determinado, de ahí que sea necesario que la intervención educativa facilite el aprendizaje de esta actividad en situaciones reales (Peña & Quintero, 2016).

Si bien la perspectiva cognitiva y la sociocultural se enfocan en los diferentes aspectos que implica la producción escrita, en este trabajo se reconoce que se trata de posturas complementarias ya que todos los aspectos cognitivos que intervienen en el individuo a la hora de escribir están inscritos y se expresan dentro de una cultura y un lenguaje compartido por una comunidad que delimita el contexto. Asimismo, es importante resaltar el papel central que toma la autorregulación en la composición escrita, ya que este mecanismo exige al individuo ser sistemático, preciso y ordenado tanto para exponer como relacionar ideas y significados que le permitan conseguir los fines comunicativos a los que quiere llegar (Díaz Barriga & Hernández, 2010; Guzmán & Rojas-Drummond, 2012).

Aunque existen distintos tipos de textos (narrativo, argumentativo y expositivo), es a través de los narrativos que los individuos desarrollan habilidades cognitivas para visualizar, preparar, plantear, integrar y resolver tanto ideas como problemas a través de la

imaginación (Aguirre, 2012); asimismo, tienen oportunidades para analizar y entender tanto los sentimientos como las acciones de los demás, ya que deben tomar conciencia del mundo para anticipar un conjunto de experiencias o emociones hasta lograr transmitirlos de manera efectiva y completa al lector (Gardner, 1994; INEE, 2006), lo que a su vez permite observar aspectos como sus prácticas socioafectivas, el desarrollo de su aprendizaje y, de manera particular, la creatividad (Pedromo, Rico & Huepa, 2011; Swander, Leahy & Cantrell, 2007).

Escritura creativa.

De acuerdo con autores como Burroway (2015) y Mills (2006) en los textos narrativos los escritores emplean esencialmente su imaginación y el lenguaje para crear historias y dar forma a los pensamientos del lector; de modo que, a través del uso de determinadas cualidades como: la voz, imagen, caracterización e historia, el narrador da estructura y significado a su composición para mantener la atención y hacer placentera la lectura. Estas características se presentan con mayor o menor énfasis de acuerdo con los intereses del que escribe, pero siempre interactúan para favorecer la creatividad del texto. A continuación, se explica cada uno de estos componentes:

- *Voz.* Expresa la sensibilidad del escritor a través de su lenguaje y se refiere al conjunto de claves que sirven para identificar el acento, volumen, tono y ritmo propios del narrador que estimulan al lector; lo que significa que depende de su dicción, es decir del vocabulario y la sintaxis que emplea, para enriquecer y hacer atractivas las imágenes que crea en el texto.
- *Imagen.* Es todo el conjunto de palabras (metáforas, íconos y símbolos) que evocan los sentidos para transmitir un significado que el lector descubre al implicarse en el texto, es decir, al entrar al *mundo* que el escritor ha construido. La creación de imágenes consiste en tres principales elementos: (a) abstracciones: conceptos que son imposibles de experimentar a través de los sentidos, (b) generalizaciones: palabras que incluyen varios componentes de un grupo específico, y (c) juicios: dirigen el pensamiento hacia algo en particular en vez de mostrarlo.
- *Caracterización.* Se refiere a la manera en que se presenta a los personajes; esto puede ser al menos de cinco formas distintas: directamente en la que se describe al

personaje tal cual es a través de (a) la apariencia, (b) voz, (c) acciones, (d) pensamientos, o indirectamente en donde el escritor provee de pistas para que por medio de (e) la narración el lector descubra su personalidad y saque sus propias conclusiones en el texto.

- *Historia.* Se trata del conjunto de eventos que suceden durante la narración en un tiempo y espacio. La manera en que ocurren los sucesos depende de algún propósito, ya sea por entretener, informar o mostrar algo, por lo que esta cualidad del texto representa la oportunidad más importante del escritor para hacer que el lector se interese en su narrativa.

Estas cualidades de la narrativa constituyen elementos importantes para la enseñanza de la escritura, de ahí que se ha sugerido que los niños participen en talleres donde puedan compartir críticas constructivas en un contexto interactivo, ya que ésta dinámica contribuye a la creatividad y al fomento de un proceso estratégico en el que los escritores al leer y comprender textos de sus compañeros y de otras personas sustraen modelos, herramientas e ideas para construir sus propias composiciones, lo que a su vez incrementa su compromiso y consciencia acerca de la manera en que sus decisiones o las de los demás afectan su escritura (Swander, et al. 2007).

Como se observa, a través de la práctica de la escritura narrativa, el individuo utiliza el lenguaje para expresar sus ideas en una narración detallada y coherente, entre otros elementos de los que el escritor debe ser consciente para componer de manera autorregulada su texto, por lo que la enseñanza y evaluación de esta habilidad representan una oportunidad para desarrollar y motivar el potencial creativo de los estudiantes.

Evaluación de la creatividad escrita.

Hoffmann (2010) definió la evaluación como la actividad que reúne procedimientos didácticos de orden multidimensional y subjetivo con la finalidad de incidir en las decisiones pedagógicas y el proceso de enseñanza; esta puede darse desde una concepción (a) clasificatoria para seleccionar y comparar; o (b) mediadora para observar, acompañar y facilitar mejoras en el aprendizaje, tal proceso ocurre durante un determinado tiempo y espacio en interacción con todos los sujetos involucrados en el acto educativo.

De acuerdo con esta autora, entender la evaluación desde una visión mediadora implica promover continuamente oportunidades para la interacción y el progreso de los alumnos, por lo que sitúa al acto de *concientizar* como un elemento esencial que atraviesa aspectos como la ética, el conocimiento, la formación de los estudiantes y la inclusión educativa para la toma de decisiones en aras de mejorar el aprendizaje.

En este orden de ideas, Díaz Barriga (2006), señaló que la evaluación sólo puede ser auténtica cuando guarda cierta congruencia con el proceso de enseñanza, de manera que a diferencia de la evaluación centrada en el desempeño (más parecida a la concepción clasificatoria de Hoffmann), ésta demanda a los estudiantes el uso de determinadas habilidades que sean útiles en las situaciones reales en las que se desenvuelven; asimismo, se otorga gran valor al tiempo y esfuerzo que dedican los profesores y a la posibilidad de compartir y reflexionar junto con los alumnos acerca de sus resultados y procesos con el propósito de replantear y mejorar la enseñanza en sí misma.

De ahí que la evaluación adquiere un papel central en las diferentes actividades que los alumnos desarrollan como parte de sus actividades en el aula, porque contribuye en su progreso continuo de conocimiento por medio de la práctica reflexiva y crítica, al mismo tiempo que permite a los docentes observar la relación del proceso de enseñanza-aprendizaje en un doble sentido: por un lado para valorar los logros de los recursos pedagógicos utilizados y, por otro, para replantear prácticas didácticas pertinentes en situaciones posteriores (Cruz & Quiñones, 2012; Díaz Barriga & Hernández, 2010).

Por su parte, Rosales (2014) indicó toda evaluación se caracteriza por ser *sistemática* porque tiene una organización clara de los objetivos a los que se quiere alcanzar, *integral* ya que constituye un componente de información acerca del sistema educativo, *formativa* dado que enriquece la acción pedagógica al regular y mejorar las condiciones del proceso de enseñanza-aprendizaje, *continua* al permanecer durante todo el proceso y no sólo al final, *flexible* en función del tiempo y el espacio, *recurrente* porque se retroalimenta al perfeccionar los resultados alcanzados, y *decisoria* en cuanto al juicios que emite a partir de la información que se obtiene.

En este sentido, la evaluación del proceso de la escritura en los estudiantes debería contener estos componentes, cumplir su función mediadora y autentica al expresarse en contextos reales, e incluir elementos fundamentales para valorar la adquisición de habilidades para la expresión escrita así como aspectos que demuestren una elaboración más creativa; especialmente porque la composición narrativa se aprende, entre otras cosas, a través de la práctica y el dominio de determinados procesos lingüísticos (Gardner, 1994), y exige al individuo de su imaginación para transformar sus experiencias y pensamientos en una elaboración textual (Burroway, 2015).

Sin embargo, Tung (2015) señaló que hay una controversia en torno al tema de la evaluación de la creatividad escrita; por un lado, la atención que se ha prestado a este asunto ha sido insuficiente dado que existe la creencia generalizada de que una valoración de este tipo resultaría subjetiva y por lo tanto injusta; por otra parte, el autor indicó que aunque representa un reto para los profesores, es necesario diseñar evaluaciones con calidad técnica porque esto permitirá a los estudiantes incrementar su interés y motivación por la escritura, de modo que subrayó la importancia de que los profesores prioricen tanto el pensamiento divergente como el convergente en las aulas a fin de minimizar restricciones y proporcionar mayor libertad en la expresión de los alumnos.

Expertos en el tema han coincidido en que la rúbrica es un método confiable y consistente para evaluar la creatividad escrita, ya que resulta una herramienta útil para averiguar el progreso y desempeño creativo de los estudiantes porque permite a los profesores identificar de manera explícita las categorías en las que basan sus juicios para determinar que un texto sea más creativo que otro y, además clarifica a los alumnos su aprendizaje al proveer de información acerca de los aspectos específicos en los que han avanzado o pueden mejorar para lograr determinado objetivos en sus productos finales posteriores (Morris & Sharplin, 2013; Mozaffari, 2013; Tung, 2015). De ahí que Mozaffari (2013) diseñó una rúbrica basada en las cualidades propuestas por Mills (2006) y Burroway (2015) para evaluar el pensamiento divergente en las composiciones narrativas, este recurso se considera pertinente para los fines de este trabajo porque reúne los elementos cruciales para valorar y observar de manera más justa el progreso de esta variable en los textos de los estudiantes.

Estudios sobre programas de creatividad escrita.

Los estudios relacionados con la implementación de programas para favorecer la creatividad escrita han sugerido que el diseño de actividades sistemáticas que promuevan estrategias autorregulatorias como la planeación, producción y revisión de los textos, mejoran la comprensión y el uso de habilidades y convencionalidades lingüísticas para componer textos ordenados y coherentes. Asimismo, promover la escritura narrativa ha beneficiado aspectos como la imaginación y elaboración de detalles, lo que favorece el potencial creativo; a continuación se presentan algunos ejemplos.

Vesga (2015), desarrolló un programa para estudiantes de pregrado basado en la ciencia ficción como una herramienta pedagógica tanto para la divulgación como la reflexión de temas relacionados con la ciencia, tecnología y sociedad; para lo cual se aprovecharon los ejes temáticos y se estructuraron como un taller de lecto-escritura creativa; la evaluación se diseñó a través de la discusión y la proyección de cortometrajes como referentes para que los participantes construyeran cuentos o novelas centrados en contenidos específicos. Los resultados sugirieron que los alumnos presentaron narraciones creativas, fantásticas e inventivas que reflejaban dedicación; asimismo se encontró que las actividades favorecieron el pensamiento crítico acerca del desarrollo tecnocientífico.

Ochoa-Angrino et al. (2010) diseñaron un programa de intervención dirigido a alumnos de primaria a fin de contribuir al desarrollo de prácticas educativas que promovieran la composición autorregulada de cuentos. La propuesta se organizó en siete actividades: (a) lectura, (b) planeación, (c) escritura, (d) revisión, (e) corrección, (f) compartir y, (g) reescribir; cada una enfatizaban la importancia de dedicar un espacio y tiempo específico a la reflexión en la producción del texto. Como resultado de esta experiencia, los autores concluyeron que tanto la interacción entre compañeros y profesores como la enseñanza de capacidades y estrategias metacognitivas son útiles para mejorar los procesos de escritura.

En el contexto mexicano, Guzmán y Rojas-Drummond (2012) evaluaron los efectos del *Programa de Fortalecimiento de Habilidades de Composición de Textos Informativos* para estudiantes de primaria; en el cual un docente y dos investigadores promovían la

escritura creativa a través de actividades que implicaban dinámicas de colaboración, solución de problemas, comunicación oral y escrita, el uso funcional de la tecnología, estrategias autorregulatorias, así como ciclos de acción-reflexión. Para observar los cambios en las composiciones de los alumnos, las autoras emplearon dos rúbricas que evaluaban las habilidades textuales, gramaticales y de convencionalidades lingüísticas; y se encontró que los participantes redactaron artículos más coherentes, organizados e identificaron ideas principales a través de estrategias complejas de síntesis. Asimismo, comprendieron el uso de los recursos gramaticales y aprendieron a emplearlos para establecer relaciones semánticas congruentes con el contenido de sus obras. Finalmente, se encontró que proporcionar formas de comunicación escrita y auténtica dirigida a lectores reales, promovió la participación autónoma de los niños dentro y fuera de su contexto escolar.

Por su parte, Lemus (2011) implementó un programa de enriquecimiento creativo para niños sobresalientes de primaria cuyo propósito fue desarrollar este potencial a través de la escritura de cuentos. Su propuesta se basó en actividades de tipo I, II y III, por lo que combinó dinámicas relacionadas con diferentes áreas del desarrollo, así como tareas de expresión tanto escrita, como verbal, gráfica y plástico constructivo. Para la evaluación, empleó los indicadores de fluidez, flexibilidad, originalidad, elaboración y expresión de títulos propuestos por Torrance (2008); los resultados sugirieron que los participantes incrementaron su creatividad al reportar un aumento en el vocabulario para argumentar y defender sus ideas frente a sus compañeros, mejoraron su expresión corporal, así como la capacidad para reconocer partes de un texto, elaborarlo e incorporar un título, personajes, escenarios y diálogos.

En este sentido, existen diversos estudios relacionados con el efecto que tienen los programas de enriquecimiento en alumnos con aptitudes sobresalientes, (Gubbels, Segers & Verhoeven, 2014; Kim, 2016; Sastre-Riba, Fonseca-Pedrero, Santarén-Rosell & Urraca-Martínez, 2015) los cuales han demostrado ser adecuados al proveer de oportunidades para la interacción entre compañeros cuyas aptitudes son similares, lo que a su vez ha incidido en el área cognitiva, socioemocional y la motivación.

Con relación a los programas de escritura (Bizama, Arancibia & Sáez, 2013; Escorcía, 2010; Rodríguez, 2007), se ha observado que la escolarización facilita la adaptación progresiva hacia el aprendizaje de estrategias autorregulatorias, ya que a través del desarrollo de métodos de instrucción basados en habilidades metacognitivas se han obtenido efectos positivos en la adquisición de destrezas relevantes para la vida personal y social de los individuos; sin embargo, aunque los alumnos adquieran estos conocimientos, es impredecible que los articulen para producir contenidos creativos; de ahí que se ha sugerido que la enseñanza de la redacción sea flexible e incentive a la reflexión.

Ante este panorama, en la literatura especializada se encuentran diversas recomendaciones para mejorar las prácticas pedagógicas en la enseñanza de la escritura creativa. Tales propuestas apuntan hacia dedicar más tiempo al ejercicio de la redacción en el aula, organizar secuencias didácticas específicas que promuevan la motivación hacia el aprendizaje, la comprensión de los fenómenos lingüísticos, el ejercicio de destrezas involucradas con esta actividad tales como el uso sistemático de capacidades metacognitivas para favorecer la transferencia, retroalimentación y autoevaluación del aprendizaje; y finalmente, promover ambientes que estimulen el trabajo tanto individual como cooperativo, así como la promoción de diversos tipos de textos y proyectos de escritura en el salón de clases (Díaz Barriga & Hernández, 2010; Ochoa-Angrino, et al., 2010; UNESCO, 2016b).

Analizar las diversas propuestas y efectos de la intervención educativa, resulta útil para gestionar los recursos disponibles, así como optimizar los servicios que atiendan a los niños con aptitudes sobresalientes (Sastre-Riba, 2014); en este sentido, los programas de enriquecimiento, han demostrado resultados positivos tanto en el logro académico como en el desarrollo socioemocional (Kim, 2016). De ahí que el enriquecimiento creativo a través de la escritura resulte una respuesta educativa pertinente para este tipo de alumnos, ya que representa una oportunidad para que desarrollen su potencial y mejoren sus habilidades cognitivas y sociales.

Planteamiento del problema

Aunque la evidencia empírica ha demostrado que, entre otras características, las altas habilidades intelectuales y la creatividad predicen la aptitud sobresaliente (Nakano et al., 2016), en el contexto mexicano resulta preocupante que en las primeras etapas del desarrollo humano, las oportunidades para expresarse a través de la escritura se vean limitadas, ya que autores como Guevara et al. (2008) encontraron niveles deficientes en las habilidades necesarias para la escritura principalmente en niños que crecen en contextos desfavorecidos.

Asimismo, de acuerdo con las cifras proporcionadas por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2006), a través del Examen de Calidad y el Logro Educativos (Excale) que evalúa entre otras cosas, la expresión escrita de los alumnos mediante diversas situaciones que exigen utilizar modos discursivos como el descriptivo, narrativo y argumentativo, a nivel nacional, el 63 por ciento de los niños que terminaron la educación primaria tuvieron competencias de escritura por debajo del mínimo esperado, mientras que sólo el siete por ciento alcanzó los niveles superiores; además, los resultados reportaron que en términos de destrezas y conocimientos, los escolares de sexto de primaria utilizaron limitadas convencionalidades del sistema de escritura, tuvieron conocimientos gramaticales considerados aceptables, y con relación a las estrategias textuales específicamente los textos narrativos aunque resultaron ser relativamente fáciles para ellos, solo el uno por ciento aportó una idea creativa. De igual manera, se subrayó que existieron diferencias importantes entre alumnos de escuelas privadas que reportaron puntuaciones más altas que aquellos de las públicas e indígenas.

En este sentido, Reyzábal (2012) indicó que para que la expresión escrita de un sujeto sea eficaz, se requiere del uso adecuado, correcto y coherente de las habilidades y destrezas lingüísticas, esto porque en la producción de un texto el autor incorpora, reelabora y rechaza constantemente cuestiones sintácticas, semánticas y pragmáticas que forman parte de un proceso formativo de toma de decisiones críticas y creativas.

De acuerdo con Gardner (1994), esta pericia se encuentra dentro de lo que él nombró *inteligencia lingüística* que involucra la sensibilidad tanto para el significado de las

palabras y sus matices como para el orden con respecto a las reglas gramaticales. Este autor señaló que se trata de la inteligencia universalmente compartida por la especie humana lo que cobra especial relevancia dentro de la sociedad a través de cuatro aspectos fundamentales: (a) *retórico*: la capacidad de emplear el lenguaje para convencer a otros; (b) *nemotécnico*: capacidad de usar este instrumento para recordar información; (c) *explicativo*: por el cual sucede el proceso de enseñanza-aprendizaje que atraviesa desde las explicaciones orales hasta las escritas; y finalmente (d) *metalingüístico*: que es la facultad del lenguaje de analizar sus propias actividades. Asimismo, el autor situó al escritor como un individuo que ha alcanzado estas aptitudes a través de la práctica y el dominio de los procesos sintácticos, fonológicos, semánticos y pragmáticos del lenguaje.

Aunado a esto, la UNESCO (2016b) reportó que para que el aprendizaje de la escritura sea eficaz, es necesario que la enseñanza se enfoque en la adquisición de determinadas habilidades:

- Leer adecuadamente las claves del contexto y plasmarlas en el texto escrito, donde el elemento principal consiste en identificar el propósito y utilizar estrategias específicas para lograr el objetivo comunicativo
- Expresar ideas por escrito con coherencia y cohesión lo que implica, por un lado, ser capaz de hacer relaciones internas entre los significados del texto, unidad y sentido global, y por otro, poder hacer relaciones léxicas y gramaticales entre palabras y oraciones de manera que el texto sea comprensible para el lector.
- Utilizar correctamente el lenguaje escrito, que se relaciona con las competencias de redacción: ortografía y gramática, lo que facilita la transmisión del mensaje de manera eficiente de acuerdo con una norma consensuada en la comunidad donde el escritor está inmerso.

Ante este panorama, es de suponer que la apropiación de conocimientos y el acceso a la cultura de los alumnos mexicanos que terminan la primaria se encuentra restringido por la falta de apoyos educativos suficientes en los dominios lingüísticos que les permitan utilizar sus habilidades para expresarse de manera efectiva a través de la escritura.

En este sentido, diversos autores como Bizama et al. (2013) Kuşdemir y Karabay (2012) y López y Guevara (2008), han sugerido la implementación de programas específicos y bien estructurados que se centren en el desarrollo de la expresión escrita de los alumnos, primordialmente de aquellos que se desenvuelven en contextos vulnerables; esto porque se ha demostrado que existe una relación entre el estrato socioeconómico bajo y niveles por debajo de lo deseable en habilidades lingüísticas y de lectoescritura, de ahí que el trabajo de evaluación e intervención educativa resulta pertinente para contribuir a mejorar las condiciones de equidad cultural.

Dado que la atención educativa hacia los alumnos sobresalientes requiere de un tipo de intervención y evaluación rigurosa, en México se han desarrollado diversos programas con el objetivo de integrarlos en el aula y dar respuesta a sus necesidades; no obstante, el apoyo del gobierno ha sido poco contundente en cuanto aspectos como la falta de desarrollo teórico, investigación e intervención de la población talentosa puesto que se ha detectado un déficit importante en la identificación y desarrollo de programas educativos (Canché et al., 2010; Zacatelco, 2015). Además, se ha encontrado que la identificación ha alcanzado a menos del 1% de la población, lo que deja a gran cantidad de niños sin una atención oportuna, esto sugiere inconsistencias entre lo reportado por la evidencia empírica y la cobertura de los servicios disponibles. (Chávez, 2014).

En vista de lo planteado anteriormente, se considera que elaborar un programa, que promueva la creatividad en la producción de textos es una herramienta útil para desarrollar habilidades cognoscitivas, así como mejorar la motivación de los alumnos sobresalientes especialmente de aquellos que viven en contextos en desventaja. Por lo que el presente trabajo se organizó en tres fases:

1. *Identificación.* Consistió en una evaluación de las dimensiones intelectual, creativa y motivacional de los estudiantes, así como de la percepción de los profesores acerca de sus alumnos en clase, con esta información se integró el perfil de los niños seleccionados como sobresalientes
2. *Intervención.* Se diseñó e instrumentó un programa de enriquecimiento creativo para favorecer la habilidad escrita, el cual se organizó en cuatro ejes principales: participación en una revista, motivación, autorregulación y creatividad escrita,

por lo que la planeación de las actividades se basó en las propuestas de diversos autores que han contribuido con estrategias para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje en la escritura y la creatividad (Benini, 2012; Betancourt & Valadez, 2005; Burroway, 2015; Lamoreux, 2011; Maillo, et al.; 2012; Mills; 2006; Pimienta; 2012).

3. *Evaluación.* Se valoraron los efectos derivados del programa de intervención.

Método

Objetivo general

Diseñar e instrumentar un programa de enriquecimiento creativo a través de la escritura

Diseño

Se trabajó un con un diseño mixto, en el que se emplearon técnicas cualitativas y cuantitativas, el tipo de estudio fue no experimental de alcance descriptivo (Hernández, Fernández & Baptista, 2010).

Contexto

Se trabajó al oriente de la Ciudad de México en la delegación Iztapalapa. De acuerdo con los datos proporcionados por el Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI, 2015; 2007) es la que cuenta con mayor densidad de población al tener 1,827,868 habitantes, de los cuales el 87 por ciento de los niños entre seis y 11 años saben leer y escribir. Asimismo, se trata de una zona caracterizada por altos índices de inseguridad y la falta de servicios básicos como agua, luz o drenaje en algunas colonias.

Fase 1. Identificación y perfil de los alumnos con aptitudes sobresalientes (Pre-test)

Para el desarrollo de esta fase se organizaron dos etapas:

Etapas 1. Identificación de los alumnos.

Objetivo.

Identificar a los alumnos de cuarto grado con aptitudes sobresalientes por medio de una evaluación multidimensional.

Escenario.

Se trabajó en una escuela primaria pública de turno matutino, con una jornada de las ocho a las 12:30 horas. La institución cuenta con tres grupos para cada grado escolar con aproximadamente 25 alumnos para cada aula.

Participantes.

Se evaluaron a 49 niños ($M_{\text{edad}}=8.90$ $DE=.421$) de los cuales 23 eran hombres y 26 mujeres, todos de cuarto grado. Además, participaron dos profesores titulares a cargo de las clases.

Instrumentos.

Se aplicaron los siguientes instrumentos para evaluar la creatividad, la habilidad intelectual, el compromiso con la tarea, el autoconcepto académico y la nominación del maestro:

- *Prueba de Pensamiento Creativo* (Torrance, 2008): Evalúa las producciones creativas con tres actividades que tienen una duración de diez minutos cada una: (a) construcción de un dibujo, (b) dibujos a completar y (c) líneas paralelas. Las cuales se califican con los indicadores de fluidez (capacidad para dar muchas respuestas), originalidad (respuestas novedosas y únicas), elaboración (habilidad para dotar de detalles e ideas secundarias una idea original), títulos (destreza para transformar un dibujo en palabras a través de la síntesis de ideas) y cierre (pericia para producir la mayor cantidad de ensayos mentales antes de dar una respuesta definitiva). Su índice de confiabilidad es de $\alpha=0.90$ obtenido por Zacatelco, et al. (2013).
- *Test de Matrices Progresivas de Raven Forma Coloreada* (Raven, Court & Raven, 1993): Mide la capacidad intelectual del niño a través del razonamiento abstracto en un sentido general mediante analogías no verbales. Consta de 36 reactivos distribuidos en tres series (A, AB y B) de doce cada una. Los ítems están ordenados de menor a mayor dificultad y se debe elegir una respuesta correcta entre cinco alternativas. Su índice de confiabilidad es de $\alpha=0.88$ obtenido por Chávez (2014).
- *Escala de Autoconcepto Académico* (Chávez, 2014): Evalúa la percepción que tiene el alumno sobre su rendimiento en seis materias escolares: matemáticas, español, historia, ciencias naturales, educación física y artística. Cuenta con 31 ítems de formato Likert con siete opciones de respuesta. La confiabilidad de la prueba es de $\alpha=0.84$.
- *Escala de Compromiso con la Tarea* (Zacatelco, 2005): Identifica los niveles del rasgo a partir de una dimensión general que es la motivación y los diferentes

factores que la integran como son la persistencia, el interés y el esfuerzo; así como su incidencia tanto en áreas curriculares y no curriculares. Cuenta con un índice de confiabilidad de $\alpha = 0.79$.

- *Lista de Nominación de Maestros para Identificar Potencial Sobresaliente* (Zacatelco, Chávez & González, 2015) que tiene como objetivo conocer la percepción de los maestros a partir de los factores propuestos por Renzulli: capacidad superior, creatividad y compromiso con la tarea, además de aspectos socioafectivos. El instrumento consta de 32 ítems en formato Likert de cinco puntos que el docente responde para nominar a los niños que consideran con características sobresalientes. La confiabilidad total de la prueba fue de 0.934 obtenida por un Alfa de Cronbach y cuenta con validez de contenido por jueces expertos y no expertos.

Procedimiento.

Se pidió permiso a las autoridades de la escuela primaria, así como el consentimiento informado de los padres de familia, se obtuvo el asentimiento de los alumno para aplicar los instrumentos de evaluación y se les explicó sobre la confidencialidad del estudio. Se acudió al salón de clases de los estudiantes tres veces por semana durante dos meses aproximadamente, para llevar a cabo las evaluaciones de la creatividad, habilidad intelectual, compromiso con la tarea y autoconcepto.

Durante la primera semana se le entregó a la tutora de cada grupo el cuestionario de nominación del maestro para que proporcionara información sobre las capacidades de cada uno de sus alumnos. Al terminar las evaluaciones, se pidió a las maestras que devolvieran el instrumento contestado para así reunir la información de cada una de las pruebas en una base de datos en el programa estadístico *Statistical Package for the Social Science* (SPSS).

Posteriormente, se seleccionaron a aquellos que obtuvieron puntuaciones por arriba del percentil 75 en al menos tres de las cinco pruebas aplicadas, de las cuales debían incluir por lo menos la habilidad intelectual o la creatividad.

Una vez identificados a los niños con potencial sobresaliente, se convocó a los padres y madres de familia de estos alumnos a una junta explicativa sobre el procedimiento

de la siguiente fase y se acordaron citas para aplicar de manera individual la prueba WISC-IV a cada niño.

Resultados.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en la preselección. En la Tabla 1 se muestran las puntuaciones obtenidas por todos los alumnos evaluados: mínimas, máximas, medias, desviación estándar y el percentil 75, éste último ayudó a identificar a aquellos que obtuvieron puntuaciones altas en cada una de las herramientas utilizadas.

Tabla 1

Análisis descriptivo de alumnos de 4to grado

Pruebas	Puntuaciones mínimas	Puntuaciones máximas	Media	DE	P. 75
Matrices progresivas	12	33	25.12	5.548	30
Pensamiento creativo	19	80	40.86	13.554	50.5
Compromiso con la tarea	51	102	80.18	12.419	89
Autoconcepto	102	217	157.71	23.626	175.5
Nominación del maestro	52	151	88.96	26.130	105

El grupo quedó conformado por seis alumnos, lo que representó el 12 por ciento de la población total; posteriormente, en el análisis de cada alumno, se identificó a aquellos con puntuaciones más altas. En la tabla 2 se encuentran los resultados obtenidos por los alumnos detectados como sobresalientes; los datos que tienen un asterisco (*) corresponden a los que están por arriba del percentil 75, y los que tienen dos (**) se refieren a los que están sobre la media del grupo seleccionado, lo que a su vez sirvió para, posteriormente, integrar el perfil del grupo.

Tabla 2*Alumnos identificados*

Alumno/a	MATRICES PROGRESIVAS (P.75= 30) (M= 26.17)	PENSAMIENTO CREATIVO (P.75= 50.5) (M=57.00)	COMPROMISO CON LA TAREA (P.75= 89) (M=85.00)	AUTOCONCEPTO (P.75= 175) (M=165.83)	NOMINACIÓN DEL MAESTRO (P.75= 105) (M=118.67)
X.M.R.M	20	52*	102*	185*	68
A.J.O	27**	57*	87*	163	126*
M.C.M.M	33*	52*	68	165	122*
E.D.M.	19	50*	82	198*	114*
A.D.P.H	28**	51*	87**	203*	138*
R.S.H.	30*	80*	84	140	144*

Como se observa, la principal fortaleza del grupo es el pensamiento creativo y que sus profesoras los perciben como buenos estudiantes. Por otra parte, la habilidad intelectual, el compromiso con la tarea y el autoconcepto, aunque reflejan notas altas, estas se encuentran por debajo del percentil considerado superior. Esta información destaca la heterogeneidad del grupo dado que cada niño presentó características diferentes.

Etapa 2. Análisis del perfil de alumnos sobresalientes.

Objetivo.

Integrar el perfil de los alumnos identificados a través de la prueba de inteligencia WISC-IV.

Escenario.

Se trabajó en las instalaciones de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, campo 2, específicamente en la sala de juntas del área de posgrado.

Participantes.

Participaron seis niños de nueve años identificados con aptitud sobresaliente. En cuanto a los padres de familia, se encontró que cuatro parejas eran casadas y una vivía en unión libre y otra estaba separada. Acerca de las creencias religiosas, cinco dijeron ser católicas y una evangelista, todas mencionaron tener buen estado de salud. La edad promedio de las madres fue de 35 años con un rango de 28 a 48 años; con relación a su nivel educativo se reportó que una terminó la primaria, dos la secundaria, dos el bachillerato y una la licenciatura; en cuanto a su ocupación cuatro indicaron ser amas de casa, una secretaria y otra ingeniera industrial.

La edad promedio de los padres fue de 37 años con un rango de 30 a 43 años; con relación a su escolaridad, uno alcanzó el quinto grado de primaria, uno terminó la secundaria, otro el bachillerato, dos acabaron una carrera técnica electrónica y uno la licenciatura; además se reportó que sus ocupaciones fueron: cargador en la central de abastos, trabajador en un taller de aluminio, empleado en una carnicería, chofer particular, dependiente en un laboratorio y contador público.

Se mencionó que, de las seis familias, dos viven en casa propia, tres rentan y una la tiene prestada; además dos indicaron que todos los integrantes comparten la misma habitación, mientras que cuatro familias dijeron que tenían dos habitaciones: una para los padres y otra para los hijos. Todos reportaron tener servicios básicos de agua, luz y drenaje

Instrumento.

Para conocer las habilidades cognitivas específicas de los estudiantes, se utilizó el siguiente instrumento:

- *Escala Weschler de inteligencia para niños WISC-IV* (Wechsler, 2005). Evalúa la capacidad intelectual de individuos entre seis y 16 años once meses; se aplica de manera individual en aproximadamente dos sesiones de 60 minutos cada una; permite determinar el perfil de las habilidades cognitivas a partir de cuatro índices: comprensión verbal (ICV), razonamiento perceptual (IRP), memoria de trabajo (IMT) y velocidad de procesamiento de la información (IVP); al reunir los

resultados de cada subescala, se obtiene el cociente intelectual total (CIT) del sujeto. Este instrumento ha sido estandarizado para su uso en la población mexicana.

Procedimiento.

Durante esta etapa, se citó a cada niño de manera individual para aplicar la escala Weschler en sesiones de aproximadamente dos horas para cada niño, se trabajó durante un mes para recabar la información total del grupo.

Con la aplicación de este instrumento se evaluaron las habilidades cognitivas en dimensiones más específicas, ya que esta escala proporciona información sobre los siguientes índices: comprensión verbal (ICV), razonamiento perceptual (IRP), memoria de trabajo (IMT), velocidad de procesamiento (IVP) y coeficiente intelectual total (CIT).

Resultados.

En la figura 8, se representan las puntuaciones medias del grupo seleccionado obtenidas de cada índice de la Escala Weschler; como se observa, la velocidad de procesamiento del grupo es la dimensión que mejor describe sus habilidades cognitivas; mientras que la comprensión verbal, el razonamiento perceptual y la memoria de trabajo son cuantitativamente menores y se ubican dentro del promedio.

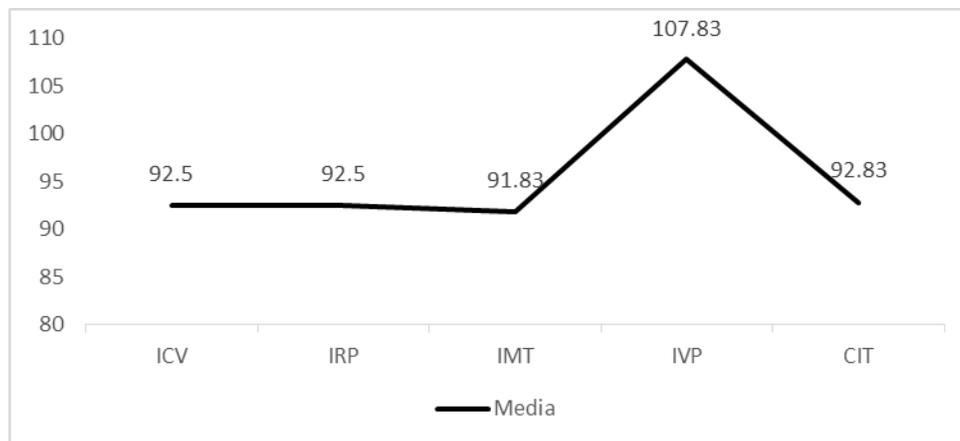


Figura 8. Puntuaciones medias grupales de cada índice

A partir de las puntuaciones de cada subescala, se obtiene el CIT que se describe cualitativamente de la siguiente manera: entre 70 -80 límite, de 80-90 promedio bajo, 90-

100 promedio, 100-120 promedio alto; de acuerdo con los resultados obtenidos por los niños evaluados, el CIT del grupo oscila entre el límite y el promedio alto por lo que se puede hablar de un grupo heterogéneo. En la tabla 3 se observan los datos de cada uno de los índices reportados por los alumnos y ordenados de manera ascendente.

Tabla 3

Puntuaciones obtenidas en el WISC

Alumno/a	ICV	IRP	IMT	IVP	CIT
X.M.R.M	81	69	86	88	75*
E.D.M	77	82	94	115	87**
M.C.M.M	79	98	94	126	88**
A.J.O.	93	92	97	103	93****
A.D.P.H.	99	104	83	106	99****
R.S.H	126	110	97	109	115****

* puntuaciones límite, ** promedio bajo, *** promedio, **** promedio alto

A partir del análisis proporcionado por los instrumentos de evaluación, se encontró que el grupo de alumnos seleccionado destacó por un elevado pensamiento creativo, velocidad de procesamiento, es decir, poseen buenas capacidades para rastrear, secuenciar y discriminar información visual simple y son percibidos por sus maestros como buenos estudiantes; por otra parte las áreas que requieren atención para mejorar la habilidad intelectual en estos alumnos son aspectos como la memoria, organización y razonamiento tanto perceptual como verbal, así como la motivación académica, ya que se reportaron niveles bajos en el compromiso con sus actividades escolares y la percepción que tienen de ellos mismos.

La elaboración del perfil del grupo evidenció la necesidad de ofrecer una alternativa educativa que permita favorecer tanto las fortalezas como las áreas de mejora de estos

alumnos, por lo que se decidió diseñar un programa de enriquecimiento creativo a través de la escritura a fin de desarrollar sus habilidades intelectuales y mejorar su motivación.

FASE 2. Intervención

Objetivo.

Diseñar e instrumentar un programa de enriquecimiento creativo para favorecer la creatividad escrita de los alumnos sobresalientes.

Escenario.

Se trabajó en la biblioteca de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza.

Participantes.

Para esta fase del estudio, de los seis alumnos identificados con potencial sobresaliente, sólo tres de ellos continuaron con el proceso, dos niñas y un niño, todos de nueve años.

Instrumentos.

- *Historia clínica pediátrica* (Chávez, 2008). Entrevista individual para padres o madres de familia en la que se exploran diez áreas acerca del entorno en el que se desenvuelve el niño. Su aplicación dura alrededor de 60 minutos y consta de diez apartados: (a) fecha de identidad; (b) antecedentes familiares; (c) historia socioeconómica; (d) descripción del paciente; (e) historia clínica; (f) historia escolar; (g) historia prenatal y perinatal; (h) ambiente familiar; (i) relación de los padres con el niño; y (j) exploración física.
- Se aplicó el programa de intervención: *Enriquecimiento creativo para favorecer la habilidad escrita*, conformado por 30 sesiones. Se estructuró en cuatro principales bloques: (a) participación en una revista, (b) motivación, (c) autorregulación y, (d) creatividad escrita; la planeación de las actividades se fundamentó en propuestas de diversos autores que han contribuido con estrategias para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje en la población de alumnos sobresalientes, en la escritura así como la creatividad (Benini, 2012; Betancourt & Valadez, 2005; Burroway, 2015; Lamoreux, 2011; Maillo et al., 2012; Mills, 2006; Pimienta, 2012).

- *Rubrica de escritura creativa* (Mozaffari, 2013). Evalúa la creatividad en la escritura narrativa a través de la asignación de categorías de logro relacionadas con las cuatro principales cualidades de un texto: imagen, caracterización, voz e historia. Su calificación se distribuye en una escala de cuatro opciones que van desde un manejo pobre del criterio, hasta el uso excelente del mismo. Cuenta con un índice de confiabilidad de 0.89.
- *Lista de cotejo para valorar a autorregulación escrita*. A partir de la revisión de la literatura (Díaz Barriga & Hernández, 2010; Guzmán & Rojas-Drummond, 2012; Ochoa-Angrino et al., 2010) se tomaron en cuenta los aspectos que demuestran autorregulación durante el proceso de escritura en los niños, se retomaron los elementos más representativos y se señalaron aquellos que estuvieron presentes o ausentes en las composiciones de los participantes.
- *Bitácora*. Durante toda la intervención se llevó un registro de las experiencias de participación, así como análisis reflexivos acerca de las actividades y avances en el proceso de cada alumno.

Procedimiento.

Se citó a los padres de familia para realizar entrevistas individuales con una duración aproximada de una hora, se trabajó durante dos semanas para obtener la historia clínica de los participantes.

Posteriormente, se organizó una junta con los padres de familia para informarles acerca del programa de intervención dirigido a sus hijos, se obtuvo el consentimiento informado para participar en las actividades, y se estructuró un cronograma con los padres para acordar los días en que los niños podrían asistir. Se decidió que los miércoles y viernes al salir de la escuela los alumnos se presentarían en la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza.

A partir de las características que presentaron los alumnos, se estructuró el programa de intervención que estuvo compuesto por cuatro bloques principales: (a) participación en una revista, (b) motivación, (c) autorregulación y (d) creatividad escrita,

los tres primeros conformados por siete sesiones y el último por nueve, cada una de las sesiones tuvieron una duración aproximada de 90 minutos.

En el primer bloque, el propósito principal fue involucrar a los alumnos en la participación de una revista de cuentos, por lo que se establecieron las normas internas del grupo para facilitar la convivencia, luego se creó un glosario grupal que se utilizó a lo largo del programa para registrar las palabras nuevas que ayudaron a incrementar el vocabulario de los participantes. Asimismo, se introdujo a un personaje ficticio, el editor de la revista, que durante toda la intervención se comunicó con ellos a través de cartas en las que les proponía nuevas actividades para incentivarlos a aprender a mejorar sus composiciones escritas; a partir de ahí, se realizaron dinámicas para que los alumnos comprendieran la importancia de este medio de comunicación y que a través de él plasmaran sus ideas para que otros niños las leyeran.

En el segundo bloque, el propósito fue promover la escritura como una actividad divertida que permitía la expresión libre de ideas por lo que se realizaron actividades en las que los niños plasmaron sus pensamientos a través de la redacción de historias breves con información acerca de sus habilidades para componer textos narrativos, a partir de ahí se diseñaron juegos tales como retos de palabras, cadenas de ideas o posturas corporales a partir de decisiones ortográficas, entre otros, para la apropiación del uso correcto de convencionalidades lingüísticas como la ortografía, especialmente de aquellas que en sesiones anteriores, se había observado que tenían más dificultades; asimismo, se dedicó tiempo para activar la imaginación y utilizar la inspiración como un recurso que ayudara a enriquecer sus composiciones. Es importante mencionar que, a partir de este bloque en adelante, se leyeron uno o dos cuentos cada semana para analizar, criticar o comprender diferentes aspectos relacionados con la actividad central de cada sesión, esto con el fin de que los estudiantes participaran en una dinámica interactiva que les ayudara a retroalimentar sus propios textos.

En el tercer bloque el propósito fue que los niños aprendieran a tomar un tiempo para pensar acerca de su propio proceso de escritura y que a partir de eso controlaran sus actividades con el único fin de mejorar sus composiciones narrativas; para conseguir esto, se diseñaron actividades en las que los alumnos articularon de manera ordenada sus ideas a

través de estrategias que los guiaron a planear antes de escribir, componer un texto de manera regulada y hacer una revisión al concluirlo.

Finalmente, en el último bloque para favorecer la creatividad escrita, se trabajaron aspectos como la expresión de los sentidos, caracterización de los personajes y propósito del texto para aprender a dotar de detalles sus composiciones y enriquecer su narrativa; asimismo, además de la redacción de un cuento individual, se escribió otro grupal en el que los niños enriquecieron su vocabulario y se retroalimentaron acerca de sus ideas. Además, se decidió el nombre y eslogan de la revista, de modo que cuando se hizo el cierre del programa, se entregó a cada alumno y sus compañeros un ejemplar de la revista de cuentos, escritos por ellos mismos y revisada por el editor.

En la tabla 4 se muestra la organización de cada bloque con sus respectivas sesiones, las actividades marcadas con negritas representan aquellas en las que se obtuvieron composiciones escritas de los alumnos que posteriormente fueron evaluadas.

Tabla 4
Organización del programa de intervención

Bloque	Actividad principal	Habilidades desarrolladas
1. Participación en una revista	1 Presentación	Inicio
	2 Establecimiento de normas	Valores para la convivencia
	3 Presentación del glosario	Motivación hacia el aprendizaje
	4 Noticias del Sr. Paniagua	Presentación del editor de la revista
	5 ¿Qué son las revistas?	Interés por la participación en una revista
	6 Conocer las revistas	Interés por la participación en una revista
	7 Carta al Sr. Paniagua y creación del editor	Comprensión, motivación, creatividad gráfica
2. Motivación	8 Serpiente de palabras y primer cuento	Motivación por la escritura
	9	
	10 Juegos de ortografía	Motivación por la escritura y ortografía
	11 Inventa un monstruo, juego de <i>sapienreto</i> ,	Motivación por la escritura y ortografía
	12 Dar vida al monstruo con una historia	Motivación por la escritura
	13 Masajea tu imaginación e inspiración	Motivación por la escritura
	14 Organización de un cómic	Motivación, organización de ideas.
3. Autorregulación	15 Aprender a planear	Autorregulación
	16 Cuento	Autorregulación
	17 Planificar un cuento	Autorregulación
	18 ¿Qué podemos escribir?	Autorregulación
	19 Escritura de cuento	Autorregulación
	20 Ilustración	Autorregulación
4. Creatividad escrita	21 Revisión y retroalimentación	Autorregulación
	22 Cadáver exquisito para cuento grupal	Creatividad escrita
	23 Revisión del cuento grupal	Creatividad escrita y autorregulación
	24 Título y eslogan de la revista	Creatividad escrita, motivación por la escritura
	25 Planear a través de una foto y los cinco sentidos	Creatividad escrita y autorregulación
	26	
	27 Expresión de sus sentidos para representar una fotografía	Creatividad escrita
	28	
	29 Cuento ilustrado	Creatividad escrita y autorregulación
	30 Recomendaciones de los autores y cierre	Motivación por la escritura y cierre

Dado que la elaboración de la revista fue un elemento crucial de la intervención, es importante mencionar que la distribución por bloques sólo representó una manera de organizar las actividades para facilitar la observación de los cambios en los participantes; de modo que, cada sesión formó parte de un continuo en el que las actividades se encontraban relacionadas.

Ahora bien, para conocer el proceso de autorregulación presente en los textos de los participantes, se integró la información mencionada por autores como Díaz Barriga y Hernández (2010), Ochoa-Angrino (2010) y Guzmán y Rojas-Drummond (2012) quienes señalaron que la escritura narrativa implica tres principales momentos: planeación, producción y revisión del texto, cada uno con sus respectivos componentes, a partir de lo cual se creó una lista de chequeo para verificar la presencia o ausencia de estos elementos (Ver figura 9).

		Autorregulación escrita								
		Planificación				Producción			Revisión	
		Personajes	Tiempo	Espacio	Trama	Tema	Inicio	Desarrollo	Desenlace	Coherencia
Actividad	Participante									
	Participante									
	Participante									

Figura 9. Lista de cotejo para valorar la autorregulación escrita

Por otra parte, para evaluar la creatividad escrita se empleó la rúbrica propuesta por Mozaffari (2013) en la que integraron las cualidades sugeridas por Burroway (2015) y Mills (2006): imagen, caracterización, voz e historia, y se midieron en cuatro niveles de desempeño que van desde pobre manejo del criterio hasta un excelente uso del mismo (Ver figura 10).

CRITERIO	4. EXCELENTE	3. BUENO	2. JUSTO	1. POBRE
	Uso excelente del criterio	El criterio se alcanza parcialmente	El criterio es mínimamente logrado	No alcanza el criterio de ninguna manera
IMAGEN Palabra o series de palabras que evocan a uno o más de los sentidos Abstracciones: conceptos que no pueden ser experimentados a través de los sentidos (amor). Generalizaciones: palabras que incluyen demasiado de un grupo y por lo tanto no se pueden visualizar (todo) Juicios: dicen al lector directamente la forma de pensar en algo en vez de mostrarlo (ella es floja)	Máximo uso de detalles significativos (no hay ninguna o sólo una abstracción, generalización o juicio)	Gran cantidad de detalles significativos (hay significativamente más que abstracciones, generalizaciones y juicios)	Uso mínimo de detalles significativos (son menos que las abstracciones, generalizaciones y juicios)	No utiliza detalles significativos (solamente utiliza abstracciones, generalizaciones y juicios)
CARACTERIZACIÓN De los personajes, hay dos maneras: Directa: expresa directamente cómo es el personaje y usualmente está acompañado de una descripción. Indirecta: el escritor da alguna información y permite que el lector imagine y saque sus propias conclusiones acerca del tipo de personaje que es. Usualmente está acompañado de acciones, pensamientos, ajustes (cuándo y dónde está situado) y símbolos (objetos y detalles que dan información)	Uso máximo de características como apariencia física, acciones, pensamientos, símbolos, etc. Para revelar a los personajes (caracterización indirecta completa)	Gran cantidad de características como apariencia física, acciones, pensamientos, símbolos, etc. Para revelar a los personajes	Uso mínimo de características como apariencia física, acciones, pensamientos, símbolos, etc. Para revelar a los personajes	Ningún uso de características como apariencia física, acciones, pensamientos, símbolos, etc. Para revelar a los personajes (caracterización directa completa)
VOZ Manifiesta la sensibilidad del escritor. Vocabulario y sintaxis para crear imágenes ricas que hacen que la voz del escritor sea original y atractiva	Uso máximo de imágenes para hacer la voz atractiva	Gran cantidad de imágenes para hacer la voz atractiva	Mínimo uso de imágenes para hacer la voz atractiva	No usa imágenes para hacer la voz atractiva
HISTORIA Organización de eventos en una secuencia que proporciona alguna información para que el lector saque conclusiones sobre el propósito del texto	Uso de la narrativa para transmitir el propósito	-	-	No usa la narrativa para transmitir el propósito (el propósito se transmite a través de una declaración formal)

Figura 10. Rúbrica de creatividad escrita (Mozaffari, 2013)

Estos instrumentos, junto con el registro de experiencias reportadas en la bitácora, sirvieron para evaluar cualitativamente los productos realizados por los participantes a lo largo de las actividades del programa de intervención; de ahí que se obtuvo por un lado la información general del grupo y por otro, el avance que tuvo cada niño de acuerdo con cada uno de los bloques del programa.

Resultados.

De acuerdo con la organización del programa, se hizo una evaluación cualitativa de las actividades por bloque y se obtuvieron resultados de manera grupal e individual.

Grupo.

Participación en la revista.

Desde el inicio de la intervención se planteó a los participantes la oportunidad de que redactaran cuentos para una revista, para lo cual se decidió dedicar tres sesiones para que los niños comprendieran lo que implicaba su participación en ella. Fue interesante notar que, aunque manifestaron gran interés, su idea acerca de la relevancia de este medio de comunicación era muy limitada, como se observa en la figura 11 en la actividad de *¿Qué son las revistas?* cada uno expresó lo que entendía que eran las revistas, sus intereses acerca de ellas y, después de la revisión de varias revistas, así como de la lectura de un libro que explicaba el proceso de elaboración, escribieron lo que aprendieron.



Figura 11. *¿Qué son las revistas?*

Para enriquecer esta actividad, se conservó el material utilizado para que al finalizar el programa los alumnos socializaran y expresaran más detalles acerca de lo que habían aprendido después de toda la experiencia, y se observó que sus comentarios reflejaban un panorama más amplio acerca de la importancia de este medio de comunicación:

Expresiones

Antes	Después
<ul style="list-style-type: none"> • Las revistas son importantes porque puedes saber cosas como cuando una actriz se embarazó y regresó con su ex novio, • Nos informan todo lo que sabemos en el mundo, • Están las de chismes y telenovelas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Hay muchos tipos de revistas y se puede aprender mucho de ellas, • Es divertido participar en una aunque lleva un poco de esfuerzo, • Puedes encontrar cosas entretenidas para leer.

Tanto el primer bloque como el segundo tuvieron una relación importante ya que en uno se introdujo a los niños en la participación de la revista y en otro se realizaron juegos para que se involucraran en la escritura, en ambos se observó una gran influencia de la motivación de los alumnos ya que desde las primeras sesiones expresaron su interés y deseo de escribir para este medio de comunicación, además como a lo largo del programa recibieron cartas del editor que los invitaba a realizar actividades para mejorar sus habilidades escritas con el fin de publicar sus cuentos, esto generó expectativas en los participantes ya que constantemente externaban comentarios positivos acerca de lo que significaba para ellos que sus amigos leyeran sus textos impresos.

Dado que las noticias que recibían del editor causaron mucha curiosidad con respecto a su identidad, se decidió dedicar a una sesión para que ellos mismos realizaran un retrato del *Señor Paniagua*. En la figura 12 se muestra el dibujo que elaboraron de manera grupal y que sirvió en sesiones posteriores para tener un referente del emisor de las cartas.

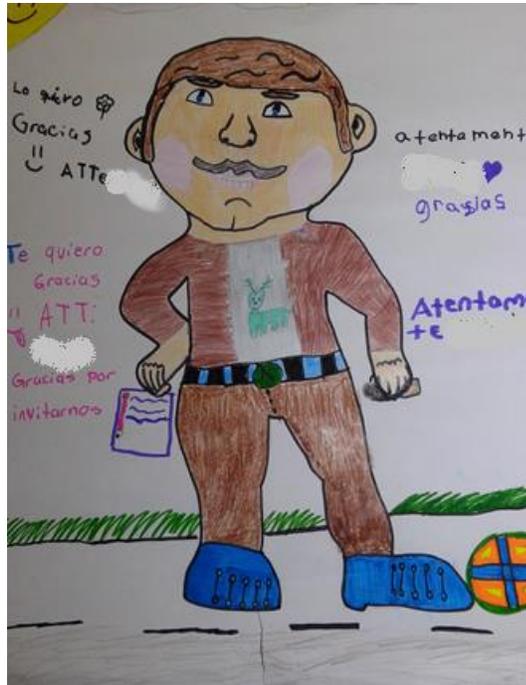


Figura 12. *Identidad del Señor Paniagua*

Resulta interesante que, aunque la indicación únicamente fue que dibujaran al editor, los participantes decidieron añadir frases como “*gracias por invitarnos*” o “*lo quiero gracias*” lo que habla del interés y agradecimiento pues comentaron sentirse afortunados por ser invitados en algo tan importante.

Motivación.

Posterior a la invitación a participar en la revista, se desarrollaron actividades para que los alumnos mejoraran aquellas convencionalidades lingüísticas que en las que cometían mayor cantidad de errores como la ortografía, los signos de puntuación, admiración e interrogación. Dado que este esfuerzo tenía como objetivo que el editor de la revista los eligiera para escribir en su publicación, hubo gran aceptación e interés ya que expresaron comentarios como:

Expresiones

- Así mis amigos van a ver que soy muy buena escribiendo,
 - Voy tener más cuidado para que el editor vea que yo escribo mejor,
 - ¿El señor Paniagua va a ver todo lo que escribimos?
-

Estos comentarios tienen gran relevancia al considerar que cuando se indicó a los alumnos que se trabajaría la ortografía, su primera reacción fue de rechazo, incluso uno de los participantes dijo “*¡Ay seguro vamos a hacer un montón de planas!*”; contrario a lo que ellos pensaron se organizaron varios juegos en los que utilizaban todo el cuerpo para elegir las convencionalidades lingüísticas correctas, mismas que en sesiones más avanzadas ellos solicitaban repetir. En la figura 13 se muestra la actividad preferida de los participantes en la que se trabajó el uso correcto de la *b*, *v*, *s*, *c* y *z*.



Figura 13. *Juegos de ortografía*

Ahora bien, a partir del segundo bloque los niños comenzaron a escribir sus primeros cuentos con los que se obtuvo información acerca de sus habilidades en la escritura narrativa, como se observa en la figura 14, las puntuaciones en autorregulación y creatividad fueron las más bajas en comparación con los otros bloques, la razón de esto es que en ese momento se permitió que los niños escribieran como habitualmente lo hacían y se detectó que carecían de estrategias autorregulatorias para organizar sus ideas, pues sus

producciones eran poco ordenadas, incoherentes y con mínimos detalles que proporcionarían información acerca de los personajes o el ambiente creado.

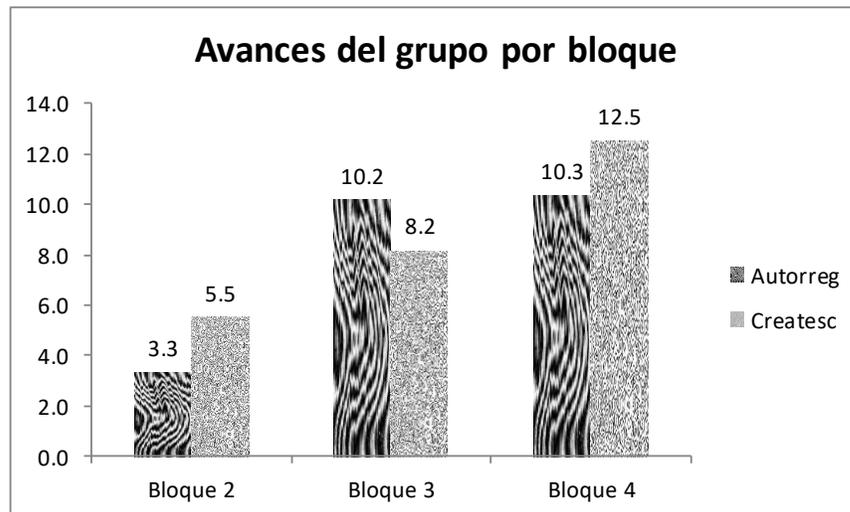


Figura 14. Cambios del grupo por bloque

En esta gráfica se observa que en los bloques posteriores hubo un avance notable en la autorregulación y la creatividad escrita.

Autorregulación.

Para el tercer bloque se notó que, en promedio, el grupo aumentó 6.9 puntos en la autorregulación y 2.7 en creatividad escrita. El hecho de que obtuvieran más cambios en la autorregulación se debió a que las actividades se dirigieron específicamente a plantear estrategias de planificación, producción y revisión del texto; sin embargo, fue interesante observar que al momento de planear sus textos, los niños tuvieron tiempo para elaborar más ideas lo que proporcionaba más detalles a la hora de escribir sus cuentos, de ahí que la creatividad también fue favorecida, lo que se reflejó en su incremento.

En la figura 15 se observan algunas de las estrategias que se utilizaron para que los niños fueran conscientes de su proceso de escritura y aprendieran a controlar sus actividades a la hora de escribir.

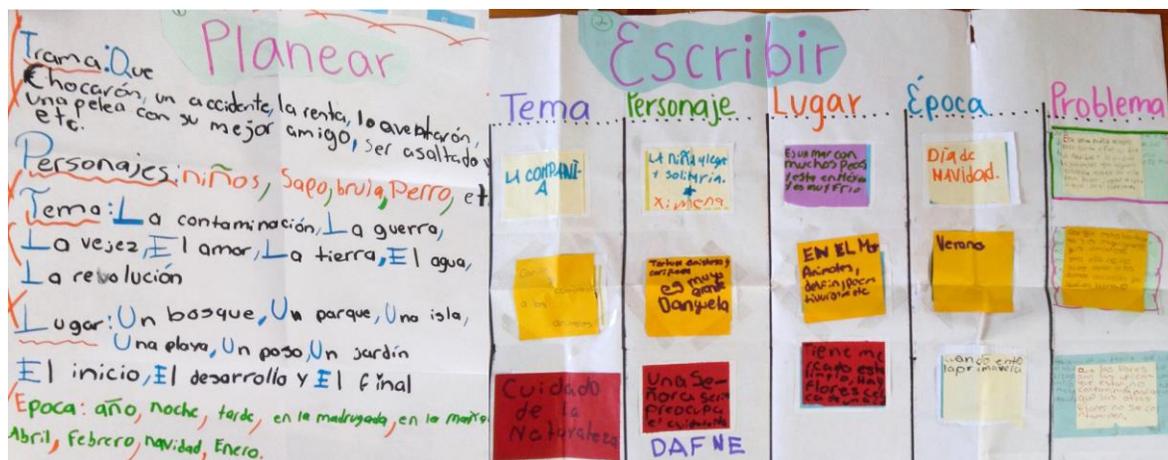


Figura 15. Actividades de autorregulación

A partir de estas actividades, los alumnos tuvieron un mejor panorama para organizar sus ideas y decidir qué información de la que habían planeado era mejor ponerla al inicio, desarrollo o desenlace de la historia; asimismo, al invertir un tiempo específico para pensar en cada uno de los componentes narrativos, sus composiciones cobraron más sentido y consideraron mayor cantidad de elementos para el momento de la escritura.

Una vez finalizada su composición se habló de la importancia de revisar los textos para asegurarse de que fueran claros y expresaran precisamente lo que uno quiere decir; de modo que posterior a una revisión individual, se realizó otra grupal en la que cada participante analizó y criticó en una dinámica de retroalimentación los textos de otro compañero (ver figura 16).



Figura 16. Revisión grupal

Esta dinámica tuvo un gran valor para el avance de la intervención especialmente porque a partir de la crítica de sus compañeros los alumnos comprendieron la importancia de escribir textos que sean claros para sus lectores, además de que mientras revisaban un cuento que no era suyo también se daban cuenta de sus propios errores o hacían comentarios como “*creo que yo también escribí había sin h*” o “*yo si puse en qué momento pasó todo*”. Al terminar la revisión, cada alumno escribió cuáles fueron las fortalezas de su cuento y aspectos a mejorar.

A partir de estos resultados, se decidió que en el siguiente bloque también se incluiría la elaboración de un cuento grupal para aprovechar los efectos de la dinámica de retroalimentación. Finalmente, después de que los participantes comprendieron la importancia de regular su escritura, se decidió centrar la atención hacia la creatividad de sus composiciones.

tomar varios pedazos de papel y anotar todas las ideas que se le ocurrían antes de que le tocara redactar, de modo que cuando era su turno elegía de entre las posibilidades que había elaborado aquella que se relacionara más con la última frase de su compañero, cuando los demás se percataron de esta estrategia decidieron imitarla, lo que a su vez favoreció la fluidez de ideas. Asimismo, durante la revisión del texto los estudiantes trabajaron además de la ortografía, la coherencia entre frases, esto tuvo un impacto determinante ya que la actividad exigía relacionar las ideas de cada uno para organizar un cuento congruente.

Para enriquecer la creatividad escrita, se realizaron otras actividades en las que los estudiantes aprendieron a utilizar sus sentidos para dotar de mayor cantidad de detalles sus textos, para esto los participantes tenían que describir una fotografía solamente con la expresión de lo que esa imagen evocaba en su sensibilidad, entre mejor articularan lo que percibían, sus compañeros tendrían mayores oportunidades de descubrir de qué se trataba la foto, al terminar se revelaba el misterio y cada quién retroalimentó sobre aquellas palabras que pudieron ser más adecuadas para que los demás acertaran. Como resultado de esta interacción, los alumnos reflexionaron acerca de la importancia de ser precisos y claros para que los demás comprendan lo que uno quiere decir.

En este punto cabe destacar que a lo largo de todo el programa se trabajó con un glosario grupal en el que los alumnos escribían nuevos conceptos que aprendían durante las sesiones, esto con el fin de incrementar su vocabulario, si bien se apropiaron de algunas de esas palabras, se observó que los niños requerían de mayor estimulación en los diferentes ambientes en los que se desenvuelven para tener oportunidades de enriquecer el repertorio de palabras que utilizan en su vida cotidiana y por lo tanto sus composiciones escritas. En este sentido, se encontró en los participantes algunas limitantes para dotar de detalles sus textos dado que en varias ocasiones desconocían o no sabían cómo emplear términos clave (ver figura 18).

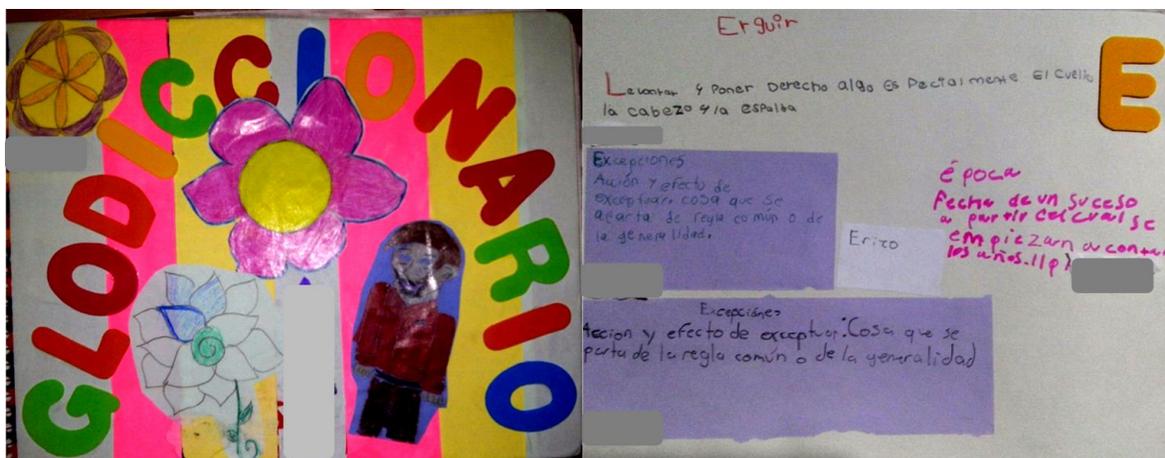


Figura 18. *Glosario grupal de palabras nuevas*

Todo esto tuvo un gran valor para el avance en las habilidades de los alumnos porque tal como se mencionó, representó una oportunidad para desarrollar sus propias estrategias de control en su proceso de escritura y aprendieron a expresar a través de las palabras, sentimientos que evocaban a los sentidos, de ahí que la autorregulación se mantuvo constante y la creatividad escrita incrementó 4.3 puntos con relación al bloque anterior.

Es importante señalar que, el avance de cada niño fue distinto. A continuación se presentan los resultados obtenidos por cada uno, en los que se describen los cambios observados a través de su participación y sus composiciones escritas a lo largo del programa. Para proteger su identidad se utilizaron nombres ficticios.

Yourcenar.

Contexto familiar.

Se encontró que la alumna era de una familia de padres casados y tres hermanos menores todos pertenecían a la religión evangelista, y vivían en una casa prestada con una sola habitación que compartían para dormir todos juntos. El padre tenía 44 años con escolaridad de quinto de primaria y se dedicaba a cargar mercancía en la central de abastos. La madre de 48 años había terminado la primaria y se dedicaba al cuidado del hogar.

Yourcenar trabajaba los fines de semana en actividades de limpieza de la casa de una vecina y entre semana su actividad favorita era salir a jugar con sus hermanos y vecinos en un parque que estaba dentro de su unidad habitacional.

A lo largo del programa de intervención, la madre de la alumna destacó por su compromiso y buena voluntad para llegar puntual a todas las sesiones, especialmente porque se desplazaba caminando alrededor de 20 minutos para ahorrar el gasto del pasaje, además estuvo pendiente de las actividades y avances de su hija; sin embargo, también se observó que la señora, al tener otros tres hijos que cuidar a veces se le hacía complicado recoger a Yourcenar o incluso en ocasiones se olvidaba de ir por ella.

Participación en una revista.

La alumna tuvo una participación constante durante toda la intervención, por lo que siempre mantuvo interés por colaborar en la revista. Sin embargo, al comienzo del programa su idea acerca de la función de este tipo de medio de comunicación era muy limitada pues, aunque expresó que sirven para obtener información de algo, también dijo que conocía aquellas que eran las de chismes, recetas de cocina y telenovelas.

Para ampliar el panorama acerca de este medio de comunicación, se les presentaron diferentes tipos de revistas con temas variados como: cuentos, entretenimiento para niños, nutrición, investigación, fotografía, arte, geografía, literatura, entre otras, para que los niños exploraran su contenido y posteriormente eligieron la que más les interesaba e hicieron un diagrama en el que explicaron a sus compañeros las cosas nuevas que aprendieron. Yourcenar eligió una revista de nutrición y como se muestra en la figura 19, expuso a sus compañeros aspectos como el nombre de la revista, la temática abordada, público al que estaba dirigida, lugar y fecha de publicación, precio, profesionales que trabajan en su elaboración y el número de páginas.

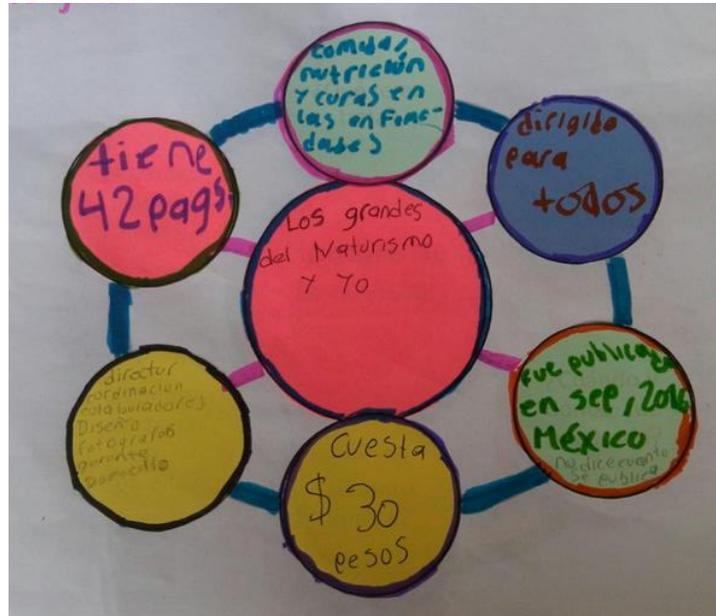


Figura 19. Presentación de una revista

Después de que los participantes expusieron, se llegó a la conclusión de que estas publicaciones pueden ser de temas variados y dirigidos a diferentes tipos de público en función de su contenido, al terminar Yourcenar pidió prestada a la facilitadora del grupo una de las que habían presentado sus compañeros para leerla en su casa, lo que habla del interés que despertó en ella por leer revistas diferentes a las que ya conocía.

Motivación.

El segundo bloque estuvo muy relacionado con el anterior, pues una gran motivación para el grupo fue la idea de escribir para una revista en la que sus amigos pudieran leerlos. De modo que Yourcenar al presentarse a todas las actividades siempre estuvo pendiente de las nuevas noticias que recibían del editor de la revista y tuvo comentarios positivos a lo largo de la intervención como:

Comentarios

- ¿O sea que, si el editor ve que escribimos muy bien, van a aparecer todos nuestros cuentos en la revista?
 - Les dije a mis hermanos de lo que hacemos aquí y me dijeron que quieren ver lo que yo escriba en la revista... además quería preguntarte si mi hermanita puede
-

venir porque ella también quiere trabajar con el señor Paniagua y es muy inteligente, las dos somos muy buenas escribiendo y nos encantan los juegos.

Otra conducta que manifestó el interés y motivación intrínseca de la alumna fue que en una sesión del bloque de creatividad escrita, Yourcenar presentó un cuento que ella había redactado por su propia iniciativa durante un fin de semana y quiso compartirlo con sus compañeros para revisarlo juntos, esta acción habla de su compromiso y voluntad para mejorar sus habilidades escritas.

Aunque Yourcenar manifestó gran interés por participar en todos los juegos relacionados con la ortografía, es importante mencionar que ésta fue su principal debilidad en la composición de sus textos a lo largo del programa, ya que con frecuencia olvidaba el uso correcto de letras como la *h*, o confundía la *y/ll* y *s/c*.

Ahora bien, como se presenta en la figura 20, los cuentos que escribió Yourcenar a lo largo de este bloque fueron sus primeras narraciones redactadas durante el programa, por lo que tuvieron las puntuaciones más bajas en cuanto a la autorregulación y creatividad escrita ya que carecían de coherencia entre los diferentes momentos de la historia, además de que presentó gran cantidad de faltas de ortografía, no obstante conforme avanzaron las sesiones la alumna adquirió mayor vocabulario que le facilitó relacionar ideas y dotar de mayor cantidad de detalles sus textos. El hecho de que las puntuaciones más bajas correspondan a este bloque se debe a que aquí se exploraron sus habilidades escritas, por lo que se permitió que la alumna escribiera como habitualmente lo hacía y se dio prioridad al desarrollo de la motivación.

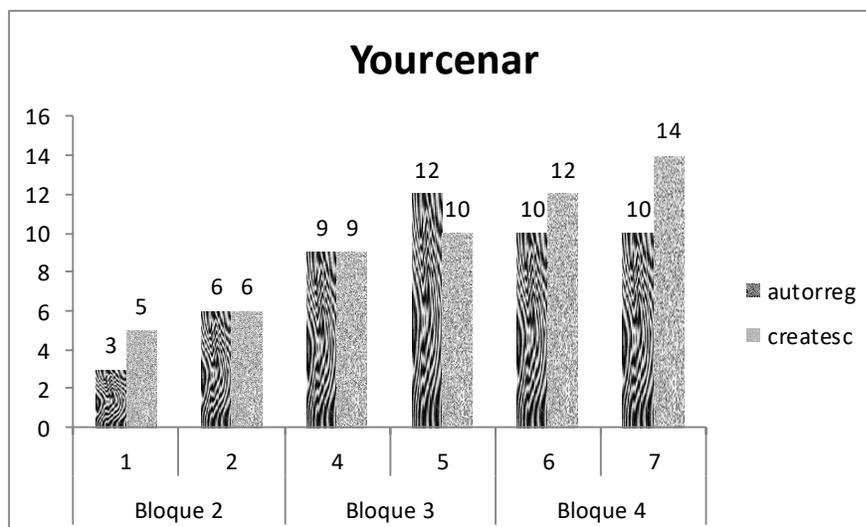


Figura 20. Puntuaciones de Yourcenar en cada bloque

Autorregulación.

Durante el tercer bloque, la alumna tuvo oportunidades para reflexionar acerca de su propio proceso de escritura, ya que a lo largo de las sesiones dedicó un tiempo específico para planear, escribir y revisar sus textos; gracias a esto, Yourcenar alcanzó primero nueve y luego doce puntos en autorregulación. En el siguiente bloque, disminuyó dos puntos en el debido a los errores ortográficos que mantuvo a lo largo de las actividades y que pasaron desapercibidos para ella durante la etapa de revisión.

Es de reconocer el gran avance que tuvo la alumna en esta variable, ya que aprendió a organizar sus ideas para escribir con una secuencia coherente el inicio, desarrollo y desenlace de sus historias; asimismo, aprendió a situar en un tiempo y espacio sus narraciones y planteó con mayor claridad la problemática a la que se enfrentaban los personajes; un ejemplo de esto se muestra en la figura 21, donde Yourcenar imaginó cómo iba a ser el lugar donde se desarrollaría su cuento.



Figura 21. Etapa de planeación, Yourcenar

Por otra parte, como resultado de las sesiones de retroalimentación grupal en las que los participantes hacían revisiones de los textos de otros compañeros, Yourcenar hizo un análisis individual de sus fortalezas y debilidades en su proceso de escritura (ver figura 22).

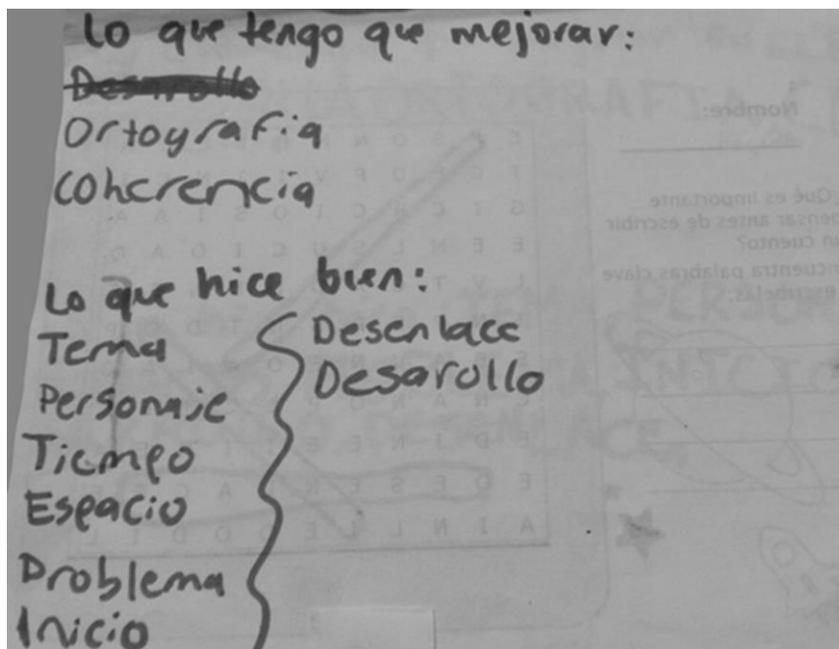


Figura 22. Retroalimentación personal de Yourcenar

Como se observa, esta dinámica favoreció la comprensión personal de aquellos aspectos en los que la alumna había avanzado y en los que tenía que poner mayor atención para mejorar su escritura narrativa.

Finalmente, como resultado de las actividades de autorregulación, en la tabla 5 se presentan los cambios observados a partir del segundo bloque que fue en el que empezó a componer textos narrativos.

Tabla 5.

Cambios en la autorregulación de Yourcenar

Criterios Bloques	Planificación	Composición	Revisión	Autorregulación
Dos	2	2	0.5	4.5
Tres	5	3	2.5	10.5
Cuatro	4.5	3	2.5	10

Como se muestra, en las sesiones dedicadas al bloque *dos*, dado que el objetivo principal fue favorecer la motivación, se obtuvieron las puntuaciones más bajas ya que la alumna escribía sin dedicar un tiempo específico para pensar en cada momento de su proceso; en cambio a partir del tercero, se observaron cambios en la planeación de sus textos, en los componentes que incluyó durante la composición y aprendió a examinar aspectos como la coherencia y la ortografía al final de su escritura. Esta puntuación se mantuvo relativamente constante para la última parte del programa.

Creatividad escrita.

En el último bloque la alumna aprendió a utilizar sus sentidos para describir imágenes, lo que la sensibilizó para captar mayor cantidad de detalles y ampliar su repertorio de palabras para expresar con claridad lo que percibía en la imagen (ver figura 23).



Figura 23. Activación de los sentidos, Yourcenar

Esta actividad favoreció la creatividad escrita de la alumna ya que reportó un incremento en relación con sus demás composiciones; a continuación, se presenta de manera detallada los avances observados en cada una de las cualidades creativas evaluadas en sus cuentos, que fueron: imagen, caracterización voz e historia (ver tabla 6).

Tabla 6

Cambios en la creatividad escrita de Yourcenar

Cualidades Bloques	Imagen	Caracterización	Voz	Historia	Creatividad escrita
Dos	2	1.5	1	1	5.5
Tres	1.5	2.5	2	3.5	9.5
Cuatro	3.5	3	2.5	4	13

En la tabla se presentan las puntuaciones obtenidas de cada una de las cualidades, así como de las notas finales de las composiciones escritas por Yourcenar a partir del segundo bloque que fue en el que comenzaron a redactar cuentos. Sus primeras historias tenían mínimamente detalles significativos que evocaran a los sentidos y carecían de características que proporcionaran información acerca de los personajes o imágenes para hacer atractiva su voz, tampoco utilizaba la narrativa para transmitir algún propósito de su texto.

En el tercer bloque, la alumna reportó un incremento en las cualidades de caracterización, voz e historia ya que describió con algunas palabras a los personajes de sus cuentos, empleó pocas claves para hacer atractivo su lenguaje y manifestó poca claridad en el tema que abordaba su cuento; asimismo, hubo un decremento en los detalles que evocaran a los sentidos.

Finalmente, en el último bloque, manifestó un incremento de todas las cualidades creativas en sus textos, de modo que tuvo un desempeño excelente en el uso de la narrativa para transmitir el propósito de su historia, incrementaron las palabras que empleó para evocar los sentidos y describir a sus personajes, además de que su voz fue mínimamente atractiva.

Fue interesante notar que las cualidades de la creatividad aumentaron desde el tercer bloque en el que se trabajaron estrategias autorregulatorias. Se percibió que la oportunidad de pensar acerca de su propio proceso para regular sus actividades de escritura favoreció el incremento de detalles creativos en sus cuentos, en la figura 24 se muestra un ejemplo de un texto redactado en el primer bloque y otro correspondiente al último.

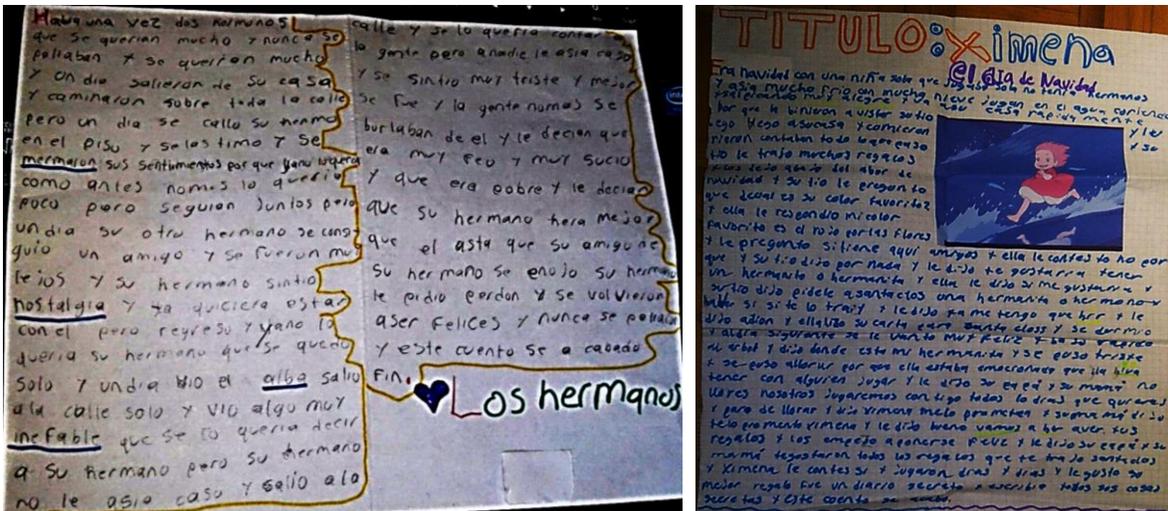


Figura 24. Ejemplos de cuentos del primer y último bloque, Yourcenar

El cuento titulado “Los hermanos” corresponde al segundo bloque, en el que se observó que carecía de una trama clara a la que se enfrentaran los personajes, el inicio tenía poca relación con el desarrollo y desenlace de la historia además de que la alumna ignoraba que debía revisar su texto por lo que presentó varias faltas ortográficas; asimismo, manifestó un pobre desempeño para utilizar un lenguaje atractivo que proporcionara detalles acerca de los protagonistas de su historia o que evocaran a los sentidos.

En cambio en el segundo texto titulado “Ximena el día de Navidad” desde la planeación de su cuento decidió que abordaría el tema de la *compañía* lo que representó un propósito para su narrativa, asimismo organizó y utilizó diferentes elementos esenciales para representar imágenes que hicieran atractivo su cuento tales como la descripción de sus personajes, el lugar y tiempo en el que sucede el problema principal y hay una coherencia entre el inicio, desarrollo y desenlace de la historia, además de que subrayó con amarillo y corrigió sus errores ortográficos al finalizar su escritura lo que habla de que, aunque mantuvo algunas faltas de ortografía, se esforzó por analizar su escrito.

Pamuk.*Contexto familiar.*

La familia del alumno está formada por sus padres que viven en unión libre, una hermana mayor y otro menor que él; todos habitan en una casa propia con dos recámaras, en una duermen los padres y en otra los hermanos. La edad del padre al momento de la entrevista era de 43 años, terminó una carrera técnica en electrónica y era chofer particular. La madre tenía 34 años con una carrera técnica en administración y era secretaria.

La actividad favorita de Pamuk son los videojuegos, además asistía a clases de karate dos o tres días a la semana que, de acuerdo con su madre, le proporcionó gran seguridad para expresar sus ideas y cuidar de su hermano en la escuela sin atacar a sus compañeros.

A lo largo del programa de intervención, la madre siempre estuvo pendiente de los avances de su hijo, y aunque en ocasiones faltaba porque se le complicaba llevarlo a las sesiones, siempre mantuvo comunicación para estar al corriente.

Participación en una revista.

Desde el inicio del programa el alumno expresó gran interés y curiosidad por participar en la revista ya que constantemente preguntaba por nuevas noticias del editor y sobre detalles de la publicación. De modo que, en la actividad que se organizó para que cada participante expusiera a sus compañeros acerca de una revista específica, Pamuk seleccionó una con temática de *La guerra mundial*, ya que dijo que nunca había visto una que tratara de temas de historia lo que le pareció bastante atractivo, también durante la presentación a sus compañeros manifestó su sorpresa al descubrir la cantidad de personas involucradas en este trabajo, pues encontró que además de los escritores colaboran un director, los editores, dibujantes y fotógrafos.

Asimismo, en otra actividad el alumno escribió una carta para el editor en la que expresó todo lo que había aprendido de las sesiones anteriores acerca de las revistas y agradeció la invitación del señor *Paniagua* por darle la oportunidad de escribir por primera vez en una (ver figura 25).

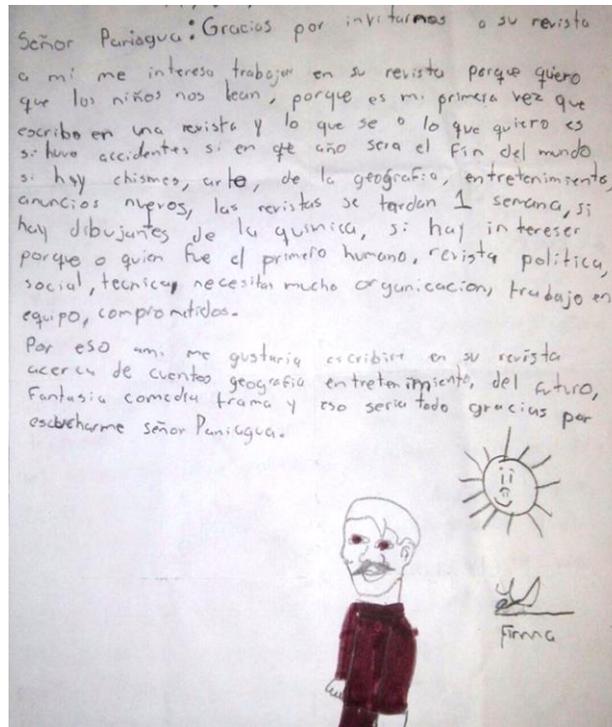


Figura 25. Carta de Pamuk para el editor de la revista

La posibilidad de participar en la revista despertó gran motivación en Pamuk por lo que este bloque estuvo muy relacionado con el siguiente.

Motivación.

La motivación de Pamuk se observó en varios aspectos, por un lado durante todo el programa hizo varios comentarios con relación a las expectativas que tenía de la revista y de lo que representaba para él ver su propio trabajo publicado:

Comentarios

- Nosotros vendríamos siendo los redactores, igual que los que escriben en las revistas importantes.
 - Le comenté a mi tío que sabe mucho de publicidad, lo de mi revista y me dijo que él podría ayudarme a hacer varios tomos para que les regalara a mi abuelita y mis primos.
-

Por otra parte, en la tercera sesión de este bloque, el alumno demostró su iniciativa al llevar un cuento que él había redactado, esta acción demostró el interés y esfuerzo personal por mejorar sus composiciones escritas.

Es importante mencionar que, aunque en un inicio, el alumno expresó rechazo al saber que se harían actividades para mejorar la ortografía, más adelante manifestó gran aceptación por participar y repetir las dinámicas, esto porque vio que se trataba de juegos completamente distintos a los que realiza tradicionalmente en su escuela. Esta situación reflejó que las actividades a las que está acostumbrado a realizar en su colegio son monótonas o poco atractivas para sus intereses; ciertamente, este alumno tenía pocos problemas en esta área, lo que puede explicar que las estrategias escolares le parecieran aburridas.

Si bien, el alumno tuvo cambios en la autorregulación y creatividad escrita a lo largo del programa, como se muestra en la figura 26, en el segundo bloque obtuvo las puntuaciones más bajas, esto se debe a que el principal objetivo de este momento de la intervención fue favorecer la motivación y explorar sus habilidades en sus primeras narraciones, posteriormente tuvo incrementos importantes.

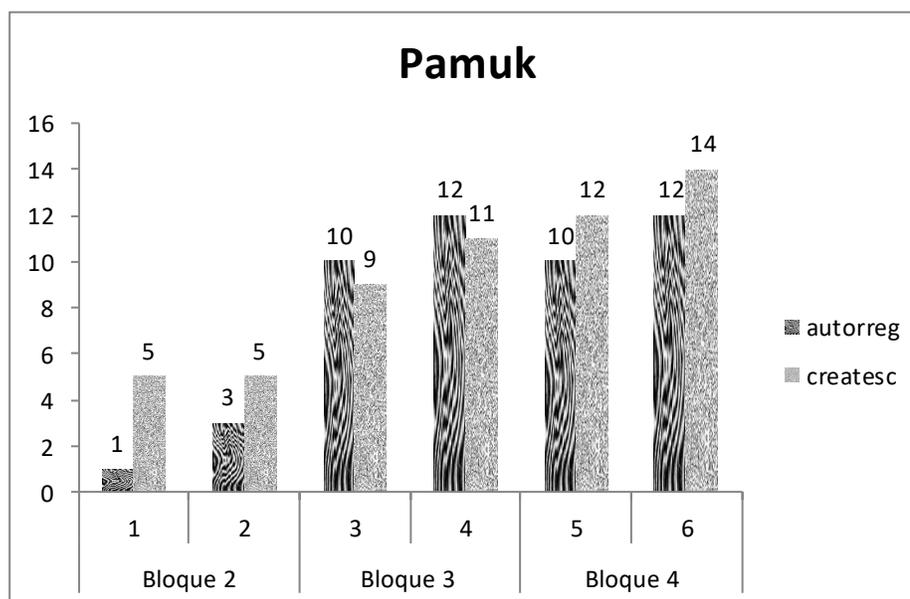


Figura 26. Puntuaciones de Pamuk en cada bloque

Autorregulación.

En las actividades del tercer bloque, el alumno tuvo oportunidades para pensar acerca de su propio proceso de escritura para posteriormente regular sus actividades con el fin de mejorar sus composiciones escritas. De modo que en los cuentos redactados por Pamuk a partir de estas sesiones, reportaron un incremento en la autorregulación, es decir, expresó mejoría en sus procesos de planificación, producción y revisión de sus textos.

Es importante señalar que antes de este bloque, el alumno simplemente escribía sin tener un control de sus actividades, por lo que procesos como la revisión estaban ausentes en su escritura. No obstante, durante su participación realizó productos como el que se encuentra en la figura 27, donde se presenta un ejemplo de la etapa de planificación en la que realizó un dibujo de los escenarios donde se desarrollaría la historia, asimismo, se observa la evidencia de su proceso de revisión en el cual decidió poner un parche de papel para corregir su redacción.

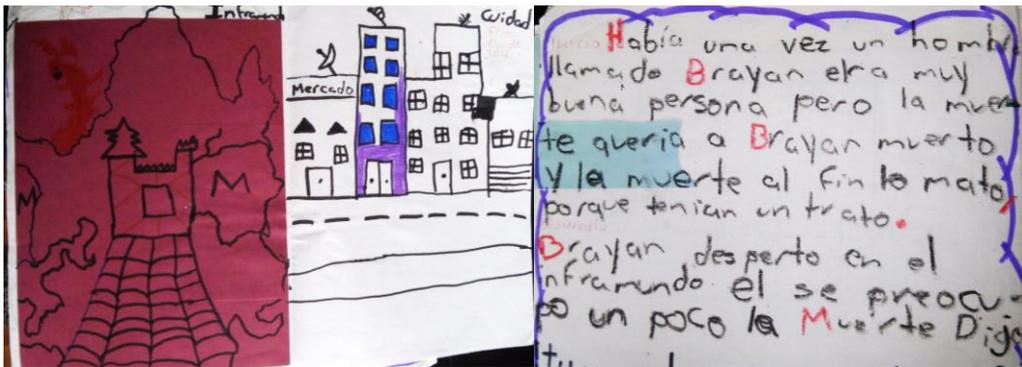


Figura 27. Planeación y revisión del cuento, Pamuk

Además de estos cambios, a partir de las dinámicas de retroalimentación grupal, el alumno realizó un análisis personal en el que evaluó sus fortalezas y debilidades en los textos narrativos. Como se observa en la figura 28, Pamuk detectó los elementos que tenía que trabajar para mejorar y aquellos que logró poner claramente en sus textos.

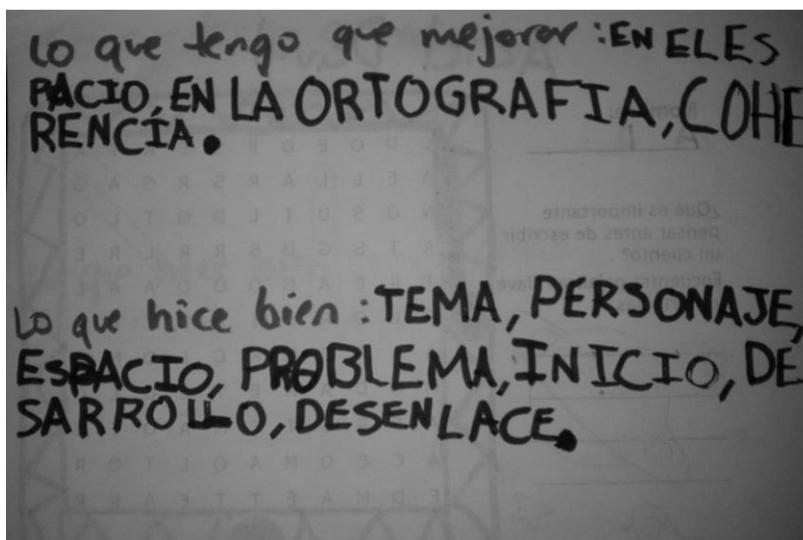


Figura 28. Análisis personal, Pamuk

Finalmente se notó que las actividades dedicadas a la autorregulación reflejaron avances en la escritura del alumno durante su participación en el programa, ya que como se muestra en la tabla 7, Pamuk aprendió a organizar sus ideas a la hora de planear los elementos que formarían parte de sus cuentos, de manera que sus composiciones presentaban un inicio, desarrollo y desenlace claros, además de que revisó sus textos para asegurarse de que fueran claros y sin errores.

Tabla 7.

Cambios en la autorregulación de Pamuk

Criterios	Planificación	Composición	Revisión	Autorregulación
Bloques				
Dos	0.5	1	0.5	2
Tres	5	3	3	11
Cuatro	4.5	3	3.5	11

Una consecuencia positiva de las actividades diseñadas en el tercer bloque dedicado a la autorregulación fue que el alumno se apropió de estas estrategias ya que en las sesiones posteriores se mantuvieron los cambios, lo que favoreció la organización y claridad en sus ideas.

Creatividad escrita.

A través de las actividades realizadas en último bloque, Pamuk activó sus cinco sentidos para describir fotografías en las que sus compañeros pudieran adivinar de qué se trataba la

imagen. Como se muestra en la figura 29, el alumno utilizó todas las palabras que le sirvieran para representar lo que el observaba.

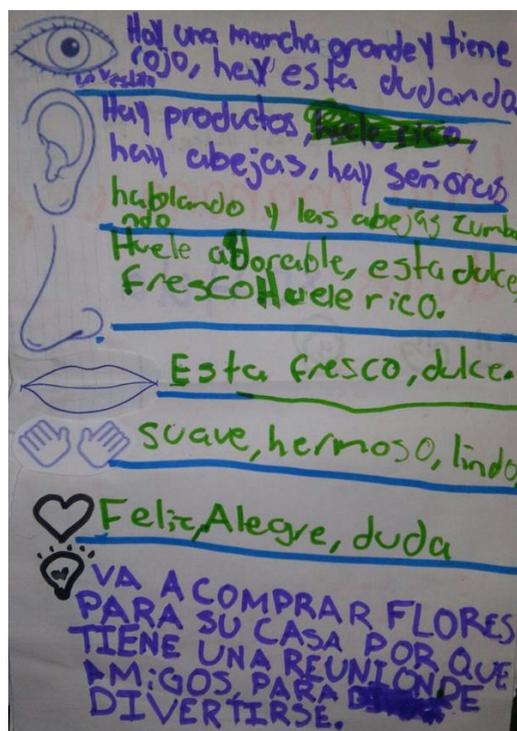


Figura 29. Activación de los sentidos, Pamuk

En esta actividad, aunque Pamuk comentó que le pareció complicado decir todo lo que percibía de la imagen sin decir exactamente qué era, se sorprendió al ver que sus compañeros se acercaron en gran medida a lo que el describía; por lo que al final se reflexionó acerca de lo importante que es aprender nuevas palabras para utilizarlas adecuadamente en la escritura y así crear imágenes precisas en los lectores.

Como resultado de la motivación y participación constante del alumno durante todo el programa, en la tabla 8 se presentan los cambios que reportó en la creatividad a partir del segundo bloque que fue en el que empezó a componer textos narrativos.

Tabla 8*Cambios en la creatividad escrita de Pamuk*

Cualidades Bloques	Imagen	Caracterización	Voz	Historia	Creatividad escrita
Dos	2	1	1	1	5
Tres	2.5	2	2	3.5	10
Cuatro	3.5	3	2.5	4	13

En el bloque *dos*, se exploraron sus habilidades creativas dado que el alumno escribió como normalmente lo hacía antes de participar en el programa y se notó que obtuvo las puntuaciones más bajas en este rasgo, esto porque sus textos detallaban mínimamente elementos acerca de mundo construido, carecían de una descripción de los personajes, una narrativa que hiciera atractivo el texto, o un propósito del cuento.

En el tercer bloque dedicado a la autorregulación, Pamuk reportó un incremento en las cualidades creativas de sus textos ya que proporcionó algunos detalles para transmitir símbolos que evocaran a los sentidos y empleo mínimamente claves para hacer atractivo su texto y caracterizar a los personajes, aunado a esto, logró un avance más notable en claridad del propósito de su cuento al abordar una temática específica.

Finalmente, en el último bloque demostró un desempeño excelente para abordar un tema específico a través de su narrativa, y muy bueno en el uso de símbolos que evocaran a los sentidos así como detalles para caracterizar a sus personajes, además de que tuvo un leve incremento en el uso del lenguaje para hacer atractivo su texto.

Resulta de gran valor resaltar que el incremento en las cualidades creativas de sus textos se manifestaron desde el bloque en que se trabajó la autorregulación, la razón de esto fue que durante esas actividades Pamuk aprendió a tomar un tiempo para pensar en cada momento de su proceso de escritura, lo que favoreció el enriquecimiento de detalles en cada parte de su narrativa; no obstante el hecho de que el uso atractivo de su lenguaje haya incrementado sólo mínimamente puede relacionarse con la falta de vocabulario que le ayudara a utilizarlo de manera original. En la figura 30 se presenta un ejemplo de un cuento redactado en el primer bloque y otro el último.

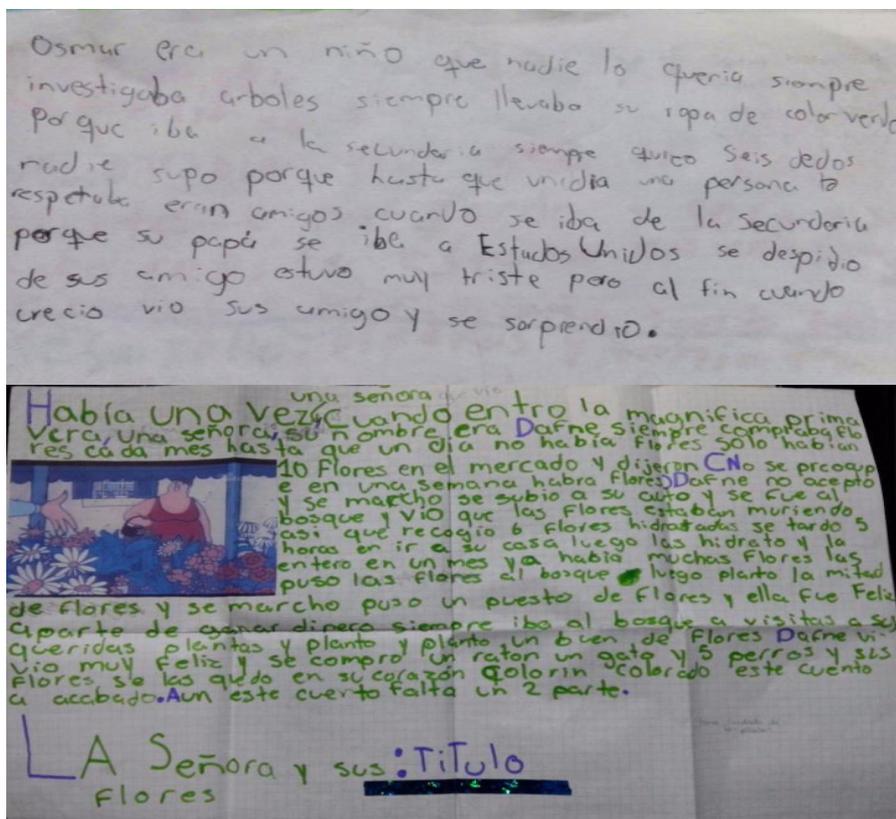


Figura 30. Ejemplos de cuentos del primer y último bloque, Pamuk

En el texto situado en la parte superior de esta figura se muestra el primer cuento que escribió Pamuk en las actividades del programa, esta la narración carece de título, además aunque en el inicio trata de presentar al personaje principal resulta imprecisa la manera en que esto se relaciona con la trama de la historia pues el texto tiene poca coherencia; asimismo muestra un lenguaje muy limitado para evocar imágenes de la historia en general como de los personajes, lo que hace poco atractiva su narrativa y sin una organización de eventos que reflejen el propósito del texto. De ahí que el alumno obtuvo puntuaciones bajas en la autorregulación y en las cualidades creativas.

En cambio, en el segundo texto del alumno titulado “La señora y sus flores” redactado en el último bloque del programa, se observaron avances, pues existe un hilo conductor entre el inicio, desarrollo y desenlace, que si bien hay partes en las que es poco clara la redacción, también existe evidencia de la etapa de revisión pues se observan anotaciones que él mismo puso para corregir su texto, esto resulta especialmente relevante al considerar que en un inicio Pamuk omitía este momento de la escritura. Por otra parte,

se muestra una presentación atractiva de los personajes, así como del ambiente en el que se desarrolla la historia ya que proporciona detalles como “la magnífica primavera” o “siempre iba al bosque a visitar a sus queridas plantas” lo que evoca a los sentidos que experimenta la protagonista, los cuales se relacionan con el propósito de abordar el cuidado por las plantas. Aunque se observan avances importantes en el desempeño del alumno, también hay que reconocer la necesidad de trabajar con mayor profundidad aspectos como la sintaxis o la organización de ideas para que el alumno conecte de manera más precisa la información y de esta forma hacer más fluida la lectura de sus composiciones.

Mistral.

Contexto familiar.

La alumna vivía con su padre que estaba separado de su madre, y su hermana menor, todos compartían una casa con sus tíos, primos y abuelos paternos, y pertenecían a la religión católica. El padre tenía 32 años, obtuvo una carrera técnica y era empleado de un laboratorio farmacéutico. Siempre se mantuvo contacto con la abuela y la tía quienes informaron que la madre de Mistral decidió abandonar a su familia hace dos años cuando conoció a su nueva pareja, después de eso tuvo algunos encuentros con sus hijas en los que presenciaban violencia e intentos de llevárselas a vivir con el abuelo materno y la nueva pareja sin previo aviso. Como resultado de estos eventos el padre de Mistral estaba en proceso de obtener la custodia de sus hijas.

La situación familiar por la que atravesaba Mistral afectó de manera importante su participación en el programa, ya que con frecuencia se mostraba triste, poco tolerante en la interacción con sus compañeros y expresaba gran desconfianza en su propio desempeño. Asimismo, se ausentó en varias ocasiones por enfermedad o por la ausencia de alguien que pudiera llevarla, e incluso en las últimas actividades se tuvieron que organizar sesiones personales para que pudiera concluir completamente el programa.

Participación en una revista.

La alumna tuvo una participación limitada en el proceso de elaboración de la revista, ya que aunque expresó su interés por colaborar en esta actividad, durante toda la intervención Mistral atravesaba por una situación difícil en su familia, lo que le impidió asistir de

manera constante a todas las sesiones programadas. A fin de disminuir las limitaciones que esto provocaba en su asistencia, se flexibilizó el horario y se dedicaron sesiones extra para que se mantuviera al corriente y perdiera el mínimo de sesiones posibles.

Con todo esto, la alumna demostró obtener un aprendizaje acerca de lo que son las revistas, ya que a través de las actividades desarrolladas en el primer bloque Mistral selecciono una publicación con contenido exclusivo para niños y expuso a sus compañeros la información nueva que obtuvo de la misma, de modo que exploró detalles como el nombre y temáticas que aborda, número de página, público al que está dirigido, el precio, entre otros; asimismo, en otra dinámica escribió su una carta al editor en la cual expresó su agradecimiento e interés en que sus amigos lean sus cuentos, así como por aprender a escribir mejor (ver figura 31).

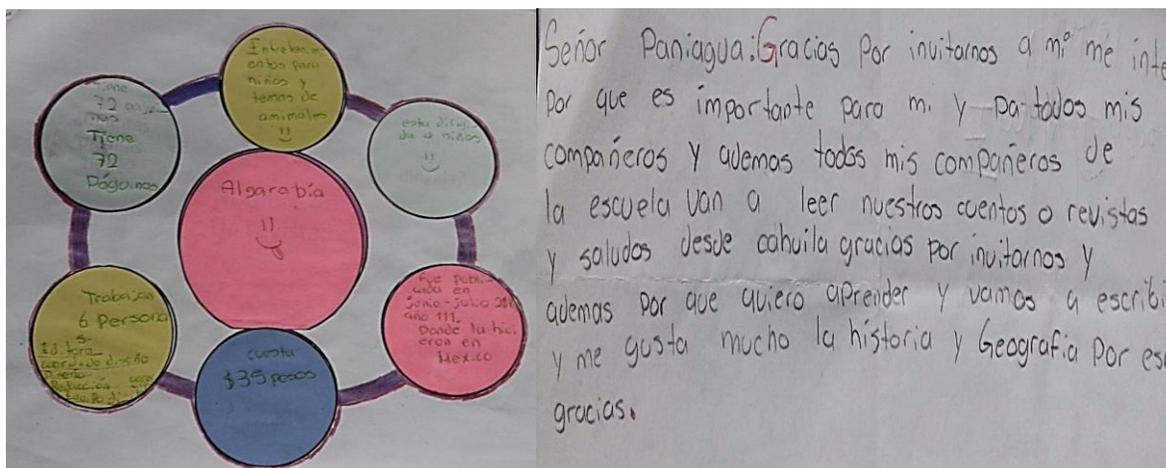


Figura 31. Actividades de aprendizaje sobre las revistas, Mistral

Como se muestra, la posibilidad de participar en una revista fue algo que provocó la motivación hacia el aprendizaje de la alumna.

Motivación.

Las dificultades familiares por las que atravesaba se reflejaron en la motivación de Mistral, ya que en ocasiones la alumna asistía con buena disposición para participar y en otras su desempeño se mermaba por la actitud de poco entusiasmo, tristeza e inseguridad que mostraba durante las sesiones. Asimismo, cabe mencionar en gran cantidad de las sesiones

de este bloque la alumna faltó porque se enfermó de varicela, por lo que se adaptaron algunas actividades para que las pudiera realizar desde su casa.

No obstante, Mistral expresó tanto curiosidad por recibir nuevas noticias del editor, como preocupación por estar al corriente como sus compañeros:

Comentarios

- La próxima vez que nos manden una carta, ¿puedo ser la primera en abrirla para que yo les de las buenas noticias a mis compañeros?
- Si yo ya falté unos días ¿crees que igual pueda poner alguno de mis cuentos en su revista?

Cabe mencionar que algunas veces la alumna expresaba tristeza o se encerraba en sus pensamientos, ya que se le tenía que hablar varias veces hasta que ella prestara atención, además de que en todas las actividades tomaba más tiempo para acabar sus trabajos que sus compañeros, ya que terminarlas representaba todo un reto para ella puesto que verbalizaba frases como:

Comentarios

- Voy a repetirlo todo, no me gusta
 - ¿Tienes otra hoja? Es que lo volví a hacer todo mal
-

Este tipo de comentarios junto con conductas como romper las hojas de tanto borrar o arrugarlas ante la desesperación de que no salieran a la perfección reflejaban un carácter aprensivo y ansioso, por lo que se tuvo especial atención en alentarla a valorar su esfuerzo, así como flexibilidad para que continuara sus actividades sin suspenderlas. Ante esta situación se observó que la redacción de cuentos significó para ella una oportunidad de expresar de manera asertiva sus sentimientos y emociones, ya que en la mayoría de sus narraciones incluía, en algún elemento, algo relacionado con la situación por la que atravesaba su familia. Afortunadamente, durante las dinámicas de retroalimentación grupal, sus compañeros mostraron gran aceptación y afecto hacia Mistral, esto facilitaba que se relajara y mostrara menos tensión al final de las sesiones.

A partir del segundo bloque la alumna escribió sus primeros cuentos, por lo que en las actividades organizadas en esta parte de la intervención se puso mayor énfasis en favorecer la motivación, así como explorar sus habilidades para componer textos narrativos, de ahí que las producciones escritas durante estas sesiones obtuvieron las puntuaciones más bajas en autorregulación y creatividad escrita (ver figura 32).

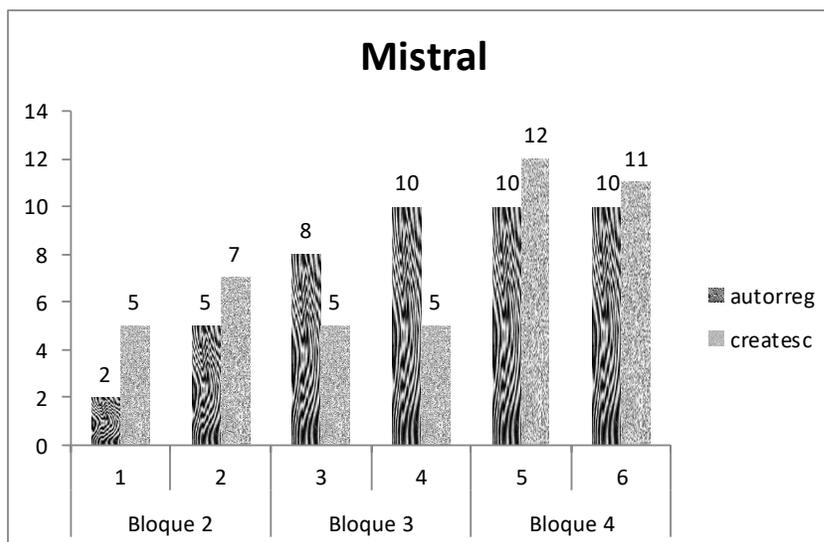


Figura 32. Puntuaciones de Mistral en cada bloque

Autorregulación.

A partir del tercer bloque, la alumna tuvo oportunidades para pensar en los diferentes momentos de la composición escrita, para posteriormente regular sus actividades y controlar sus procesos de escritura. Por lo que Mistral incrementó sus puntuaciones en la autorregulación ya que aprendió a dedicar un tiempo específico para planear diferentes componentes de su narración y a revisar su composición una vez terminada. En la figura 33 se muestra un ejemplo de la etapa de planificación antes de escribir uno de sus cuentos.

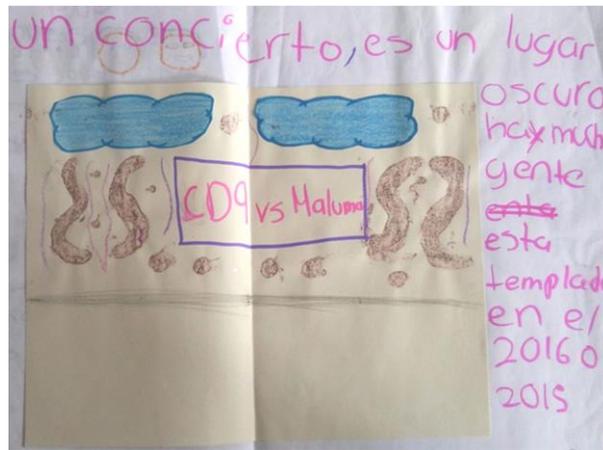


Figura 33. Etapa de planificación, Mistral

Como se observa la alumna organizó sus ideas para decidir el escenario en que sucedería su historia. Es importante resaltar que antes de estas actividades Mistral omitía la parte de pensar en las características del lugar, tiempo o personajes principales, tampoco consideraba relevante revisar su cuento al terminarlo. Sin embargo, durante una de las dinámicas de retroalimentación grupal en la que los participantes socializaban sus observaciones de cada texto, Mistral realizó un análisis individual acerca de sus fortalezas y debilidades en sus textos narrativos (ver figura 34).

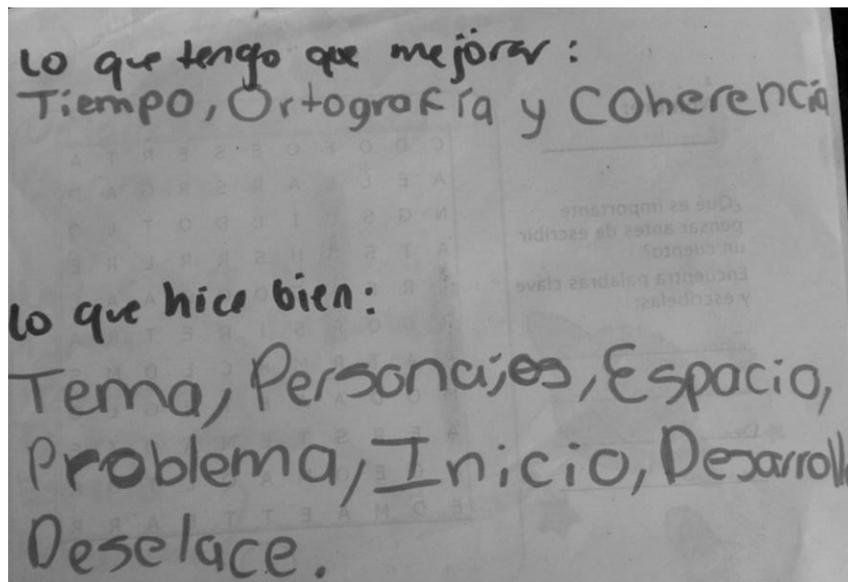


Figura 34. Análisis personal, Mistral

Como se observa, Mistral reflexionó acerca de la importancia de expresar el momento en que suceden los eventos, así como mejorar su ortografía y coherencia para

relacionar ideas; por otra parte, como resultado de su participación en las actividades, tuvo un buen desempeño en otros aspectos.

En la tabla 9 se presentan los cambios que la alumna tuvo desde el segundo bloque en el cual escribió sus primeras narraciones, y se encontró a partir de las sesiones dedicadas al control y reflexión de sus procesos de escritura, Mistral mejoró su autorregulación.

Tabla 9.

Cambios en la autorregulación de Mistral

Criterios Bloques	Planificación	Composición	Revisión	Autorregulación
Dos	2	0.5	1	3.5
Tres	3.5	3	2.5	9
Cuatro	4.5	2	3	10

De modo que la estudiante organizó sus ideas para presentar en el inicio a los personajes y el ambiente, así como un problema en el desarrollo que de alguna forma se resolvía en un desenlace un poco más coherente que en sus composiciones anteriores. Como consecuencia de estas actividades, la alumna mantuvo estos procesos en sus redacciones del siguiente bloque.

Creatividad escrita.

Para favorecer la creatividad en las composiciones de Mistral, en el último bloque se realizaron actividades para que a través de la activación de sus cinco sentidos ella pudiera describir una imagen para sus compañeros. En esta dinámica la alumna tuvo dificultades para enunciar con éxito sus ideas pues le tomaba mucho tiempo pensar en la manera de hablar de una fotografía sin decir exactamente lo que era, este tipo de reacciones reflejó la falta de vocabulario que le permitiera ampliar su lenguaje para hablar de todos los detalles que ella percibía. Sin embargo, Mistral hizo un esfuerzo por poner todo lo que evocaba la imagen en sus sentidos (ver figura 35).

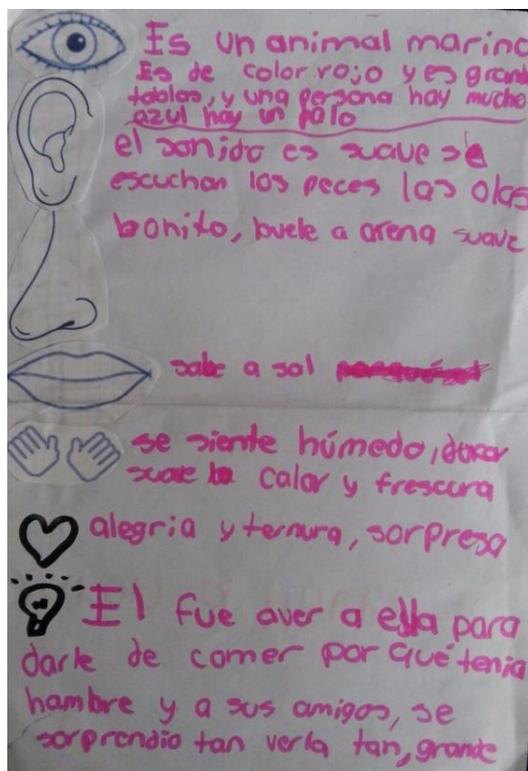


Figura 35. Activación de los sentidos, Mistral

A través de esta actividad Mistral reflexionó acerca de la importancia de utilizar las palabras precisas para que su escritura refleje adecuadamente lo que ella quería decir. Asimismo, como resultado de su participación en este bloque, se observaron cambios en las cualidades creativas de sus textos con relación a los anteriores (ver tabla 10).

Tabla 10

Cambios en la creatividad escrita de Mistral

Cualidades Bloques	Imagen	Caracterización	Voz	Historia	Creatividad escrita
Dos	1.5	2	1.5	1	6
Tres	1	1	1	2	5
Cuatro	3	3	2	3.5	11.5

En sus primeras composiciones narradas en el segundo bloque, se exploraron sus habilidades creativas para la escritura, se encontró que Mistral tuvo un desempeño mínimo a la hora de proporcionar detalles acerca de los personajes o el mundo que había creado en sus cuentos, por lo que expresaba una limitada sensibilidad para hacer atractivo su lenguaje, además era nula la información que proporcionara un propósito en su texto.

Posteriormente, en el bloque tres en cual se trabajó la autorregulación, aunque la alumna transmitió con poca claridad un propósito en su texto, se observó que reportó un ligero decremento en las cualidades que evocaban a imaginar el mundo y los personajes creados así como en su lenguaje para hacer atractivo su texto; esta disminución de las habilidades fue inesperada, dado que en las actividades de planificación, Mistral era muy detallista para organizar diferentes componentes; sin embargo se notó que a la hora de componer sus textos la participante se limitaba a escribir sin incluir todos los elementos que había planeado. Esta situación tuvo una relación importante con la actitud y bajo entusiasmo con el que en ocasiones la niña asistía, ya que en varias dinámicas era complicado captar su atención pues ella se encerraba en sus pensamientos y en el momento en que sus compañeros terminaban la actividad, Mistral se limitaba a entregar un producto para estar al corriente sin dedicar demasiado esfuerzo

En el último bloque, la alumna tuvo avances al reportar un excelente desempeño para abordar un tema específico en sus cuentos, pues manifestó un mayor esfuerzo para dotar de detalles que evocaban a los sentidos, así como para caracterizar a sus personajes, asimismo, empleó algunas imágenes para hacer atractiva su narrativa. Este incremento notable en sus puntuaciones tuvo una relación importante con la actividad de escribir un cuento grupal, ya que gracias a la interacción con sus compañeros, se notaron varios cambios en la alumna, por un lado la naturaleza de la dinámica exigía que Mistral tuviera una participación más activa en el grupo ya que disponía de turnos específicos para elaborar una idea nueva que contribuyera al texto colectivo, por otra parte, durante la revisión la estudiante aprendió a dotar de mayor cantidad de detalles la narrativa. Por esto, es posible que la actividad mencionada contribuyera a la puesta en práctica de diferentes cualidades creativas para enriquecer sus textos. De ahí que se favoreció su creatividad escrita a lo largo del programa (ver figura 36).

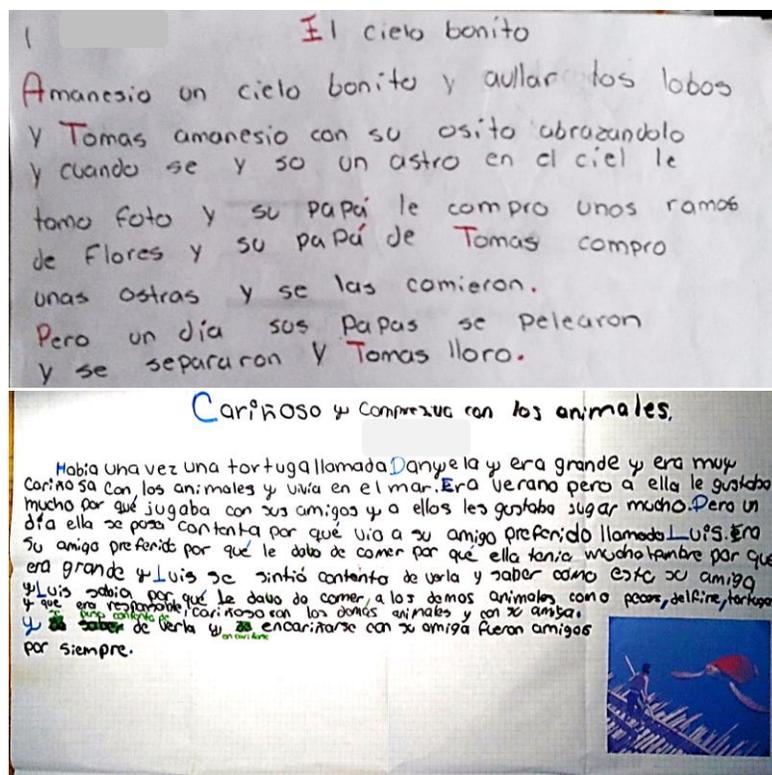


Figura 36. Cuentos del primer y último bloque, Mistral

En esta figura se evidencian, los cambios que Mistral reportó; en la parte de arriba se muestra el primer cuento que escribió durante su participación en el programa, cuyo título fue “El cielo bonito”, en el cual se observa falta de coherencia y de relaciones entre el inicio, desarrollo y desenlace, asimismo, aunque utiliza mínimamente detalles que evocan a un sentimiento (el dolor), obtuvo un pobre desempeño para revelar características de los personajes; tampoco proporcionó información que expresara un propósito en su narrativa por lo que utilizó un lenguaje poco atractivo e incluso era confuso.

En este punto, fue interesante encontrar que la poca relación entre ideas derivó de un final completamente inesperado que era muy similar a un evento que había pasado recientemente en la vida de la participante; de modo que se percibió que la narrativa era una oportunidad para que Mistral expresara sus sentimientos.

Finalmente, en el segundo texto que corresponde a las últimas sesiones, titulado “Cariñoso y comprensivo con los animales” se manifestaron avances en el proceso de autorregulación de la alumna, ya que al haber planificado su texto, desde el principio

introdujo con claridad a los personajes principales y dio información acerca del escenario en el que se desarrolló la historia, por otra parte hubo mayor vínculo entre el inicio, desarrollo y desenlace, además se observa evidencia de la etapa de revisión por las anotaciones que ella misma realizó con otro color para corregir sus errores. Asimismo, mejoró su desempeño para expresar imágenes que evocaran a los sentidos y organizó sus ideas con mayor claridad para transmitir una temática que se aprecia desde el título.

Es importante reconocer que su progreso aún está en proceso pues para alcanzar un desempeño excelente en la autorregulación y en todas las cualidades creativas le falta persistencia en la práctica para que la alumna se apropie de estos aprendizajes y estén inmersos en su escritura.

FASE 3. Evaluación (Post-test)

Objetivo.

Evaluar los efectos del programa de enriquecimiento creativo en las variables de inteligencia, creatividad y motivación evaluadas inicialmente en los alumnos que participaron en el programa de intervención.

Participantes.

Se evaluaron a los tres alumnos identificados con aptitudes sobresalientes que participaron en el programa de intervención.

Instrumentos

A los participantes se le aplicaron los mismos instrumentos que en la primera fase para evaluar la creatividad, la habilidad intelectual, el compromiso con la tarea y el autoconcepto académico.

Procedimiento.

Se comunicó a las madres de los alumnos que se realizaría la evaluación post-test, para lo cual se dispuso de dos sesiones que duraron aproximadamente dos horas en las que se aplicaron grupalmente los instrumentos que evaluaban creatividad, inteligencia, compromiso con la tarea y autoconcepto. Después se citó a los niños de manera individual para aplicar la escala de Weschler que duró alrededor de dos horas para cada uno.

Resultados.

Con el propósito de evaluar los efectos del programa de intervención, se realizó una evaluación post-test, a continuación, se presentan las puntuaciones obtenidas grupal e individualmente en las diferentes dimensiones evaluadas

Grupo.

Inteligencia.

Para evaluar este rasgo se aplicó el Test de Matrices Progresivas de Raven y la Escala de Inteligencia de Weschler. En el primer instrumento mencionado, el grupo incrementó 14

puntos en comparación con el pre-test. Esto sugirió que los alumnos mejoraron sus habilidades para comparar, evaluar, sintetizar y razonar información abstracta a través de analogías no verbales (ver figura 37).

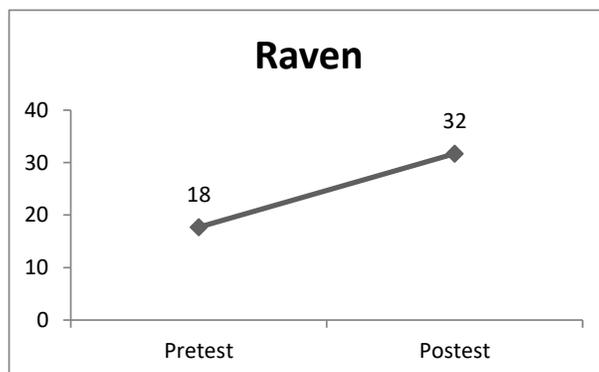


Figura 37. Medias de las puntuaciones pre-test y post-test del grupo en la prueba de Raven

Asimismo, se reportaron cambios en las habilidades cognitivas evaluadas con el WISC-IV ya que como se muestra en la figura 38, al finalizar la intervención, el grupo aumentó seis puntos en el funcionamiento intelectual general. Presentó incrementos en las distintas áreas evaluadas, en comprensión verbal se observó que aumentó ocho puntos, en razonamiento perceptual uno y en memoria de trabajo tres, esto indicó que los alumnos mejoraron sus habilidades de razonamiento para formar conceptos verbales y no verbales, de análisis y síntesis de estímulos visuales abstractos, así como flexibilidad cognitiva y atención para transformar o manipular información mental. Por otra parte, se reportó un decremento de cuatro puntos en la velocidad de procesamiento, lo que sugirió una disminución en la coordinación visomotora y en la capacidad de rastreo visual para organizar, planificar y recordar información a corto plazo. Esto pudo deberse a que en el programa se trabajaron las actividades para que se expresaran verbalmente a través de cuentos, lo que implicaba observar, comprender y distinguir diferentes situaciones para plasmarlas de manera ordenada en un texto coherente; asimismo desarrollaron habilidades autorregulatorias en las que aprendieron a tomar su tiempo para planear, organizar y revisar información nueva.

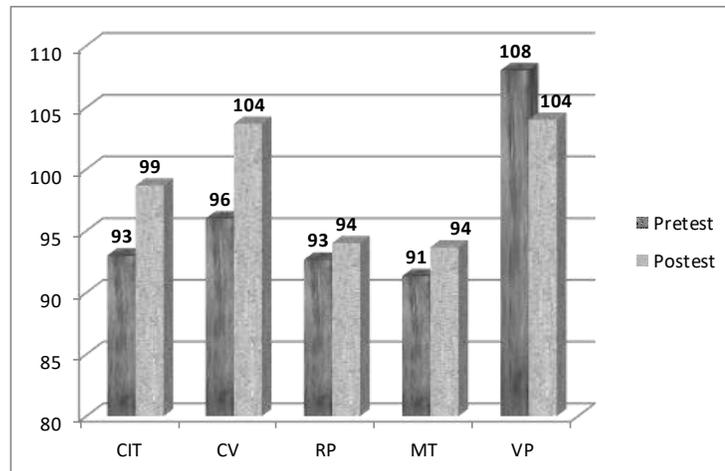


Figura 38. *Medias de las puntuaciones pre-test y post-test del grupo en el WISC-IV*

De acuerdo con lo reportado en la subescala de comprensión verbal, el grupo mejoró sus puntuaciones específicamente en las pruebas de semejanzas, incrementó seis puntos y en vocabulario dos, estos datos mostraron que se desarrollaron aspectos como la comprensión auditiva, memoria, distinción entre características esenciales y no esenciales, así como el conocimiento de palabras y la formación de conceptos, lo que incidió en la capacidad de aprendizaje y el desarrollo del lenguaje. Por otra parte, en la prueba de comprensión expresaron un decremento de un punto, lo que se relacionó con la capacidad para evaluar y utilizar la experiencia pasada y demostrar información práctica (ver figura 39).

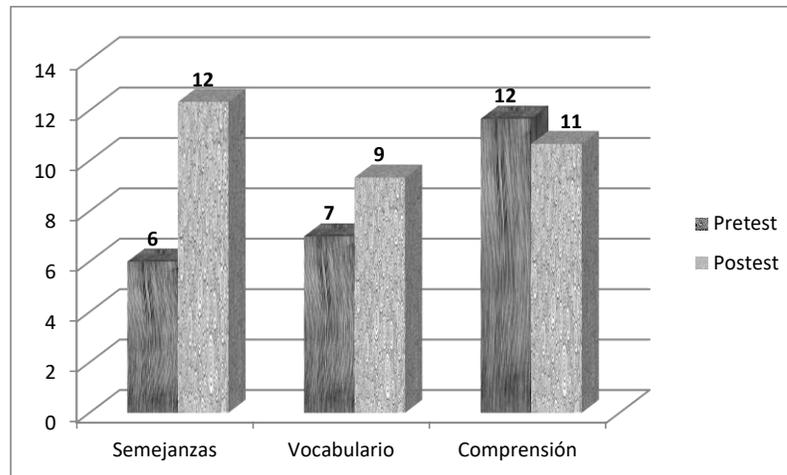


Figura 39. Medias de las puntuaciones pre-test y post-test del grupo en la subescala de comprensión verbal

Con respecto a las tres escalas que integran el índice de razonamiento perceptual, se observó un incremento de dos puntos en el diseño de cubos, lo que indicó que la capacidad para percibir, organizar, procesar información tanto visual como simultánea, así como la coordinación visomotora para separar figura y fondo en estímulos visuales mejoró al terminar la instrumentación del programa. También, se encontró un decremento de dos puntos en la prueba de conceptos con dibujos lo que implicó una disminución en el razonamiento abstracto y categórico. Por otro lado, la prueba de matrices mostró que la inteligencia fluida y la capacidad intelectual general se mantuvieron estables en los tres participantes (ver figura 40).

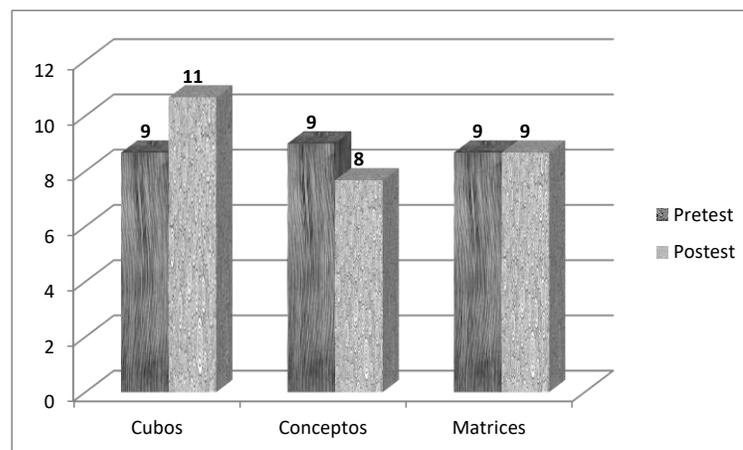


Figura 40. Medias de las puntuaciones pre-test y post-test del grupo en la subescala de razonamiento perceptual

Las pruebas relacionadas con la memoria de trabajo se reportaron relativamente estables, ya que se observó un incremento de un punto en la de retención de dígitos que evalúa la memoria auditiva a corto plazo, habilidades de secuenciación, atención y concentración. Con respecto a la actividad de números y letras, se encontró que el grupo se desempeñó de manera similar antes y después de la intervención en las tareas que implicaron sucesión y manipulación mental, así como la formación de imágenes visoespaciales (ver figura 41).

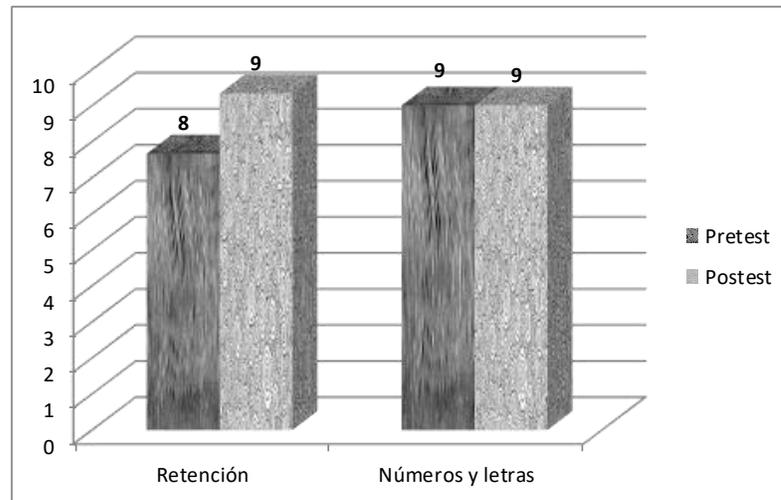


Figura 41. *Medias de las puntuaciones pre-test y post-test del grupo en la subescala de memoria de trabajo*

De acuerdo con lo reportado en las subpruebas de velocidad de procesamiento, los alumnos reportaron un decremento de un punto la prueba de claves y dos en la de búsqueda de símbolos (ver figura 42); esto sugirió que el grupo disminuyó sus habilidades de memoria a corto plazo, planificación, concentración, así como la capacidad de rastreo y discriminación visual.

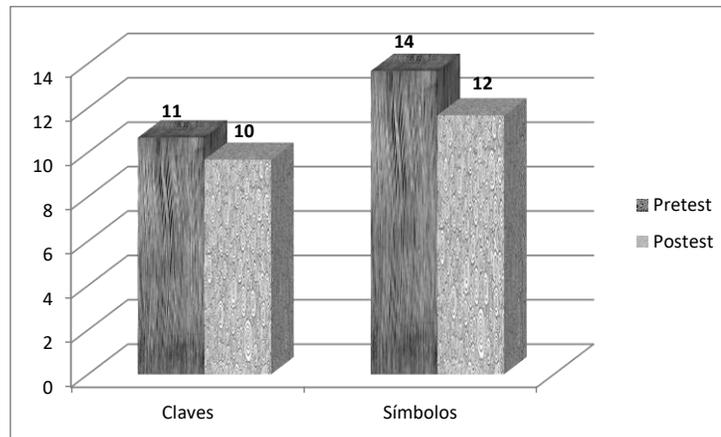


Figura 42. Medias de las puntuaciones pre-test y post-test del grupo en la subescala de velocidad de procesamiento

Creatividad.

Se encontró que el promedio de la creatividad del grupo incrementó seis puntos en la segunda evaluación, lo que sugirió que después de la intervención, los alumnos desarrollaron habilidades para el pensamiento divergente en actividades gráficas (ver figura 43).

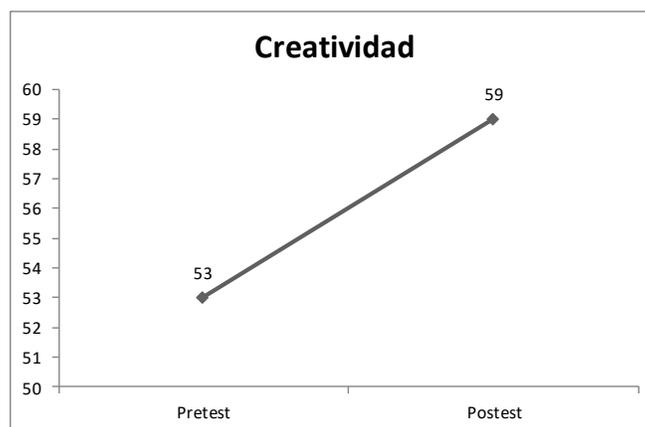


Figura 43. Medias de las puntuaciones pre-test y post-test del grupo en creatividad

Al hacer un análisis de los componentes de la creatividad, se encontró un decremento en originalidad, fluidez y elaboración, por lo que se revisaron las puntuaciones de cada uno de los niños y se observó uno de ellos realizó dibujos novedosos y expresó mayor cantidad de ideas que en el pre-test, mientras los demás reportaron disminución en estas variables, asimismo; otro participante reportó mayor cantidad de detalles en sus

diseños gráficos a diferencia de los demás que indicaron puntuaciones menores en la segunda evaluación. Por otra parte, los indicadores de títulos y cierre aumentaron en el post-test en todos los niños, ya que presentaron una mejor destreza para sintetizar sus ideas en palabras y producir mayor cantidad de ensayos antes de dar una respuesta definitiva (ver figura 44).

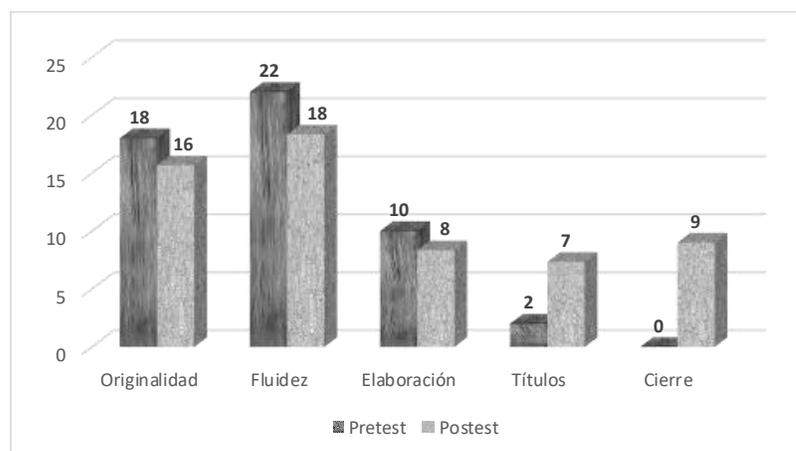


Figura 44. *Medias de las puntuaciones pre-test y post-test del grupo en los indicadores de creatividad*

Es posible que estos cambios se deban a que durante la participación en el programa de intervención, los niños aprendieron estrategias autorregulatorias en las que se daba gran importancia a dedicar determinado tiempo para planear y revisar sus actividades, de modo que aunque diseñaron menor cantidad de dibujos, dotaron de más detalles y ensayos para terminarlos; asimismo, el desarrollo del lenguaje escrito que se trabajó a través de los textos narrativos, pudo favorecer el que los alumnos aprendieran a sintetizar de manera más precisa y creativa sus ideas.

Compromiso con la tarea.

Al comparar las puntuaciones de las fases de pre-test y post-test, se observó que hubo un incremento de cuatro puntos; lo que reflejó que los alumnos reportaron mayor interés, persistencia y esfuerzo; esto sugirió que, al concluir el programa de intervención, el grupo se sintió más motivado para participar en sus actividades escolares (ver figura 45).

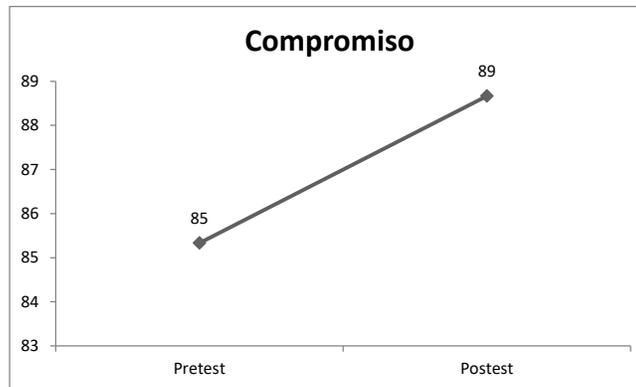


Figura 45. Medias de las puntuaciones pre-test y post-test del grupo en el compromiso con la tarea

Autoconcepto.

Se compararon las puntuaciones obtenidas en el pre-test y el post-test, y se observó que hubo un incremento de 36 puntos, lo que mostró que los niños se percibieron como buenos estudiantes en las distintas áreas académicas (ver figura 46). Es posible que la constante retroalimentación que los alumnos recibieron durante el programa, acerca de sus cambios en la escritura favoreciera la representación interna que el grupo tuvo acerca de su propio desempeño escolar.

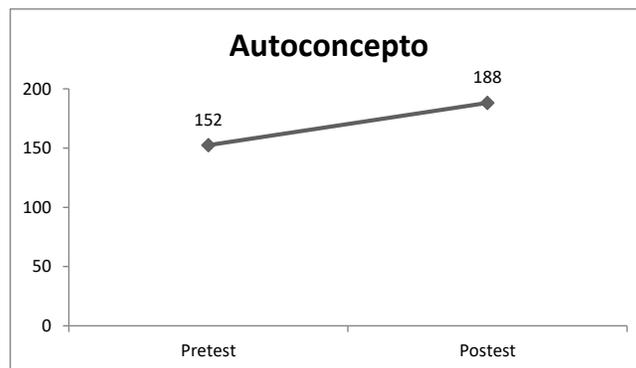


Figura 46. Medias de las puntuaciones pre-test y post-test del grupo en el autoconcepto académico

Si bien, estos resultados expresan los cambios del grupo después de la intervención, es importante mencionar que cada alumno tuvo avances distintos en función de su propia experiencia, por este motivo a continuación se presentan los resultados a nivel individual.

Yourcenar.***Inteligencia.***

Para evaluar este rasgo se aplicó el Test de Matrices Progresivas de Raven y la Escala de Inteligencia de Weschler IV. Con relación a la primera prueba, la alumna tuvo un incremento de 14 puntos en el post-test (ver figura 47), esto sugirió que Yourcenar mejoró su capacidad para razonar mediante analogías no verbales, al tiempo que mejoró sus habilidades de comparación, evaluación y síntesis.

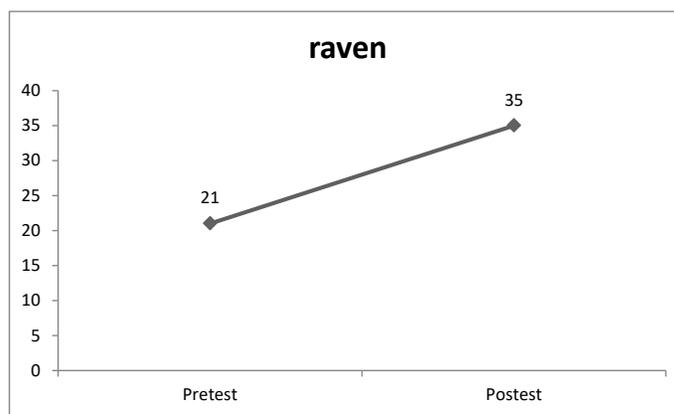


Figura 47. *Medias de las puntuaciones pre-test y post-test en la prueba de Raven, Yourcenar*

Con respecto a las subescalas del WISC-IV, también se observaron cambios, ya que como se muestra en la figura 48, en la segunda evaluación Yourcenar reportó un aumento de siete puntos en su funcionamiento intelectual total, ya que se encontraron incrementos en las subescalas de comprensión verbal y razonamiento perceptual; estos datos indicaron que la alumna mejoró su habilidad visomotora, procesamiento espacial y formó nuevos conceptos mentales que favorecieron su razonamiento acerca del conocimiento adquirido en su entorno. Por otra parte, la memoria de trabajo y la velocidad de procesamiento fueron áreas en las que expresó un desempeño menor que el pre-test, esto indicó que la estudiante disminuyó su capacidad para retener, manipular, rastrear y discriminar información visual simple y producir resultados a partir de la misma.

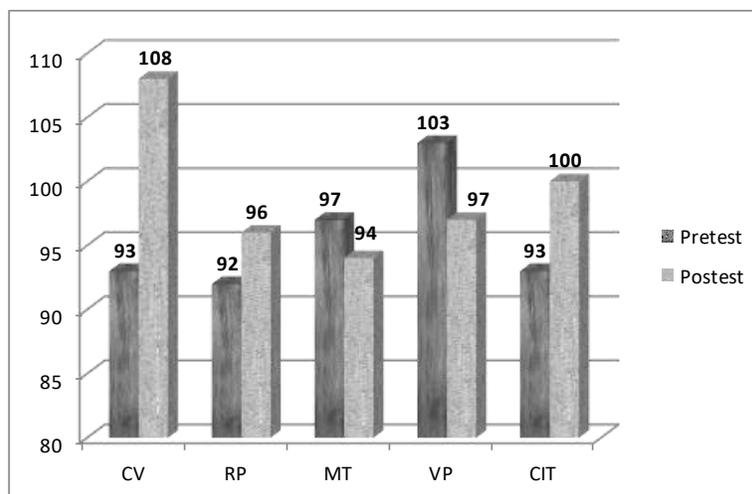


Figura 48. Medias de las puntuaciones pre-test y post-test en el WISC-IV, Yourcenar

De manera más específica, en la figura 49 se muestran los resultados obtenidos en las subpruebas de comprensión verbal del pre-test y post-test, y se encontró que la alumna aumentó nueve puntos en semejanzas y uno en vocabulario, lo que indicó que mejoró sus habilidades para expresarse verbalmente a través de palabras que domina y de la formación de nuevos conceptos, de modo que incrementó su conocimiento y desarrollo de la lengua por medio del aprendizaje y la memoria a largo plazo. Por otra parte, se reportó un decremento de un punto en la actividad de comprensión que evaluó la capacidad de emplear la experiencia pasada para demostrar información práctica, que también se relacionó con la apropiación de normas sociales y el sentido común.

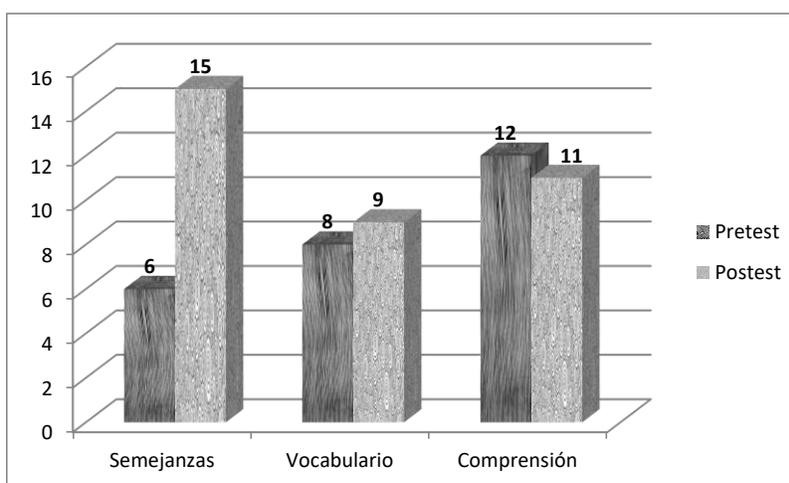


Figura 49. Medias de las puntuaciones pre-test y post-test en la subescala de comprensión verbal, Yourcenar

Con respecto al razonamiento perceptual, la alumna demostró una mayor capacidad de análisis y síntesis de estímulos visuales abstractos ya que su percepción y organización visual le permitieron incrementar tres puntos en la subprueba de diseño de cubos, por otra parte, en la actividad de conceptos, su razonamiento abstracto se desempeñó de manera similar que en el pre-test; mientras que su habilidad para adaptar su pensamiento de manera flexible ante nuevas situaciones se reportó con una disminución de un punto en la subprueba de matrices (ver figura 50).

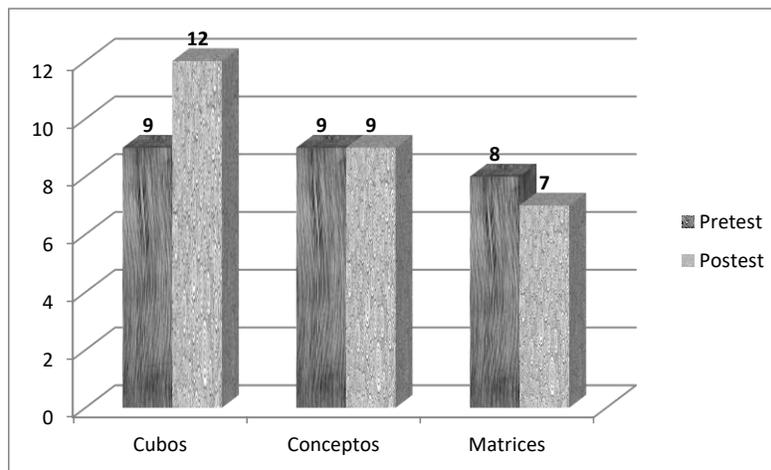


Figura 50. Medias de las puntuaciones pre-test y post-test en la subescala de razonamiento perceptual, Yourcenar

De acuerdo con los resultados en las subpruebas de memoria de trabajo Yourcenar disminuyó un punto en la retención de dígitos y mantuvo la misma puntuación en sucesión de números y letras; estas actividades implicaron habilidades como la atención, memoria auditiva a corto plazo, manipulación mental y concentración (ver figura 51).

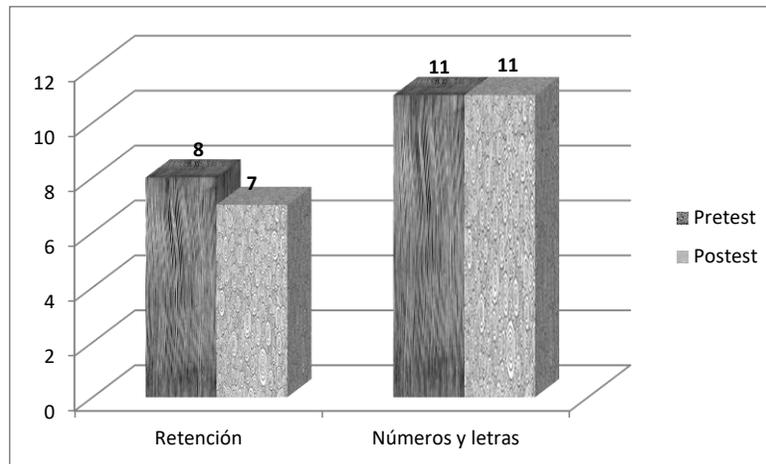


Figura 51. Medias de las puntuaciones pre-test y post-test en la subescala de memoria de trabajo, Yourcenar

Con respecto a la velocidad de procesamiento, la alumna disminuyó tres puntos en la subprueba de claves que midió la memoria corto plazo a través de la coordinación visomotora y la capacidad de rastreo visual. Asimismo, incrementó un punto en búsqueda de símbolos que se relacionó con la flexibilidad cognoscitiva y discriminación visual (ver figura 52).

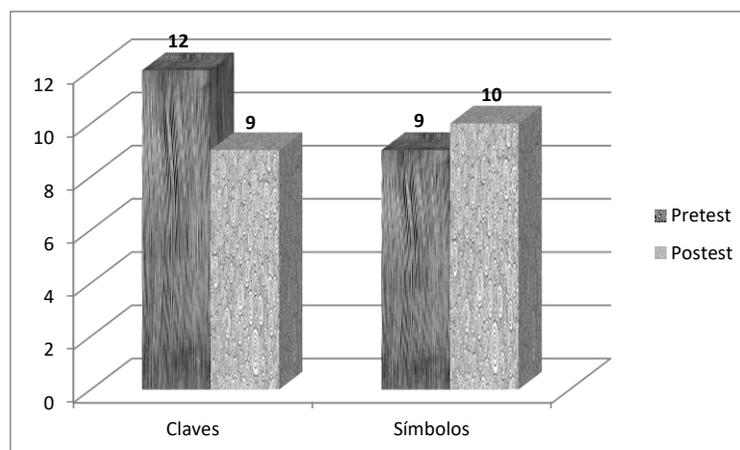


Figura 52. Medias de las puntuaciones pre-test y post-test en la subescala de velocidad de procesamiento, Yourcenar

Fue interesante observar que después de la intervención Yourcenar mejoró sus habilidades para expresarse verbalmente a través de sus conocimientos previos y de nuevas

palabras, especialmente porque las actividades del programa daban gran énfasis en el desarrollo del lenguaje escrito.

Creatividad.

Al comparar las puntuaciones de creatividad general entre el pre-test y el post-test, se encontró que Yourcenar incrementó un punto este rasgo, lo que sugirió que, en la segunda evaluación, representó sus ideas de manera más abstracta y con mayor cantidad de detalles (ver figura 53).

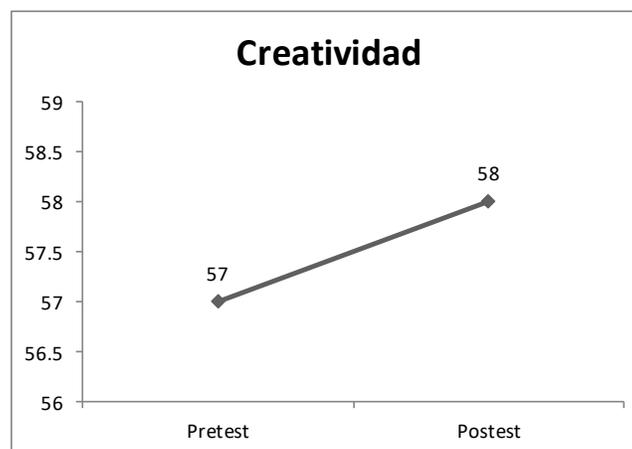


Figura 53. Medias de las puntuaciones pre-test y post-test en creatividad, Yourcenar

Ahora bien, al analizar de manera específica cada aspecto que integra la creatividad, se observó que en la segunda evaluación la alumna disminuyó seis puntos en originalidad y cinco en fluidez; por otra parte, se reportó incremento de un punto en elaboración, tres en abstracción de títulos y ocho en resistencia al cierre, estos datos indicaron que aunque realizó menor cantidad de dibujos y que estos fueron poco novedosos, sus producciones gráficas tuvieron mayor cantidad de detalles y mejoró sus habilidades para sintetizar sus ideas en palabras, además de que desarrolló la pericia de producir varios ensayos mentales antes de dar una respuesta (ver figura 54).

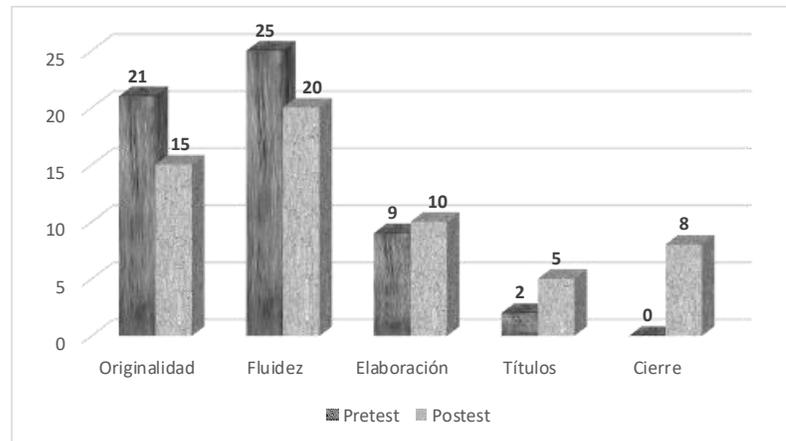


Figura 54. Medias de las puntuaciones pre-test y post-test en los indicadores de creatividad, Yourcenar

A continuación, se presenta un ejemplo de una de sus producciones gráficas, en la que se observó que el primer dibujo tuvo menos detalles y colores en comparación con el segundo en el que elaboró más elementos dentro y fuera del estímulo, además de que el título realizado antes de la intervención fue descriptivo, mientras que en el post-test reflejó una idea más imaginativa acerca de lo que sucedía en la creación (ver figura 55). Cabe señalar que un aspecto importante que se trabajó en la intervención fue el desarrollo de la expresión escrita, lo cual pudo influir en que los títulos de sus dibujos se caracterizaran por presentar ideas más creativas.

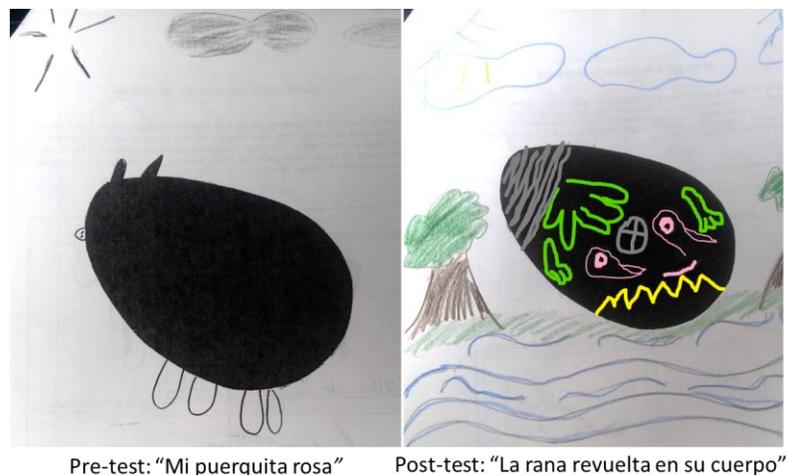


Figura 55. Dibujos de Yourcenar en la prueba de Torrance

Compromiso con la tarea.

Se observó un decremento de 16 puntos en la segunda evaluación de esta variable, lo cual indicó que la alumna disminuyó su motivación para realizar actividades escolares (ver figura 56). Cabe señalar que, la participación de la estudiante destacó por su persistencia, puntualidad y empeño por aprender, especialmente porque asistió a todas las sesiones y su madre le reforzaba continuamente lo importante que era la perseverancia en el estudio; asimismo, la metodología empleada en el programa de intervención se basó en dinámicas de juego y el desarrollo de una revista, por lo que es posible que las diferencias con respecto al tipo de enseñanza en el aula tradicional hayan influido en la desmotivación de Yourcenar frente a sus materias escolares.

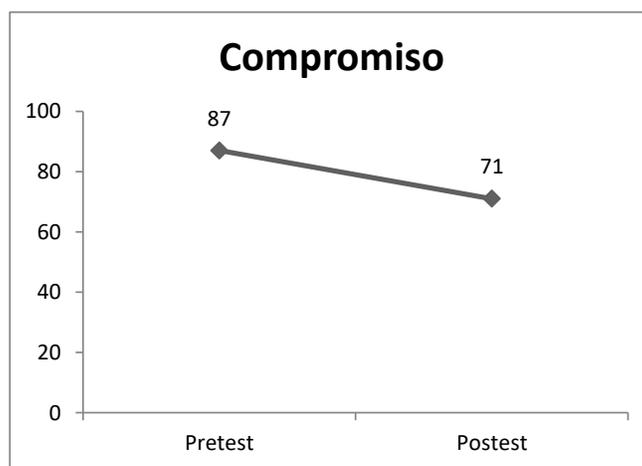


Figura 56. Medias de las puntuaciones pre-test y post-test en el compromiso con la tarea, Yourcenar

Autoconcepto.

La alumna reportó un incremento de 17 puntos en la percepción que tuvo sobre su propio rendimiento en diferentes materias escolares. Resulta importante considerar que, durante la participación en el programa, la alumna recibía constantemente retroalimentación de sus actividades lo que tenía un gran valor para su propio conocimiento dado que a través de esta información Yourcenar era consciente de sus errores, pero también de aquellos aspectos en los que progresaba para desempeñarse mejor en su participación en la revista,

de modo que es posible que este tipo de intercambio favoreciera su autoconcepto (ver figura 57).

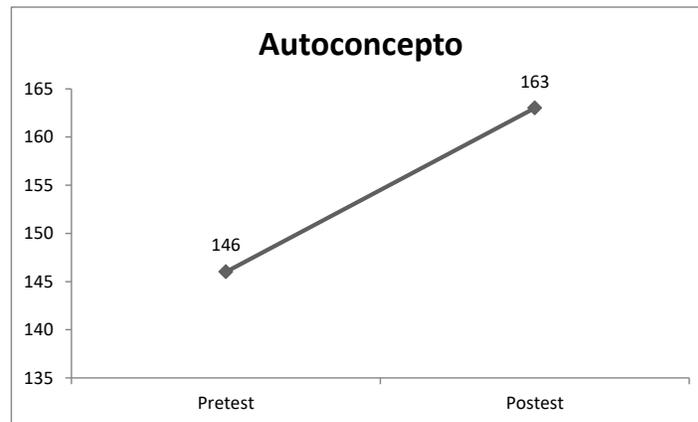


Figura 57. Medias de las puntuaciones pre-test y post-test en el autoconcepto académico, Yourcenar

Pamuk.

Inteligencia.

La habilidad intelectual evaluada por la prueba de Raven se reportó con un incremento de 14 puntos en la segunda evaluación, esto sugirió el alumno desarrolló mejores habilidades para comparar, evaluar y razonar información abstracta a través de analogías no verbales (ver figura 58).

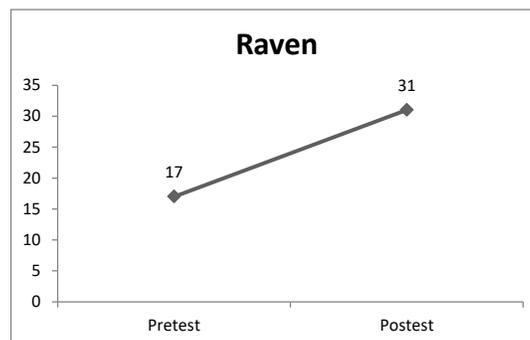


Figura 58. Medias de las puntuaciones pre-test y post-test en la prueba de Raven, Pamuk

Por otra parte, también se reportaron cambios en el WISC-IV, ya que como se observa en la figura 59, en la segunda evaluación, el alumno reportó cinco puntos más en el funcionamiento intelectual total, esto se reflejó en un incremento de tres puntos en la

subescala de comprensión verbal y de cinco en la de memoria de trabajo, estos datos sugirieron que Pamuk mejoró su capacidad para formar y razonar conceptos verbales a través del aprendizaje que ha tenido de su entorno, así como de conservar, manipular y recuperar información. Por otra parte, se encontró un decremento en el razonamiento perceptual y la velocidad de procesamiento lo cual indicó que disminuyó su razonamiento fluido y visomotor a la hora de rastrear, secuenciar y discriminar información visual simple.

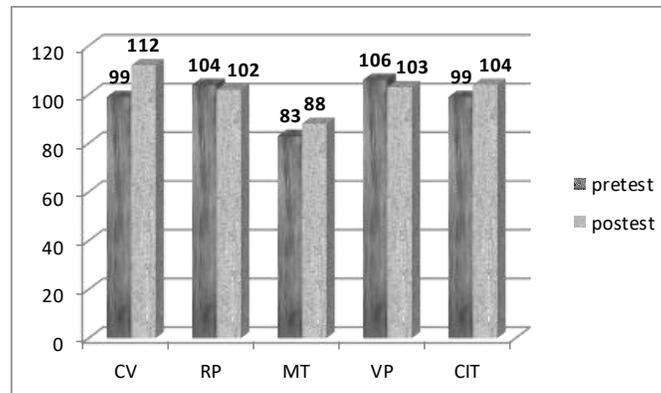


Figura 59. *Medias de las puntuaciones pre-test y post-test en el WISC-IV, Pamuk*

Particularmente, en la subprueba de comprensión verbal, Pamuk aumentó seis puntos en la actividad de semejanzas, uno en vocabulario y se mantuvo estable en la de comprensión; esto indicó que, en la segunda evaluación, el alumno mejoró sus habilidades de aprendizaje, desarrollo de la lengua, memoria a largo plazo, así como a expresión verbal a través de la formación de nuevos conceptos y de su reserva de palabras, además de que incrementó su capacidad para emplear experiencia previa de manera práctica (ver figura 60).

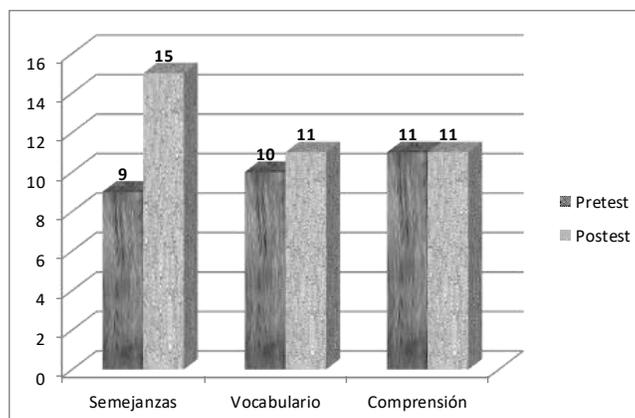


Figura 60. Medias de las puntuaciones pre-test y post-test en la subescala de comprensión verbal, Pamuk

Con relación al razonamiento perceptual, mejoró su puntuación en la subprueba de cubos, que se relacionó con las habilidades de análisis, síntesis y organización perceptual; por otra parte, se reportó una disminución del razonamiento abstracto al registrar dos puntos menos en la actividad de conceptos; mientras que la capacidad de adaptar su pensamiento ante nuevas situaciones se mantuvo estable en la subprueba de matrices (figura 61).

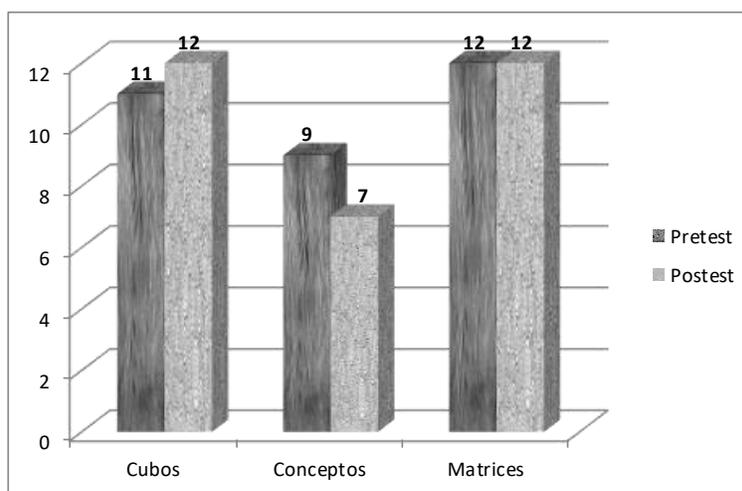


Figura 61. Medias de las puntuaciones pre-test y post-test en la subescala de razonamiento perceptual, Pamuk

Con respecto a la memoria de trabajo, Pamuk mejoró su atención y memoria auditiva a corto plazo ya que reportó un incremento de cuatro puntos en la actividad de

retención de dígitos; mientras que la capacidad de manipulación mental y concentración disminuyó dos puntos en la subprueba de sucesión de números y letras (ver figura 62).

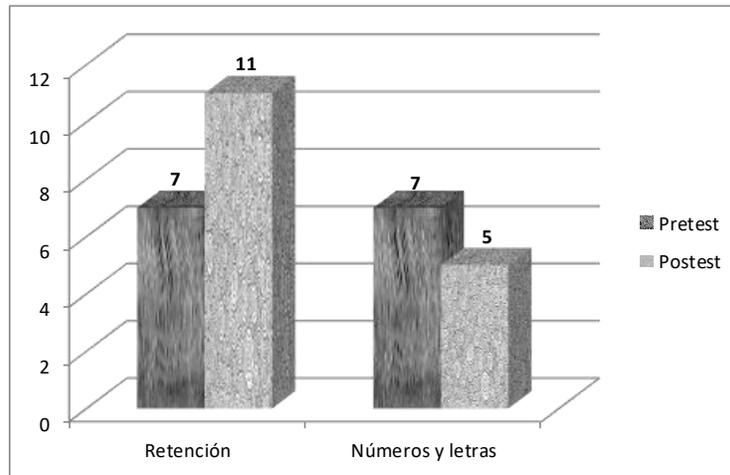


Figura 62. Medias de las puntuaciones pre-test y post-test en la subescala de memoria de trabajo, Pamuk

De acuerdo con los resultados en la velocidad de procesamiento, el alumno incrementó un punto en la subprueba de claves que se relacionó con la memoria a corto plazo y la coordinación visomotora; mientras que reportó una disminución en la de búsqueda de símbolos que midió la flexibilidad cognoscitiva y discriminación visual (ver figura 63).

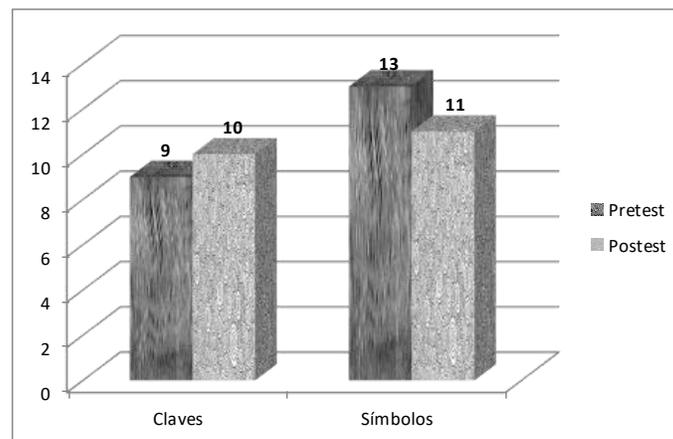


Figura 63. Medias de las puntuaciones pre-test y post-test en la subescala de velocidad de procesamiento, Pamuk

De modo que el alumno mejoró sus habilidades de memoria, atención, análisis y síntesis, así como de comprensión y razonamiento verbal, desarrollo del lenguaje y coordinación visomotora, que a su vez fueron áreas que se trabajaron durante el programa de intervención.

Creatividad.

Los resultados en la creatividad general de Pamuk, reportaron un incremento de 41 puntos en la segunda evaluación, este dato sugirió que el alumno desarrolló su pensamiento divergente en diferentes aspectos (ver figura 64).

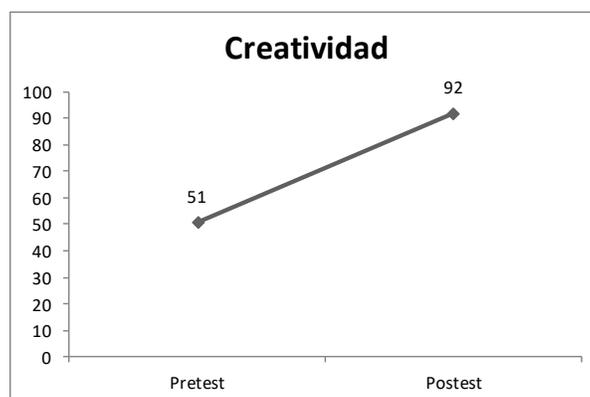


Figura 64. Medias de las puntuaciones pre-test y post-test en la creatividad, Pamuk

Al revisar cada variable que integra la creatividad, se encontró que, en la segunda evaluación, el alumno incrementó nueve puntos en originalidad, ocho en fluidez, diez en títulos y 15 en resistencia al cierre; asimismo se observó una disminución de un punto en el indicador de elaboración. Estos datos sugirieron que las producciones gráficas de Pamuk se caracterizaron por tener ideas variadas y más novedosas que las de la mayoría de sus compañeros, además mostró mayor pericia para realizar distintos ensayos mentales antes de dar una respuesta definitiva, asimismo, desarrolló la capacidad de sintetizar y transformar las ideas de sus dibujos en palabras; por otro lado también se observó que en algunas actividades elaboró menos detalles gráficos en comparación con la primera evaluación (ver figura 65).

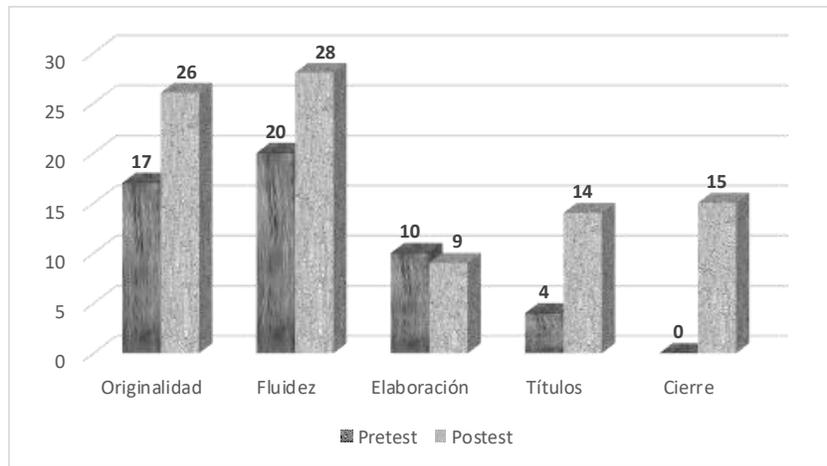


Figura 65. Medias de las puntuaciones pre-test y post-test en los indicadores de creatividad, Pamuk

A continuación, se presenta un ejemplo de los dibujos de Pamuk (ver figura 66), en los que se observó que aunque ambos diseños fueron novedosos, el segundo se caracterizó por tener más detalles y ensayos antes de terminar definitivamente su creación; asimismo el título se calificó como imaginativo al reflejar algo más allá de lo concreto o la simple descripción.

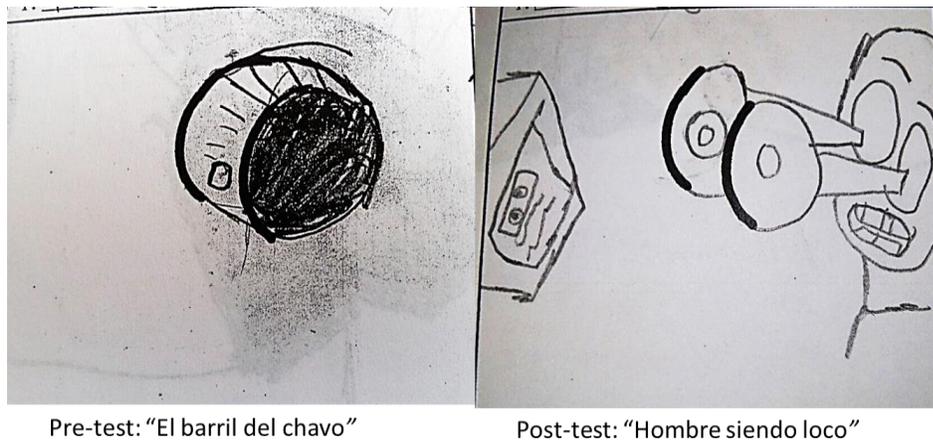


Figura 66. Dibujos de Pamuk en la prueba de Torrance

A partir de estos resultados, se observó que después de participar en el programa de intervención, el alumno desarrolló y expresó sus habilidades creativas de manera gráfica y verbal al abstraer ideas que capturaron la esencia de sus dibujos.

Compromiso con la tarea.

Se encontró un incremento de ocho puntos en la segunda evaluación, lo cual reflejó que el alumno tuvo más interés, dedicación, persistencia en sus actividades escolares. Este aumento en la motivación también se observó en su participación durante el programa de intervención, ya que Pamuk asistió constantemente, siempre estuvo al pendiente de sus avances y novedades en cada sesión (ver figura 67).

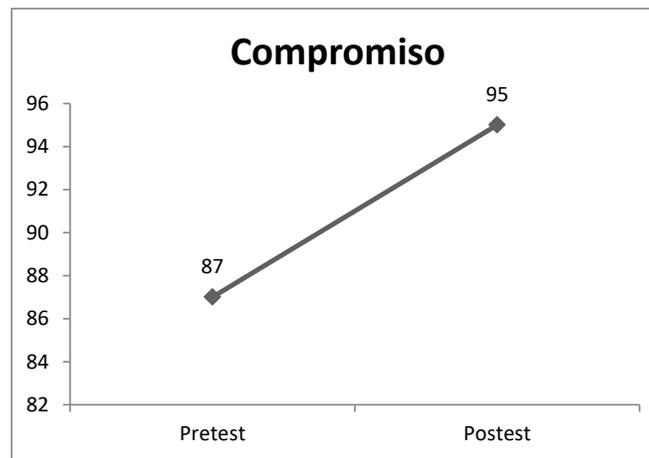


Figura 67. Medias de las puntuaciones pre-test y post-test en el compromiso con la tarea, Pamuk

Autoconcepto.

Pamuk reportó tener una mejor percepción de su propia capacidad para realizar sus tareas y proyectos escolares en el post-test en comparación con el pre-test, ya que expresó un aumento de 37 puntos (ver figura 68). Lo cual sugirió que en la segunda evaluación el alumno mejoró de manera importante la percepción acerca de su desempeño escolar.

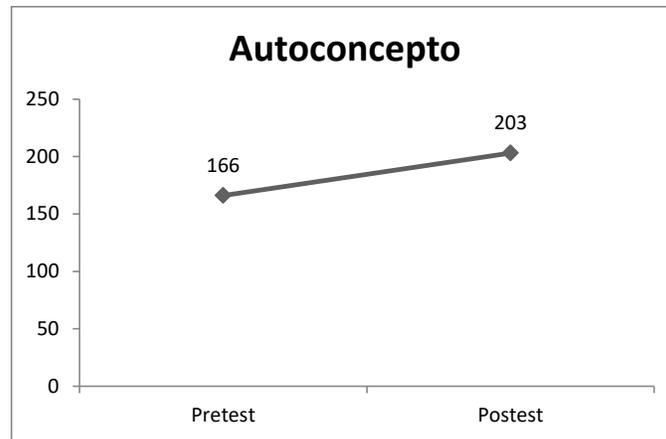


Figura 68. Medias de las puntuaciones pre-test y post-test en el autoconcepto académico, Pamuk

Mistral.

Inteligencia.

De acuerdo con lo reportado por el Raven, se encontró que Mistral incrementó 14 puntos en la segunda evaluación, esto sugiere que después de su participación en la propuesta de atención, la alumna mejoró sus habilidades perceptuales, de observación y de razonamiento analógico (ver figura 69).

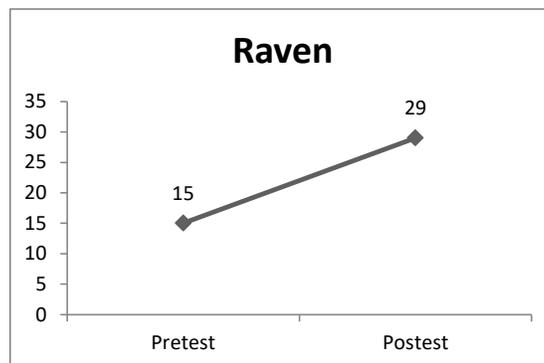


Figura 69. Medias de las puntuaciones pre-test y post-test en la prueba de Raven, Mistral

De acuerdo con lo reportado en el WISC-IV la alumna aumentó cinco puntos en su funcionamiento intelectual total, ya que incrementó 14 puntos en comprensión verbal, dos en razonamiento perceptual y cinco en memoria de trabajo; por otra parte, se encontró una disminución de tres puntos en la velocidad de procesamiento. Estos datos sugirieron que

Mistral mejoró sus habilidades de pensamiento espacial, para conservar y manipular información, así como para formar conceptos y razonar de manera verbal el aprendizaje que obtiene de su entorno. Asimismo, disminuyó su capacidad para rastrear y discriminar información visual simple (ver figura 70).

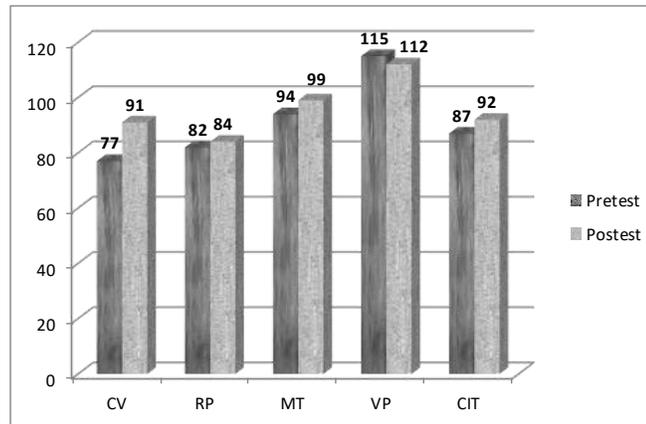


Figura 70. Medias de las puntuaciones pre-test y post-test en el WISC-IV, Mistral

Al revisar de manera más específica cada subescala, se encontró que, en la segunda evaluación, en el área de comprensión verbal, Mistral aumentó cuatro puntos en semejanzas y cinco en vocabulario, esta subpruebas evaluaron el razonamiento verbal, su reserva de palabras y capacidad de aprendizaje para formar conceptos. Asimismo, se reportó una disminución de dos puntos en la actividad de comprensión que se relacionó con la capacidad de emplear experiencia previa para demostrar información práctica (ver figura 71).

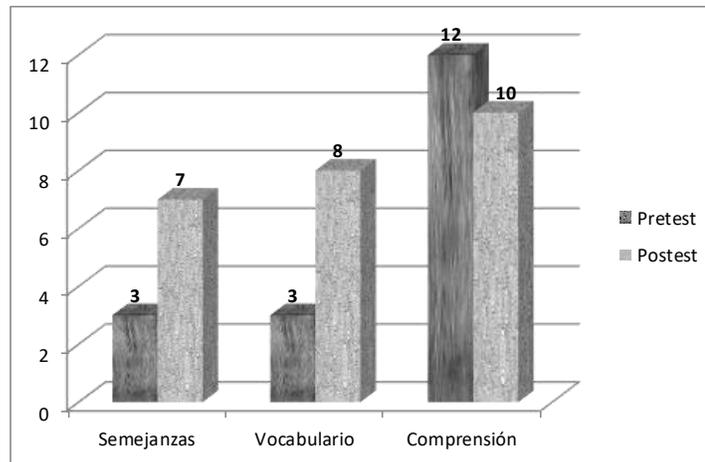


Figura 71. Medias de las puntuaciones pre-test y post-test en la subescala de comprensión verbal, Mistral

Por otra parte, con respecto al razonamiento perceptual, se observó que Mistral mejoró sus habilidades de síntesis y análisis de estímulos visuales, así como la capacidad intelectual general, ya que reportó un incremento de dos puntos en la actividad de diseño de cubos y uno en la de matrices; también se observó un decremento en la subprueba de conceptos con dibujos que se relacionó con el razonamiento abstracto y categórico (ver figura 72).

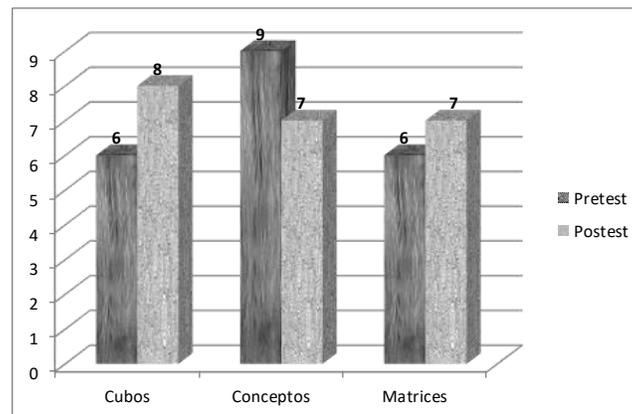


Figura 72. Medias de las puntuaciones pre-test y post-test en la subescala de razonamiento perceptual, Mistral

En la subprueba de memoria de trabajo, la alumna reportó un incremento de dos puntos en el post-test, en la actividad de retención de dígitos y se mantuvo estable en la de

sucesión de números y letras, esto indicó que Mistral mejoró su memoria auditiva a corto plazo, así como habilidades de secuenciación, atención y concentración (ver figura 73).

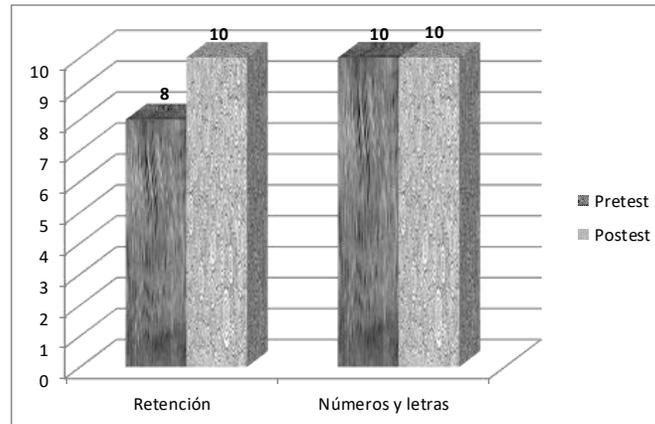


Figura 73. Medias de las puntuaciones pre-test y post-test en la subescala de memoria de trabajo, Mistral

Con relación a la velocidad de procesamiento, se encontró que en la segunda evaluación hubo un decremento de un punto en la subprueba de claves y de cinco en la de búsqueda de símbolos; esto sugirió que Mistral disminuyó sus habilidades de percepción y organización visual, coordinación visomotora, atención y motivación (ver figura 74).

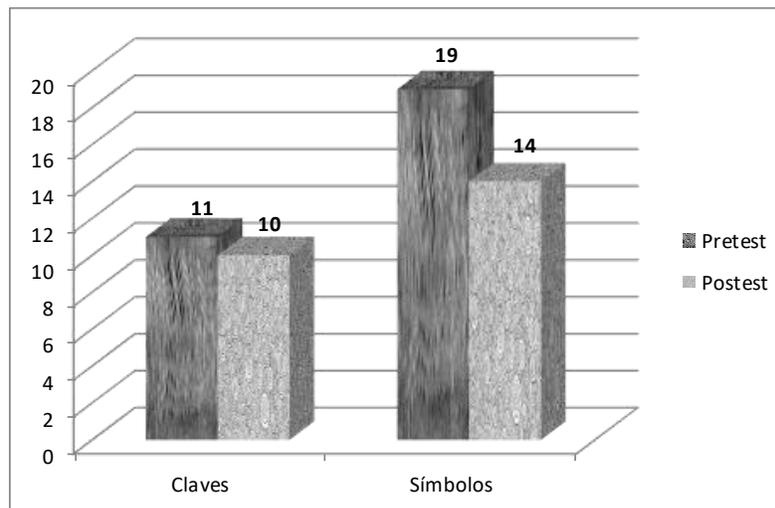


Figura 74. Medias de las puntuaciones pre-test y post-test en la subescala de velocidad de procesamiento, Mistral

Se observó que después de la participación en la propuesta de atención, Mistral mejoró en varias áreas su funcionamiento intelectual general, tales como la memoria a corto plazo, habilidades de atención, concentración, síntesis y análisis de estímulos visuales, así como de razonamiento y comprensión verbal; esto tiene gran relevancia al considerar que el programa de intervención se diseñó para incidir en las habilidades cognitivas para la expresión escrita.

Creatividad.

Al comparar la primera evaluación con la segunda, se encontró que la alumna disminuyó 24 puntos en esta variable, ya que, aunque mejoró su capacidad para abstraer ideas a través del lenguaje verbal, se encontró que expresó en menor medida algunas de sus habilidades creativas con representaciones gráficas (ver figura 75).

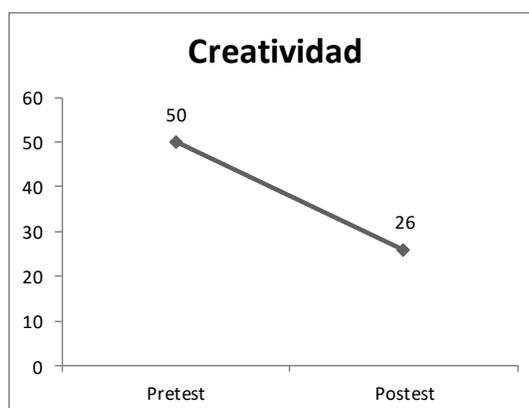


Figura 75. Medias de las puntuaciones pre-test y post-test en la creatividad, Mistral

En una revisión más específica de cada componente de la creatividad, se observó que las producciones gráficas de Mistral en el post-test disminuyeron nueve puntos en originalidad, 15 en fluidez y cinco en elaboración; es importante mencionar que aunque sus creaciones fueron muy similares a los de la mayoría de sus compañeros, en la segunda evaluación realizó menor cantidad de dibujos los cuales se caracterizaron por tener detalles adicionales que enriquecieron sus representaciones; esto influyó en que su puntuación se reportara inferior en comparación con la primera. Por otra parte, se encontró un incremento de cinco puntos en el indicador de títulos y nueve en resistencia al cierre, estos datos sugirieron que la alumna mejoró su habilidad para sintetizar con palabras sus

representaciones gráficas y que tuvo más ensayos mentales antes de dar una respuesta definitiva (ver figura 76).

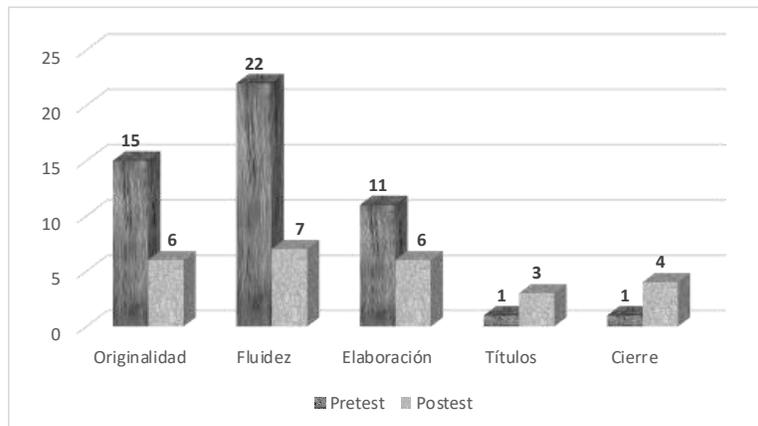
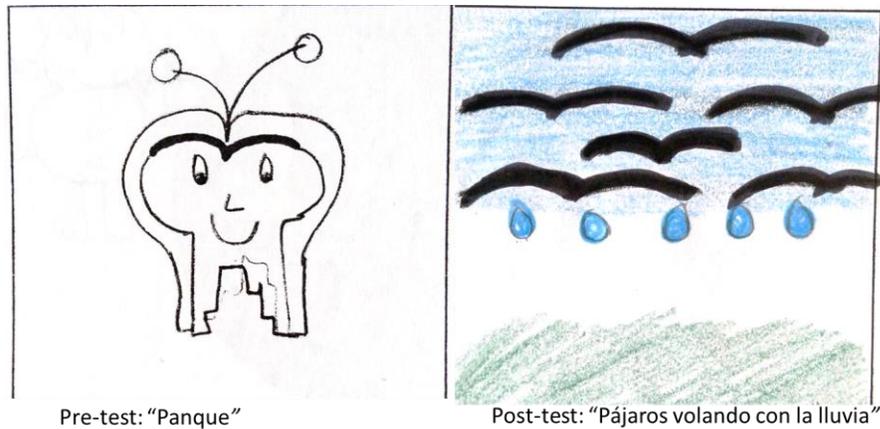


Figura 76. *Medias de las puntuaciones pre-test y post-test en los indicadores de creatividad, Mistral*

A continuación, se presentan los dibujos que realizó Mistral antes y después de la propuesta de intervención es importante señalar que en esta actividad la alumna realizó diez dibujos diferentes en la primera evaluación y tres en la segunda; en este ejemplo se observó que aunque la creación del “panque” tuvo detalles y fue original, en el de "Pájaros volando con la lluvia" se observó que fue una idea que frecuentemente diseñaron sus pares por lo que se calificó con menor originalidad, cabe destacar que en esta creación empleó más colores y sombreados para complementar sus ideas. Por otra parte, el título de la producción gráfica del post-test fue más imaginativo que el primero dado su descripción se caracterizó por ir más allá de lo común (ver figura 77).



Pre-test: "Panque"

Post-test: "Pájaros volando con la lluvia"

Figura 77. Dibujos de Mistral en la prueba de Torrance

Compromiso con la tarea.

Mistral incrementó 18 puntos en el post-test, lo que indicó que tuvo mayor interés, persistencia y esfuerzo a la hora de realizar sus actividades escolares (ver figura 78). La alumna, debido a ciertas situaciones familiares, tuvo asistencia irregular en el programa; sin embargo, su abuela, quien estuvo a cargo de la menor durante este proceso, siempre se mantuvo pendiente de sus avances y de obtener la información de las actividades a las que faltó. Por lo que, el apoyo brindado por su tutora pudo influir para que la estudiante incrementara su compromiso con las actividades escolares.

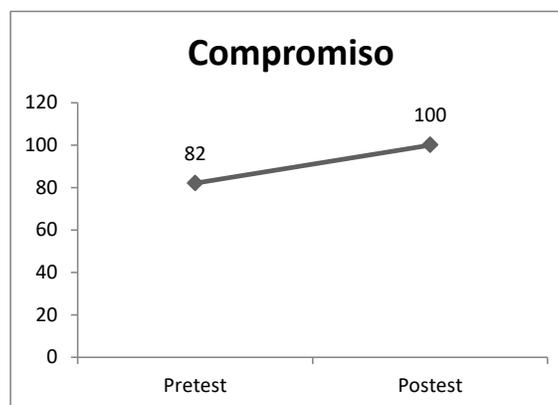


Figura 78. Medias de las puntuaciones pre-test y post-test en el compromiso con la tarea, *Mistral*

Autoconcepto.

Al comparar la primera con la última evaluación, se observó que Mistral mejoró la percepción que ella tenía de sí misma con relación a su desempeño escolar, ya que reportó un incremento de 53 puntos en esta variable (ver figura 79). Cabe resaltar que la propuesta de atención tuvo gran énfasis en diferentes tipos de retroalimentación la cual era proporcionada tanto por sus compañeros como por la facilitadora del grupo, de modo que la alumna constantemente podía conocer sus avances y cambios relacionados con su habilidad para escribir cuentos, es posible que esta oportunidad le proporcionara a Mistral una visión más precisa de su propio rendimiento en actividades académicas.

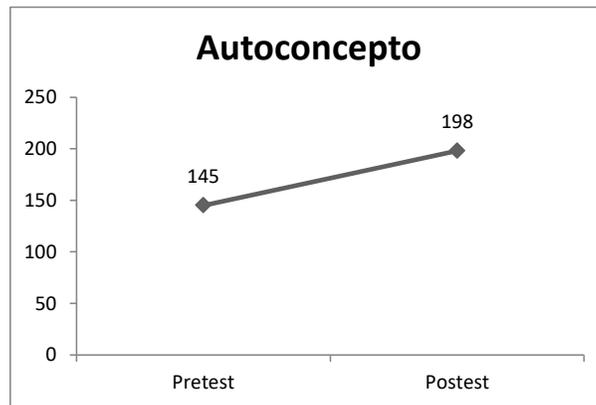


Figura 79. Medias de las puntuaciones pre-test y post-test en el autoconcepto académico, *Mistral*

Discusión y Conclusiones

Todos los individuos tienen derecho a una educación de calidad que reconozca la diversidad de sus características para asegurar su aprendizaje y pleno desarrollo (UNESCO, 2015). Con el fin de lograr este desafío, a lo largo de la historia mexicana, la EE se ha enfrentado a problemáticas estructurales que han llevado a proponer nuevas formas de atención dentro y fuera de la escuela regular; por lo que ha atravesado por diferentes ciclos que iniciaron desde un modelo médico hacia uno con una perspectiva social-educativa, esta transformación sigue en proceso al encarar continuamente las demandas de una población heterogénea que requiere de apoyos para satisfacer sus necesidades particulares (Romero & García, 2013; Sánchez et al., 2003); en este sentido, se ha sugerido reestructurar la prácticas y servicios para brindar apoyos que proporcionen respuestas a las diferencias individuales dentro de un grupo y así superar los retos que han surgido tradicionalmente ante los servicios educativos especiales (Florian, 2013).

Entre los grupos a los que brinda atención la EE se encuentran los individuos con aptitudes sobresalientes, el cual se explica como un fenómeno complejo dado que la literatura especializada ha señalado que existen ciertas características específicas que distinguen a estas personas de sus pares, tales como aspectos internos relacionados con la habilidad intelectual en sus diferentes manifestaciones, componentes motivacionales: el compromiso con la tarea; también se encuentran las cualidades personales como el autoconcepto académico y el liderazgo. Asimismo, existen factores externos como la familia, la percepción que tiene los profesores acerca de sus estudiantes o la relación con sus compañeros, que favorecen las condiciones para la expresión de las altas capacidades (Betancourt & Valadez, 2005; Chávez et al., 2014; Gardner, 1994; Gargiulo, 2010; Martín, 2004; Renzulli, 2005, 2011; Zacatelco, 2005).

De acuerdo con autores como Valadez y Betancourt (2004) el interés por atender a la población de alumnos sobresalientes en México, surgió a partir de 1982 con la estandarización de la prueba de inteligencia de Wechsler en niños de primaria del Distrito Federal; más adelante, en 1985 la Dirección de Educación Especial implementó el *Programa Capacidades y Aptitudes Sobresalientes* en once estados de la República y, aunque se intentó consolidar entre 1989 y 1994, a raíz de la reorientación de los servicios el

interés se olvidó y se volvió a reformar hasta 2001 cuando se replantearon los lineamientos relacionados con la cobertura y diversificación de los servicios, asimismo se plantearon nuevas metas para el año 2006. A partir de ahí, se han desarrollado otras propuestas como la del *Programa de Niños Talento* la cual representó una respuesta para atender a esta población; sin embargo, el hecho de que se empleara el promedio como el único criterio de identificación ha resultado insuficiente ya que tal como señalaron Ordaz y Acle (2012) este método excluye a gran cantidad de estudiantes que destacan en áreas diferentes a la académica.

Es importante mencionar que la publicación de la *Declaración de Salamanca* en la cual se anunció que cada individuo tiene características y formas de aprendizaje diferenciadas y que las necesidades educativas específicas incluían a aquellas que requieren de adecuaciones o recursos distintos a la currícula regular a fin de conseguir los objetivos de aprendizaje y asegurar que los individuos alcancen un nivel aceptable de conocimientos (UNESCO, 1994); tuvo gran relevancia en la reorganización de las políticas mexicanas ya que se amplió el panorama para incluir en la atención a aquellos que destacaban en diversos aspectos en comparación con sus pares por lo que requerían de algún apoyo enriquecido a fin de asegurar el desarrollo pleno de su potencial (Valadez & Betancourt, 2004).

Ante este panorama, a fin de detectar de manera adecuada a los niños con aptitudes sobresalientes, autoras como Chávez et al. (2014) indicaron que los modelos multidimensionales que incluyen las variables cognoscitivas, motivacionales, personales y factores externos, son una estrategia útil porque involucran diferentes factores que integran el potencial del individuo. De ahí que en el presente estudio se identificó a alumnos con altas capacidades con base en el modelo teórico propuesto por Renzulli (2011) el cual considera tres componentes fundamentales: la habilidad arriba del promedio, la creatividad y compromiso con la tarea. A partir de esto, se utilizó el *Modelo para la identificación del Niño Sobresaliente* propuesto por Zacatelco (2005) que incluye la nominación del maestro como una herramienta eficaz para detectar a estos individuos; asimismo, se integró el autoconcepto al ser un factor que actúa como moderador del logro intelectual y que favorece el desarrollo del potencial y éxito en el aprendizaje (Chávez et al., 2014).

En una primera fase, participaron 49 niños de cuarto grado de una primaria pública ubicada en la delegación Iztapalapa a los cuales se les aplicó una batería de pruebas para evaluar la inteligencia, creatividad, compromiso con la tarea y autoconcepto académico, además se tomó en cuenta la nominación de sus profesores. Una vez detectados a aquellos que obtuvieron arriba del percentil 75 en al menos tres de las cinco pruebas aplicadas, se integró el perfil del grupo con la información que se obtuvo de la escala de Weschler, a fin de conocer sus características específicas.

Con la implementación de dicha propuesta se identificó a seis niños, lo cual representó al 12% de la población, este grupo cumplía con las características que de acuerdo con el *Modelo de los Tres Anillos* propuesto por Renzulli (2011) manifiesta la población de individuos sobresalientes. Además, esta detección coincidió con lo reportado en diversas investigaciones en las que se ha encontrado entre el 7% y 16% de alumnos con aptitud sobresaliente (Cervantes et al., 2011; Chávez et al., 2014; Ordaz y Acle, 2012; Zacatelco y Acle, 2009). Con esta información, se destaca el valor de la evaluación multidimensional ya que toma en cuenta diferentes factores fundamentales que se expresan en el individuo y facilitan el análisis del perfil de este grupo.

Dentro de las habilidades cognitivas se evaluó la inteligencia y la creatividad, los resultados indicaron que los seis niños obtuvieron puntuaciones elevadas en la velocidad de procesamiento y pensamiento divergente, lo cual coincidió con lo reportado por otros autores quienes señalaron que estas dimensiones destacan en los estudiantes con altas capacidades en comparación con sus pares, especialmente en el uso de estrategias para el aprendizaje (Ali & Yunus, 2012; Arancibia et al. 2016; Chávez et al 2014; Kettler & Bower, 2017), asimismo, la detección del componente creativo en estos individuos enriquece la información para comprender de manera más profunda su potencial (Kaufman, Plucker & Russell, 2012; Kettler & Bower, 2017).

Con relación a los componentes motivacionales y de personalidad, se encontró que cuatro alumnos destacaron por su alto compromiso en sus actividades académicas y por tener una buena percepción de ellos mismo como estudiantes; esta información fue similar a lo señalado por Valdés et al. (2013) quienes encontraron que estos factores pueden o no estar presentes en los estudiantes, por lo que se trata de cualidades que tienden a cambiar a

través del tiempo, las cuales tienen una relación importante con el contexto social y las relaciones interpersonales. De ahí que se ha considerado que los individuos con altas capacidades constituyen un grupo heterogéneo en el que dichas variables contribuyen al bienestar psicológico y desempeño académico (Chávez et al. 2014; Valdés et al. 2013).

Cabe mencionar que cinco de los seis niños con aptitud sobresaliente, fueron reconocidos por sus profesores como buenos estudiantes; al respecto, autoras como Zacatelco et al. (2015) reportaron un 74% de coincidencia en la detección de los maestros con otras pruebas; asimismo, Altintas e Ilgun (2016) indicaron que los docentes piensan que estos escolares destacan por su alto desempeño académico, así como características físicas, sociales y creativas; por otra parte, Flanagan y Arancibia (2005) encontraron que los profesores suelen valorar las habilidades cognitivas sobre las socio-afectivas al reportar rasgos como la *velocidad por el aprendizaje* como el más distintivo en comparación con los demás dominios del desarrollo; en este punto señalaron que los maestros perciben al talento con una definición clásica que coincide con el coeficiente intelectual como el componente predominante en la población de individuos con altas capacidades, por lo que su concepción en ocasiones excluye pericias relacionadas con la creatividad, manejo de emociones o de inteligencia social. Ante este panorama, se reconoce el valor que tiene la opinión de los maestros sobre el conocimiento de sus alumnos, por lo que es necesario poner énfasis en la formación de los docentes a fin de incrementar su conocimiento sobre el tema (Altintas & Ilgun, 2016) y de este modo acercarse a una nominación más precisa y efectiva.

Una vez integrado el perfil de alumnos sobresalientes, Renzulli (2011) indicó que estos niños requieren de oportunidades educativas y servicios diferenciados que estimulen su potencial al brindarles mejores herramientas para facilitar su pleno desarrollo, favorecer tanto su aprendizaje como la participación en la escuela, y de esta forma evitar el deterioro de su potencial (Blanco et al. 2004; Romero, 2012). En este sentido, autores como Gubbels et al. (2014) y Kim (2016) han planteado que los programas de enriquecimiento contribuyen positivamente en el desarrollo cognitivo, académico y socioemocional de estos estudiantes ya que se han observado efectos positivos en la inteligencia práctica, motivación, autoconcepto e interés por la ciencia.

En este orden de ideas, dado que la relevancia social de esta investigación fue brindar intervención a un grupo de alumnos que se desarrollan en un entorno vulnerable y poco estimulante especialmente porque se ha reportado que el 63% de los estudiantes mexicanos, principalmente aquellos que crecen en contextos desfavorecidos, terminan la primaria con niveles por debajo de lo esperado en las competencias relacionadas con la expresión escrita (INEE, 2006), se decidió que era necesario proporcionar apoyos para que los niños se apropiaran de herramientas útiles para expresarse con éxito a través de la escritura, y de esta manera aprovechar su potencial creativo para fomentarlo a través de la narrativa.

Ante este panorama, en la segunda fase de esta investigación, se diseñó e implementó un programa de enriquecimiento creativo para favorecer la habilidad escrita de un grupo de tres niños con aptitudes sobresalientes. La metodología empleada se basó en propuestas de diferentes autores como Benini (2012); Betancourt y Valadez (2005); Burroway (2015); Lamoreux (2011); Maillo, et al. (2012); Mills (2006) y Pimienta (2012) quienes han planteado estrategias didácticas que contribuyen al desarrollo de la creatividad y la escritura; asimismo Renzulli (2012) planteó la importancia de proponer actividades en las que los niños se enfrenten a problemas reales a través de proyectos que tengan un impacto en una audiencia específica, esto con el fin de que adquieran un nivel avanzado de aprendizaje, desarrollen productos auténticos, habilidades de aprendizaje autodirigido y motivación; por lo que se decidió organizar la intervención en cuatro bloques: participación en una revista, motivación, autorregulación y creatividad escrita. Como resultado de esta experiencia, se reportaron cambios en diferentes dimensiones.

Como era de esperar, el bloque dedicado a que los niños se involucraran en la elaboración de una revista y el de motivación se vincularon de manera importante, ya que fue interesante encontrar que a lo largo de las sesiones mientras los participantes comprendían que su esfuerzo se reflejaría en la publicación de sus cuentos, a través de sus comentarios, se observó que, su disposición y esfuerzo fue en aumento, esto porque manifestaron interés por perfeccionar sus redacciones a fin de que sus textos demostraran su capacidad y por lo tanto fueran bien valorados por los lectores que serían sus hermanos, amigos y compañeros de la escuela. Esto coincidió con otros estudios en los que se han

instrumentado programas de enriquecimiento en grupos con altas capacidades en los cuales se ha puesto énfasis en la participación de actividades relacionadas con problemas genuinos y se encontró que los niños percibieron el valor de su labor por lo que los aprendizajes tuvieron gran significado para ellos (Pomar, Calviño, Irimia, Rodríguez & Reyes, 2014); asimismo, otros autores señalaron que cuando se provee de oportunidades para la escritura auténtica dirigida a destinatarios reales los alumnos se implican y muestran interés por la redacción (Guzmán & Rojas-Drummond, 2012).

Con respecto a la autorregulación, se encontró que los tres participantes del programa mejoraron su capacidad para organizar ideas de manera coherente en sus textos narrativos, asimismo demostraron mayor control en sus procesos de escritura al reflexionar acerca de cada elemento que integraría su cuento y al finalizar dedicaron un tiempo específico para revisar y corregirlo. Estos hallazgos fueron similares a los indicados en otras investigaciones en las que se reportó que los talleres de escritura en los que los estudiantes leen y examinan diversos textos, incluidos los propios, promueven la interacción con compañeros y profesores, esto contribuye a que los niños sustraigan nuevos modelos y tomen consciencia sobre la manera en que sus decisiones afectan a sus composiciones, lo que a su vez fomenta la apropiación de estrategias metacognitivas, así como el uso adecuado de palabras, reglas gramaticales y una narrativa con estructura bien organizada (Mason, Davison & Hammer, 2013; Nasir, Meenoo & Bhamani, 2013; Ochoa-Angriño et al., 2010; Swander et al., 2007)

Con relación a la creatividad, se observó que conforme avanzaron las sesiones, los alumnos escribieron cuentos con mayor cantidad de detalles, proporcionaron más información tanto de los personajes como del ambiente en el que se desarrollaba la historia, abordaron una temática que buscaba transmitir un propósito en su narrativa y en ocasiones lograron expresar sentimientos que evocaban a los sentidos; también se encontró que las actividades dedicadas a la autorregulación, al brindar oportunidades para pensar en la planeación de sus composiciones, favoreció que los participantes imaginaran elementos más específicos para enriquecer sus textos. Esta información coincidió con lo señalado por otras investigaciones que han reportado incrementos en la creatividad, motivación y esfuerzo de los niños en evaluaciones posteriores a la participación en actividades de

escritura (Nasir et al., 2013); asimismo, se ha encontrado que existe una relación directa entre metacognición y creatividad, ya que se ha reportado que los ambientes estimulantes y la motivación tienen gran influencia en las estrategias autorregulatorias que expresa el individuo (Mehdipour, 2016). Al respecto, autores como Morris y Sharplin (2013) y Tung (2015) indicaron que el pensamiento divergente es tan importante como el convergente, por lo que sugirieron disminuir las restricciones en el aula y diseñar evaluaciones con escrutinio técnico a fin de permitir la libertad en la expresión escrita e incrementar el interés por esta actividad.

Además de los cambios mencionados en la autorregulación y la creatividad, cabe destacar que, aunque se observaron avances, también se encontró que los niños demostraron restricciones para componer narraciones fluidas y atractivas, esto porque manifestaron pobreza en el vocabulario, expresaron formas limitadas para conectar ideas, repetían palabras con frecuencia en vez de emplear sinónimos y sus oraciones tenían una estructura simple. Estos hallazgos coincidieron con lo reportado en otros estudios en los que se encontraron niveles deficientes en las habilidades de escritura en estudiantes mexicanos provenientes de estratos socioculturales bajos (Guevara et al., 2008; INEE, 2006). Desde luego que, para los niños que participaron en este estudio, el contexto caracterizado por altos índices de inseguridad y falta de servicios básicos, así como los bajos ingresos económicos que reciben los padres, suponen un ambiente poco estimulante para su desarrollo lo que afecta de manera importante la expresión de su potencial, en este caso a través de la escritura. Ante esta situación, autores como Mason et al. (2013) destacaron la importancia de implementar programas para favorecer la habilidad escrita en alumnos que constantemente se enfrentan a dificultades en la redacción y sugirieron diseñar evaluaciones a través de diferentes medidas que incluyan las dimensiones sintácticas y semánticas del lenguaje, a fin de comprender de forma precisa sus destrezas.

Una vez terminada la intervención, se realizó una evaluación post-test en la que se valoraron nuevamente las variables de inteligencia, creatividad, compromiso con la tarea y autoconcepto. En esta tercera fase, se encontró que los tres alumnos incrementaron su CI, por lo que el grupo alcanzó seis puntos más que en la primera evaluación; esto sugirió que la participación en el programa benefició sus habilidades para comparar, evaluar y

sintetizar estímulos visuales abstractos, así como razonar conceptos tanto verbales como no verbales; asimismo, se encontró que de manera general tuvieron un decremento en su capacidad de rastreo visual para organizar y recordar información a corto plazo.

Por un lado, el progreso en la comprensión verbal tuvo especial relevancia para este estudio dado que a lo largo de la intervención se trabajaron actividades para favorecer la expresión escrita; al respecto, Ramírez & Henao (2011) reportaron resultados similares al encontrar cambios cualitativos y cuantitativos en diferentes componentes intelectuales como tareas de memoria verbal, procesamiento, lenguaje y análisis perceptual, esto como resultado de la atención educativa apoyada en las necesidades específicas identificadas en un grupo de estudiantes. De ahí que se destaca la importancia de diseñar propuestas psicopedagógicas basadas en las características detectadas en los niños a fin de conseguir transformaciones fructíferas en su proceso de desarrollo.

Por otra parte, fue interesante encontrar que el grupo disminuyó cuatro puntos en la velocidad de procesamiento; es posible que estos cambios se expliquen por las estrategias autorregulatorias de las que los niños se apropiaron a lo largo del programa tales como la práctica de la reflexión y el control de sus conductas, lo que influyó en que los alumnos dedicaran más tiempo para pensar mientras realizaban nuevas tareas; al respecto, autoras como Sáiz-Manzanares y Pérez (2016) reportaron que los estudiantes que participaron en un entrenamiento en estrategias de autorregulación desarrollaron un aprendizaje reflexivo antes, durante y después de sus labores.

En este sentido, estudios similares como el de Calero y García (2014) indicaron que los componentes intelectuales de alumnos sobresalientes entre cinco y siete años, en algunos casos, disminuyeron en el post-test por lo que se ha propuesto complementar la evaluación con medidas de potencial de aprendizaje a fin de tener una comprensión más profunda de las habilidades que expresa esta población. En este orden de ideas, dado que los rasgos cognoscitivos del individuo en las primeras etapas del desarrollo son cambiantes, en este trabajo se destacan las teorías más actuales de superdotación, como las propuestas por Gardner (1994) y Renzulli (2002a; 2011) quienes han rechazado la puntuación del CI como el único criterio para determinar las altas capacidades; por el contrario, han sugerido ampliar el panorama en el estudio de este rasgo y expusieron que existen formas más

complejas que se manifiestan en el intelecto para responder a circunstancias relevantes en contextos específicos.

Otra variable evaluada en el post-test fue la creatividad en la cual se encontró que, el grupo incrementó seis puntos; cabe mencionar que, los cambios se reportaron de manera distinta en cada participante ya que, al hacer un análisis más específico de los componentes de este rasgo, se observó que mientras uno de ellos reportó mayor originalidad y fluidez, otro destacó por la elaboración en sus dibujos y todos mejoraron en la síntesis de ideas para poner un título a sus diseños así como en la resistencia al cierre. Por su parte, autores como Altintas y Özdemir (2015) evaluaron la creatividad de un grupo de alumnos sobresalientes con la prueba de Torrance (2008) y reportaron incrementos en todos los indicadores después de su participación en un programa de intervención. Esta información sugiere que la creatividad es un proceso que se manifiesta de manera distinta en cada individuo; ya que, aunque se realicen ajustes en los contenidos pedagógicos, procesos y ambientes de aprendizaje, cada estudiante desarrolla sus propias cualidades creativas de acuerdo con su experiencia personal.

En este sentido, fue interesante encontrar que en la segunda evaluación, una de las participantes realizó menor cantidad de dibujos pero con gran cantidad de detalles, todos reportaron haber realizado diferentes ensayos antes de dar una respuesta definitiva y, demostraron mejorar su capacidad para sustraer lo esencial de un dibujo y transformarlo en palabras, lo cual tuvo gran relevancia para este estudio, ya que sugirió que, por un lado, el grupo dedicó más tiempo a enriquecer con elementos que complementarían sus diseños, este cambio pudo ser consecuencia de las estrategias autorregulatorias que aprendieron en el programa; y por otro, que la intervención favoreció su habilidad para expresar sus ideas a través de la escritura.

Con relación a los componentes motivacionales, se encontró que la media del grupo reportó mayor interés, persistencia y esfuerzo en las tareas escolares, al respecto diversos autores han indicado que los alumnos sobresalientes manifiestan altos niveles de compromiso con la tarea (Renzulli, 2011; Zacatelco, 2005), los cuales funcionan como moderadores del logro intelectual y del éxito académico (Chávez et al. 2014). Asimismo, se ha reportado que cuando los estudiantes participan en actividades que implican retos

creativos, han manifestado mayor interés e intención de perseverar en las tareas, por lo que se ha sugerido capitalizar los elementos creativos en las materias académicas a fin de favorecer la motivación de los individuos (Hoffman, Ivcevic, Zamora, Bazhydai & Brackett, 2016). Esto cobra especial relevancia al considerar que las dinámicas diseñadas en la intervención pudieron ser percibidas por los niños como desafíos a su creatividad escrita, lo que a su vez influyó en el empeño que pusieron en la escuela.

En cuanto a la personalidad, se reportó que los alumnos mejoraron su autoconcepto académico en la segunda evaluación. Es posible que las actividades en las que los participantes recibieron retroalimentación tanto grupal como personal contribuyesen a que los niños desarrollaran una percepción más precisa acerca de su propio desempeño escolar en tanto que reflexionaban constantemente sobre su esfuerzo. Al respecto se ha encontrado que, a través del *feedback* el individuo asume una serie de conceptos para explicar y construir su significado personal, por lo que la naturaleza dinámica y flexible del autoconcepto funciona como un regulador del rendimiento y de las experiencias escolares (González, Núñez, Glez, & García, 1997; Ibarra & Jacobo, 2016).

Los cambios reportados fueron distintos en cada alumno, fue interesante observar que, aunque dos de los participantes, se caracterizaron por su puntualidad, empeño, así como modelos positivos por parte de sus madres, lo cuales reforzaban su interés por aprender, uno de ellos disminuyó su compromiso con la tarea. En contraste, se encontró que, otra alumna requirió de apoyo adicional para que pudiera asistir a todas las sesiones, esto porque durante la implementación de la propuesta de intervención, la menor atravesaba por la separación de sus padres, el abandono de su madre y la enfermedad de su abuela, lo que complicaba su asistencia e influía en su actitud hacia las actividades. Al respecto, Romero (2012) destacó la importancia de detectar a nivel individual y de los ambientes más próximos, tanto las fortalezas como los factores que contribuyen al fracaso escolar a fin de proporcionar una atención que estimule las potencialidades y aptitudes sobresalientes. En este sentido, Aclé (2012) sugirió analizar estos efectos a través de un enfoque ecológico ya que conduce a la comprensión de los indicadores de riesgo y protección que tienen gran influencia en la apropiación de comportamientos resilientes en los niños y sus familias. De ahí que en este trabajo se resalta la importancia de tomar en cuenta los diferentes de

elementos que intervienen en el desarrollo de estos estudiantes; ya que, si bien los resultados obtenidos en esta investigación pusieron de manifiesto cambios después de la participación en el programa, es necesario reconocer que los niños mantienen interacciones con distintos ambientes que también pudieron contribuir en los logros alcanzados.

Referencias

- Abu, A. B. & Noriah, M. I. (2014). Depression, anxiety, stress and adjustments among malaysian gifted learners: Impliation towards school counsellun provision. *International Education Studies*, 7(13), 6-13.
- Acle, G. (2012). Resiliencia y factores asociados con la integración escolar de menores con discapacidad o aptitudes sobresalientes. En G. Acle (Coord.), *Resiliencia en EE: Una experiencia en la educación regular* (pp.23-55). España: Gedisa.
- Acle, G. & Ordaz, G. (2010). Resiliencia y aptitudes sobresalientes en niños de zonas urbano marginadas. *Ideacción*, 1(31), 288-299.
- Aguirre, R. (2012). Pensamiento narrativo y educación. *Educere*, 16(53), 83-92.
- Ali, F. & Yunus, M. M. (2012). Memory and cognitive strategies of high ability students in rural secondary school. *International Education Studies*, 6(2), 76-83.
- Al-Shabatat, A. M., Abbas, M. & Ismail, H. N. (2011). The direct and indirect effects of environmental factors in nurturing intellectual giftedness. *International Journal of Special Education*, 26(2), 18-28.
- Alacapinar, F. (2013). Grade level and creativity. *Eurasian journal of education research*, (1), 247-266
- Almazán, A; Iloldi, P. & Valdés, M. (2014). El liderazgo en la enseñanza de niños con sobrecapacidad intelectual. *Investigación educativa de la escuela de graduados en educación*, 1 (8), 25-34.
- Altintas, E. & Ilgun, S. (2016). The term “gifted child” from teachers’ view. *Educational Research and Reviews*, 11(10), 957-965.
- Altintas, E. & Özdemir, A. S. (2015). The effect of differentiation approach developed on creativity of gifted students: cognitive and affective factors. *Educational Research and Reviews*, 10(8), 1191-1201.
- Arancibia, V., Boyanva, B. & González, P. (2016). Cognitive Characteristics of Gifted and Not Gifted Fifth-Grade Chilean Students from Economically Vulnerable Context. *Universal Journal of Educational Research*, 4(4), 744-754.
- Artilez, C. & Gómez, A. (2012). Adaptaciones curriculares de enriquecimiento para el alumnado con altas capacidades intelectuales: una propuesta para la práctica docente. En M. Valadez, J. Betancourt, M. Zavala (Eds.), *Alumnos superdotados y talentosos: identificación, evaluación e intervención. Una perspectiva para docentes* (pp.325-354). México: Manual Moderno.
- Artola, T. (2011) Estrategias de intervención en el ámbito educativo para alumnos con altas capacidades. Recuperado de: http://www.infocoponline.es/view_article.asp?id=3335
- Beghetto, R. (2010). *Creativity in the classroom*. En J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Eds.), *The Cambridge Handbook of Creativity* (pp. 447-466). USA: Cambridge University Press.

- Benito, Y. (1996). *Inteligencia y algunos factores de personalidad en superdotados*. Salamanca: Amarú.
- Benini, S. (2012). *El libro de los libros*. México: SEP, Thule Ediciones, Ediciones Tecolote.
- Benito, Y. (2012). Identificación temprana. En M. Valadez, J. Betancourt, M. Zavala (Eds.), *Alumnos superdotados y talentosos: identificación, evaluación e intervención. Una perspectiva para docentes* (pp. 99-120). México: Manual Moderno.
- Betancourt, J. & Valadez, M. D. (2005). *Atmósferas creativas: juega, piensa y crea*. México: El manual moderno.
- Betancourt, J. & Valadez, M. (2012a). Herramientas psicopedagógicas para la intervención en alumnos con aptitudes sobresalientes y/o talentos específicos en México. En M. Valadez; J. Betancourt & M. Zavala (Eds.), *Alumnos superdotados y talentosos. Identificación, evaluación e intervención: Una perspectiva para docentes* (pp. 91-214) México: Manual Moderno.
- Betancourt, J. & Valadez, M. (2012b). *Cómo propiciar el talento y la creatividad en la escuela*. México: El Manual Moderno
- Bizama, M.; Arancibia, G & Sáez, K. (2013). Intervención psicopedagógica temprana en conciencia fonológica como proceso metalinguístico a la base de la lectura en niños de 5 a 6 años socialmente vulnerables. *Estudios pedagógicos*, 39 (2), 25-39
- Blanco, R.; Ríos, C. & Benavides, M. (2004) Respuesta educativa para los niños con talento. En M. Benavides; A. Maz; E. Castro; R. Blanco (Eds.), *La educación para los niños con talento en Iberoamérica* (pp. 49-60). Chile: Trineo.
- Burroway, J. (2015). *Imaginative writing: the elements of craft*. Boston: Pearson.
- Caldera, R. (2003). Enfoque cognitivo de la escritura y sus consecuencias metodológicas en la escuela. *Educere*, 6 (20), 363-368.
- Calero, M. D. & García, M. B. (2014). Estabilidad temporal del C.I. y potencial de aprendizaje en niños superdotados: implicaciones diagnósticas. *Anales de Psicología*, 30(2), 512-521
- Canché, E.; Simón, M.; Farfán, R. (2010). *Estado del arte del tratamiento gubernamental y educativo de las capacidades sobresalientes en México*. En P. Lestón (Ed.), *Acta Latinoamericana de Matemática Educativa* (pp. 7-14). México: Comité Latinoamericano de Matemática Educativa A. C.
- Carpio, M. (2013). Escritura y lectura: hecho social, no cultural. *Actualidades investigativas en educación*, 13 (3), 1- 23.
- Cervantes, D., Valadez, M., Lara, B., Zambrano, R., Pérez, L., López, E. & Avelino, I. (2011). Identificación de alumnos con talento en una escuela secundaria de la zona metropolitana de Guadalajara. *Revista de Educación y Desarrollo*, 8(18), 41-50.
- Chávez, B. I. (2008). *Programa de enriquecimiento para niños con potencial sobresaliente de segundo ciclo de primaria* (Tesis de Maestría). Universidad Nacional Autónoma de México, México.

- Chávez, B. I. (2014). *Evaluación Multidimensional de Alumnos con Aptitud Sobresaliente de Educación Primaria* (Tesis Doctoral). Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Chávez, B. I., Zacatelco, F. J., & Acle, G. (2009). Programa de enriquecimiento de la creatividad par alumnas sobresalientes de zonas marginadas. *Electronic Journal of Research in Education*, 7 (18), 849-876.
- Chávez, B. I., Zacatelco, F. J., & Acle, G. (2014). ¿Quiénes son los alumnos con aptitud sobresaliente? Análisis de diversas variables para su identificación / Who are students with outstanding ability? Analysis of different variables for identification. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 14(2).
- Colangelo, N.; Assouline, S. & Gross, M. (2004). *A Nation Deceived: How schools hold back America's brightest students*. Iowa: National Association for Gifted Children
- Colangelo, N.; Assouline, S.; Marron, M.; Castellano, J.; Clickenbeard, P.; Rogers, K.; Calvert, E.; Malek, R. & Smith, D. (2010). Guidelines for developing an academic acceleration policy. *Journal of Advanced Academics*, 21(2), 180-203.
- Cruz, F. & Quiñones, A. (2012). Importancia de la evaluación y autoevaluación en el rendimiento académico. *Zona próxima*, 16, 96-104.
- Diario Oficial de la Federación (DOF, 2015). *Ley General de la Educación*. Recuperado de: https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf
- Díaz Barriga F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGrawHill.
- Díaz Barriga, F. & Hernández, G. (2010) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. México: McGrawHill.
- Dirección de EE (DEE, 2011). *Estrategia de atención para alumnos y alumnas con capacidades y aptitudes sobresalientes en la educación básica del D.F.* México: Secretaría de Educación Pública.
- Escorcia, D. (2010). Conocimientos metacognitivos y autorregulación: una lectura cualitativa del funcionamiento de los estudiantes universitarios en la producción de textos. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 28(2), 265-277.
- Flanagan, A. & Arancibia, V. (2005). Talento académico: Un análisis de la identificación de alumnos talentosos efectuada por profesores *Psyche*, 14(1), 121-135.
- Flores, R. & Gómez, J. (2010). Un estudio sobre la motivación hacia la escuela secundaria en estudiantes mexicanos. *Revista electrónica de investigación educativa*, 12(1), 1-21.
- Florian, L. (2013). La educación especial en la era de la inclusión: ¿El fin de la educación especial o un nuevo comienzo? *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7(2), 27-36.
- Ferreiro, E. (2006). La escritura antes de la letra. *CPU-e, Revista de investigación educativa*, 1 (3), 1-52

- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Fornia, G. L. & Frame, M. W. (2001). The social and emotional needs of gifted children: Implications for family counseling. *Family Journal Counseling and Therapy for Couples and Families*, 9(4), 384-390.
- Gaceta Oficial del Distrito Federal (2007). Sistema para la integración de la familia del Distrito Federal. Lineamientos y Mecanismos de Operación del Programa Niñ@s Talento. Décimo Séptima Época, No 198.
- Gaceta Oficial del Distrito Federal (2016). Sistema para la integración de la familia del Distrito Federal. Reglas de operación del programa de niñas y niños talento 2016. Décimo Octava Época, No 270, Tomo III.
- Gagné, F. (2012). Construyendo el talento a partir de la dotación: breve revisión del MDTT 2.0. En M. Valadez, J. Betancourt, M. Zavala (Eds.), *Alumnos superdotados y talentosos: identificación, evaluación e intervención. Una perspectiva para docentes* (pp. 45-54). México: Manual Moderno.
- Gallego, J. L. & Rodríguez, A. (2012). *Bases teóricas y de investigación en EE*. Madrid: Pirámide.
- Galton, F. (1883). *Inquiries into human faculty and its development*. Recuperado de: <http://galton.org/books/human-faculty/text/galton-1883-human-faculty-v4.pdf>
- García A. (2003). Procesos cognitivos en la composición escrita de niños con deprivación sociocultural, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 17(1), 179-191.
- García, N. (2011). La reforma integral de la educación básica y el programa de escuelas de calidad. *Revista electrónica: Incluyendo y transformando*, 3(10), 4-5.
- Gardner, H. (1994). *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gardner, H. (2006a). *Multiple intelligences: New Horizons*. USA: Basic Books.
- Gardner, H. (2006b). *The development and education of the mind*. USA: Taylor & Francis.
- Gargiulo, R. M. (2010). *Special Education in Contemporary Society: An Introduction to Exceptionality: An Introduction to Exceptionality*. USA: Sage Publications.
- Glass, T. (2004). What gift? The reality of the student who is gifted and talented in public school classrooms. *Gifted Child Today*, 27 (4), 25-29.
- Gobierno de la Ciudad de México (2016). *Evaluación interna 2016: Programa de niñas niños talento operado en 2015*. Ciudad de México.
- Gómez, M. & Mir, V. (2011). *Altas capacidades en niños y niñas: detección, identificación e integración en la escuela y en la familia*. Madrid: Narcea.
- González, A. (2007). Modelos de motivación académica: una visión panorámica. *Revista electrónica de motivación y emoción*. 10(25), 1-25.

- González, M. & Leal, D. (2012). Autoconcepto y talento: una relación que favorece el logro académico. *Psykhé*, 21(1), 57-65.
- González, J. A.; Núñez, J. C.; Glez, S. & García, M. S. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9(2), 271-289.
- Gubbels, J.; Segers, E. & Verhoeven, L. (2014). Cognitive, socioemotional and attitudinal effects of triarchic enrichment program for gifted children. *Journal for the education of the gifted*, 37(4), 378-397
- Guevara, Y.; López, A.; García, G.; Delgado, U. & Hermosillo, A. (2008). Nivel de escritura en alumnos de primer grado de estrato sociocultural bajo. *Perfiles educativo*, 30(121), 41-62.
- Guilford, J. P. (1959). Three faces of intellect. *The American Psychologist*, 16(8), 467-479.
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *The American Psychologist*, 5(9), 444-454.
- Guzmán, K. & Rojas-Drummond, S. (2012). Escritura colaborativa en alumnos de primaria: un modo social de aprender juntos. *Revista mexicana de investigación educativa*, 17 (52), 217-245.
- Hallahan D. P., & Kauffman, J. M. (1982). *Exceptional Children. Introduction to Special Education*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Hatamleh, H. M. (2015). Uprising of creation in education. *Journal of education and practice*, 6(14), 114- 129.
- Heller, K. A., Perleth, C., & Keng, T. L. (2005). The Munich model of giftedness designed to identify and promote gifted students. In R.J. Sternberg (Ed.), *Conceptions of giftedness*, (147-170). USA: Cambridge University Press.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010) *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Hoffman, J. (2010). Evaluación mediadora: una propuesta fundamentada. En R. Anijovch (Comp.), *La evaluación significativa*, (73-102). Argentina: Paidós.
- Hoffmann, J.; Ivcevic, Z., Zamora, G. Bazhyday, M & Brackett, M. (2016). Intender persistence: comparing academic and creative challenges in high school. *Springer Netherlands*, 19(4), 793-814.
- Ibarra, E. & Jacobo, H. M. (2016). La evolución del autoconcepto académico en adolescentes. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(68), 45-69.
- Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI, 2007). Sistema para la consulta de cuadernos estadísticos delegacionales. Recuperado de: <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/espanol/sistemas/cem07/estatal/df/ced/index.htm>
- Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI, 2015). Información por entidad. Recuperado de: <http://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/df/poblacion/default.aspx?tema=me&e=09>

- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE, 2006). *El aprendizaje de la expresión escrita en la educación básica en México. Sexto de primaria y tercero de secundaria*. México: INEE.
- Jolly, J. L. (2008). Lewis Terman: Genetic Study of Genius –Elementary School Students. *Gifted Child Today*, 31(1), 27-33.
- Kaufman, J. C; Plucker, J. A. & Russell, C. M. (2012). Identifying and assessing creativity as a component of giftedness. *Journar of Psychoeducational Assessment*, 30(1), 60-73.
- Kettler, T. & Bower, J. (2017). Measuring creative capacity in gifted students: comparing teacher ratings and student products. *Gifted Child Quarterly*, 61(4), 290-299.
- Kim, M. (2016). A Meta-Analysis of the Effects of Enrichment Programs on Gifted Students. *Gifted Child Quarterly*, 60(2), 102-116.
- Kuşdemir, B. & Karabay, A. (2012). A study on Reading comprehension skills of primary school 5th grade students – Learning basic reading and writing skills through phonics – based sentence method of decoding method. *Educational science: theory & practice*, 12 (4), 2854 – 2860.
- Lamoreux, S. (2011). *La prensa*. México: SEP:Paidós.
- Lemus, A. (2011). *Enriquecimiento de la creatividad escrita: modelo de atención para niños sobresalientes* (Tesis de Maestría). Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- López, M. A. (2008). *Estudio, mito y realidad del niño sobredotado*. México: Trillas.
- López, A & Guevara, Y. (2008). Programa de intervención de problemas en la adquisición de la lectura y escritura. *Revista mexicana de análisis de la conducta*, 34(1), 57-78.
- Lorenzo, R. (2006). ¿A qué se le denomina talento?: Estado del arte acerca de su conceptualización. *Intangible Capital*, 11(2), 72-163.
- Maillo, I., Rodríguez, A., Ruiz, V. & Torrego, Y. (2012). Intervención en residencias de protección de menores. En J. Torrego (Coord.), *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo: un modelo de respuesta educativa* (pp. 429-503). Madrid: Fundación SM.
- Manzano, A. & Arranz, E. B. (2008). Contexto familiar, superdotación, talento y altas capacidades. *Anuario de Psicología*, 39(3), 289-309.
- Marina, J. (2013). *El aprendizaje de la creatividad*. Barcelona: Editorial Planeta
- Martín, M. P. (2004). *Niños inteligentes: guía para desarrollar sus talentos y altas capacidades*. Madrid: Palabra.
- Martínez, G., Martínez, L. M. & Acle, G. (2012). Promoción de conductas resilientes para niños de primer ciclo con dificultades en lectoescritura. En G. Acle (Coord.), *Resiliencia en EE: Una experiencia en la educación regular* (pp.23-55). España: Gedisa.
- Mason, L. H.; Davison, M. D. & Hammer, C. S. (2013). Knowledge, writing, and language outcomes for reading comprehension and writing intervention. *Springer Netherlands*, 26(7), 113-158.

- Mata, S. (2005). *Necesidades educativas especiales en la expresión escrita*. Recuperado de: http://www.uam.es/personal_pdi/psicologia/agonzale/Asun/2005/DifAprend/Articulos/Escritura/Ponencia.pdf
- Mehdipour, F. (2016). The mediation role of intrinsic and extrinsic motivation in the relationship between creative educational environment and metacognitive self-regulation. *Journal of Educational and Learning*, 5(3), 272-277.
- Miguel, A. & Moya, A. (2012). Conceptos generales del alumno con altas capacidades. En J. Torrego (Coord.), *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo: un modelo de respuesta educativa* (pp. 13-33). Madrid: Fundación SM.
- Mills, P. (2006). *The Routledge Creative Writing Coursebook*. New York: Taylor & Francis Group.
- Modé, G. (2015). El derecho a la educación de personas con discapacidad en la agenda de desarrollo post 2015. En Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO), *IX y X Jornadas de cooperación educativa con Iberoamérica sobre EE e Inclusión Educativa* (pp.81-87). Chile: Imbunche.
- Mönks, F. J. & Katzko, M. W. (2005). Giftedness and Gifted Education. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of Giftedness* (pp. 187-200). United States: Cambridge University Press.
- Morris, G. & Sharplin, E. (2013). The Assessment of Creative Writing in Senior Secondary English: A Colloquy Concerning Criteria. *English in Education*, 47(1), 49-65.
- Mozaffari, H. (2013) An Analytical Rubric for Assessing Creativity in Creative Writing. *Theory and Practice in Language Studies*, 3(12), 2214-2219.
- Nakano, T. C.; Primi, R.; Ribeiro, W. J. & Almeida, L. (2016). Multidimensional assessment of giftedness: criterion validity of battery of intelligent and creativity measures in predicting arts and academic talents. *Anales de Psicología*, 32(3), 628-637.
- Nasir, L.; Meeno, S. & Bhamani, S. (2013). Enhancing student's creative writing skills: an action research project. *Acta Didáctica Napocensia*, 6(2), 27-32.
- Ochoa-Angrino, S.; Correa-Restrepo, M.; Aragón-Espinosa, L. & Mosquera-Roa, S. (2010). Estrategias para apoyar la escritura de textos narrativos. *Educación y educadores*, 13(1), 27-41.
- Ordaz, G. & Acle, G. (2012). Perfil psicosocial de adolescentes con aptitudes sobresalientes de un bachillerato público. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(28), 1267-1298.
- Patti, J.; Brackett, M.; Ferrándiz, C. & Ferrando, M. (2011). ¿Por qué y cómo mejorar la inteligencia emocional de los alumnos superdotados? *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 14(3), 145-156.
- Patton, J. R.; Payne, J. S.; Kauffman, J. M.; Brown, G. B. & Payne, R. A. (2009). *Casos de EE*. México: Limusa.

- Pedromo, J.; Rico, A. M. & Huepa, N. C. (2011). The role that socioaffective practices play in third graders' autonomus learning. *Profile*, 13(2), 163-179.
- Peña, O. Y. & Quintero, A. C. (2016). La escritura como práctica situada en el primer ciclo: promoción de procesos cognitivos y metacognitivos. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 28, 189-206.
- Pérez, J. (Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación). (2017). *Discapacidad*. De http://www.iisue.unam.mx/boletin/?page_id=5288
- Pérez, E. & Medrano, L. A. (2013). Teorías contemporáneas de la inteligencia. Una revisión crítica de la literatura. *Psiciencia. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 5(2), 105-118.
- Pimienta, J.H. (2012). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje: docencia universitaria basada en competencias*. México: Pearson Educación.
- Pomar, C. M.; Calviño, G.; Irimia, A.; Rodríguez, L. & Quintela, L. (2014). Los programas de enriquecimiento: desarrollo integral de las altas capacidades. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 6(1), 27-32.
- Prieto, M. D.; López, O. & Ferrándiz, C. (2003). *La creatividad n el contexto escolar: estrategias para favorecerla*. Madrid: Pirámide.
- Ramírez, L.; Aquino, N. & Valadez, M. (2012). Consideraciones teóricas y prácticas para el diseño de una experiencia de enriquecimiento extracurricular. En M. Valadez, J. Betancourt, M. Zavala (Eds.), *Alumnos superdotados y talentosos: identificación, evaluación e intervención. Una perspectiva para docentes* (pp. 243-252). México: Manual Moderno.
- Ramírez, L. A. & Henao, G. C. (2011). Modelo de intervención psicopedagógica encaminado al desarrollo de aspectos emocionales, cognitivos y conativos. *International Journal of Psychology Research*, 4(1), 29-39.
- Raven, J. C., Court, J. H. y Raven, J. (1993). *Test de Matrices Progresivas Raven. Escala Coloreada, general y avanzada. Manual*. Argentina: Paidós.
- Renzulli, J. (2002a). Emerging conceptions of giftedness: building a bridge to the new century. *Exceptionality*, 10 (2), 67-75.
- Renzulli, J. (2002b). Giftedness according to the theory of successful intelligence. In N, Colangelo & G.A. Davis (Eds), *Handbook on gifted education* (pp. 75-87). EUA: Allyn and Bacon.
- Renzulli, J. (2005). *Equity, Excellence, and Economy in a System for Identifying Students in Gifted Education: A Guidebook*. Recuperado de: <https://eric.ed.gov/?id=ED505374>
- Renzulli, J. (2011). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Kappan*, 92(8), 81-89.
- Renzulli, J. (2012). Reexamining the Role of Gifted Education and Talent Development for the 21st Century A Four-Part Theoretical Approach. *Gifted Child Quarterly*, 56(3), 150-159.

- Renzulli, J. & Reis, S. (2016). *Enriqueciendo el currículum para todo el alumnado*. Madrid: Apeiron Ediciones.
- Reyzábal, M. V. (2012). Las competencias comunicativas y lingüísticas, clave para la calidad educativa. *Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 10(4), 63-77.
- Ribeiro, F. H.; Stoltz, T. & Machado, J. (2014). Creative Education for Gifted Children. *Creative education*, 5, 347-352
- Robinson, A. & Clinkenbeard, P. R. (2008). History of giftedness: Perspectives from the past presage modern scholarship. In S. I. Pfeiffer (Ed.). *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational Theory, Research, and Best Practices* (pp. 13-31). USA: Springer.
- Rodríguez, A. (2007). Lectura crítica y escritura significativa: acercamiento didáctico desde la lingüística. *Laurus*, 13(25), 241-262.
- Romero, E. (2012). Modelo de atención para niños con aptitudes sobresalientes de primer ciclo de primaria. En G. Acle (Coord.), *Resiliencia en educación especial: una experiencia en la escuela regular*. (pp. 353-393). España: Gedisa.
- Romero, S. & García, I. (2013). EE en México. Desafíos de la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7(2), 77-91.
- Romero, E. & Lozano, M. (2010). Adquisición de las habilidades lingüísticas y cognitivas, relevancia para el aprendizaje del lenguaje escrito. *Umbral Científico*, 16, 8-12.
- Rosales, M. (noviembre, 2014). Proceso evaluativo: evaluación sumativa, evaluación formativa y assessment su impacto en la educación actual. *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*, Buenos Aires, Argentina.
- Sáiz-Manzanares, M. C. & Pérez, M. I. (2016). Autorregulación y mejora del autoconocimiento en resolución de problemas. *Psicología desde el Caribe*, 33(1), 14-30.
- Salum-Fares, A., Marín, R. & Reyes, C. (2011). Autoconcepto y rendimiento académico en estudiantes de escuelas secundarias públicas y privadas de Ciudad Vitoria, Tamaulipas
- Sánchez, P., Acle, G., De Agüero, M, Jacobo, Z. & Rivera, A. (2003). EE en México. En P. Sánchez (Coord.), *Aprendizaje y desarrollo*. (pp.191-359). México: Grupo Ideograma Editores.
- Sánchez, P. & Díaz, L. (2012). Acreditación y promoción anticipada de los alumnos altamente sobresalientes. En M. Valadez, J. Betancourt, M. Zavala (Eds.), *Alumnos superdotados y talentosos: identificación, evaluación e intervención. Una perspectiva para docentes* (pp. 409-418). México: Manual Moderno.
- Sastre-Riba (2014). Intervención psicoeducativa en la alta capacidad: funcionamiento intelectual y enriquecimiento extracurricular. *Neurología*, 58(1), 89-98.
- Sastre-Riba, S.; Fonseca-Pedrero, E.; Santarén-Rosell, M. & Urraca-Martínez, M. L. (2015). Evaluation of satisfaction in an extracurricular enrichment program for high-intellectual ability participants. *Psicothema*, 27(2), 166-173.

- Sattler, J. (2003). *Evaluación infantil: aplicaciones conductuales y clínicas*. México: Manual Moderno.
- Saygili, G. (2012). Determination of the problema solving level of gifted/talented students. *International Online Journal of Primary Education*, 1 (1), 31-36.
- Secretaría de Educación Pública (SEP, 1993). *Ley General de Educación*. México.
- Secretaría de Educación Pública (SEP, 2002a). Memorias y actualidad en la EE en México. Una visión histórica de sus modelos de atención. México: SEP
- Secretaría de Educación Pública (SEP, 2002b). *Programa Nacional de Fortalecimiento de la EE y de la Integración Educativa*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública (SEP, 2006). *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de EE*. México: Secretaría de Educación Pública
- Secretaría de Educación Pública (SEP, 2006a). *Propuesta de actualización: atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública (SEP, 2006b). *Propuesta de intervención: Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública (SEP, 2010). *Memorias y actualidad en la EE en México. Una visión histórica de sus modelos de atención*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública (SEP, 2011). *Estrategias de atención para alumnos y alumnas con capacidades y aptitudes sobresalientes en la educación básica del D.F.* México: Secretaría de Educación Pública
- Secretaría de Educación Pública (SEP, 2012). *Atención educativa a niños, niñas y jóvenes con aptitudes sobresalientes y/o talentos específicos*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública (SEP, 2013). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. Diario Oficial de la Federación. Recuperado de: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle_popup.php?codigo=5326569
- Secretaría de Educación Pública (SEP, 2014). *La intervención de la Unidad de EE y Educación Inclusiva (UDEEI)*. Recuperado de: http://campusdee.net/hablemosdeinclusion/wp-content/uploads/2014/12/2-%20Intervencion%20UDEEI_02112014.pdf
- Secretaría de Educación Pública (SEP, 2015). *Lineamientos para la acreditación, promoción y certificación anticipada de alumnos con aptitudes sobresalientes en educación básica*. México: SEP
- Secretaría de Educación Pública (SEP, 2016). *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2015-2016. Cifras preliminares*. México: SEP.

- Secretaría de Educación Pública (SEP, 2017). *Modelo educativo para la educación obligatoria. Educar para a libertad y la creatividad*. México: SEP
- Secretaría de Gobernación (2016). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Recuperado de <http://www.dof.gob.mx/constitucion/constitucion.pdf>
- Sharp, L. (2016). Acts of writing: a compilation of six models that define the processes of writing. *International Journal of Instruction*, 9(2), 77-90.
- Smith, J. K & Smith, L. F. (2010). *Educational creativity*. En J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Eds.), *The Cambridge Handbook of Creativity* (pp. 250-264). USA: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (2003). *Wisdom, intelligence and creativity synthesized*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. & O'Hara, L. (2005). Creatividad e inteligencia. *C.I.C. Cuadernos de información y comunicación*, 10, 113-149.
- Swander, M.; Leahy, A. & Cantrell, M. (2007) Theories of Creativity and Creative Writing Pedagogy. En S. Earnshaw (Ed.), *The Handbook of Creative Writing* (pp.11-23). Edinburg: Edinburg University Press.
- Trnova, E. (2014). IBSE and creativity development. *Science Education International*, 25(1), 8-18.
- Torrance, P. E. (2008). *Research Review for the Torrance Test of Creative Thinking Figural and Verbal Forms A and B*. USA: Scholastic Testing Service, Inc.
- Tung, C. K. (2015). Assessment of creative writing: the case of Singapore secondary chinese language curriculum. *Universal Journal of Educational Research*, 3(10), 655-622.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO, 1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Jomtién, Tailandia.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO, 1994). *Declaración de Salamanca y Marco de acción sobre necesidades educativas especiales*. España: UNESCO. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO, 2000). Educación para todos en las Américas: Marco de acción regional. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/es/santiago/resources/publications/>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO, 2003). Educación para todos en América Latica: Un objetivo a nuestro alcance. Informe regional de monitoreo de EPT 2003. Chile: Trineo
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO, 2015). Declaración de Incheon. Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos.

- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO, 2016a). Annual Report 2015. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/es/santiago/resources/publications/>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO, 2016b). *Aportes para la enseñanza de la escritura*. Chile: UNESCO.
- Valadez, M. D. & Betancourt, J. (2004) La educación de los niños con talento en México. En M. Benavides; A. Maz; E. Castro; R. Blanco (Eds.), *La educación para los niños con talento en Iberoamérica* (pp. 129-142). Chile: Trineo.
- Valdés, A. A., Sánchez, P. A. & Yáñez, A. I. (2013). Perfiles de estudiantes mexicanos con aptitudes intelectuales sobresalientes. *Acta Colombiana de Psicología*, 16(1), 25-33.
- Vasga, A. (2015). La ciencia ficción como herramienta pedagógica en un curso de Estudios en Ciencia, Tecnología y Sociedad: descripción de una experiencia docente. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 12(3), 520-528.
- Villarraga, M., Martínez, P., Benavides, M. (2004). *Hacia la definición del término talento*. En M. Benavides, A. Maz, E. Castro & R. Blanco (Eds.), *La educación de niños con talento en Iberoamérica* (pp. 25-35). Chile: Trineo.
- Ward, Y. B. & Kolomyts, Y. (2010). *Cognition and creativity*. En J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Eds.), *The Cambridge Handbook of Creativity* (pp. 93-112). USA: Cambridge University Press.
- Weschler, D. (2005). *Escala de inteligencia de Weschler para niños WISC-IV*. México: Manual Moderno.
- Zacatelco, F. (2005). *Modelo para la Identificación del niño sobresaliente en escuelas de educación primaria* (Tesis Doctoral). Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Zacatelco, F. & Acle, G. (2009). Validación de un modelo de identificación de la capacidad sobresaliente en estudiantes de primaria. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 1(1), 4-53.
- Zacatelco, F. (2015) *Atención Educativa para Alumnos de Primaria con Aptitudes Sobresalientes*. España: Gedisa
- Zacatelco, F.; Chávez, B. I.; González, A & 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), 144-155.
- Zacatelco, F., Chávez, B. I., & González, A. (2015). Escala para nominar aptitudes sobresalientes. Validez de contenido por jueces expertos y no expertos. *Investigación y práctica en psicología del desarrollo*, 1, 253-260.
- Zavala, M. A. (2006). Antecedentes históricos en el campo de la educación de niños con aptitudes sobresalientes. En Secretaría de Educación Pública. *Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes*. (pp.68-160). México: Secretaría de Educación Pública

Zavala, M. A. (2012) Modelos teóricos de la superdotación, el talento y las aptitudes sobresalientes. En M. Valadez, J. Betancourt, M. Zavala (Eds.), *Alumnos superdotados y talentosos: identificación, evaluación e intervención. Una perspectiva para docentes* (pp. 25-44). México: Manual Moderno.

Apéndices

Apéndice A

“Divercuentos”

Enriquecimiento creativo a través de la escritura

Programa de intervención

Autora:

Laura Mariela Ruiz Márquez

El programa “Divercuentos” es una propuesta de enriquecimiento para favorecer la creatividad a través de la escritura autorregulada en alumnos identificados con aptitudes sobresalientes. Está compuesto por cuatro bloques: (a) participación en una revista, (b) motivación, (c) autorregulación y, (d) creatividad escrita; los cuales se sugiere aplicar con una frecuencia de dos días a la semana con un tiempo aproximado de una hora y media cada una.

A lo largo de las sesiones, se busca que los alumnos expresen su potencial creativo a través de la narrativa como una herramienta eficaz para comunicar sus ideas, sentimientos y emociones. Para lograr esto, se utiliza a un personaje ficticio, el Señor Paniagua, como mediador pedagógico el cual invita y motiva a los estudiantes a participar en su proyecto que consiste en elaborar una revista de cuentos para niños, por lo que constantemente envía cartas en las que propone nuevas actividades para que los menores se apropien de estrategias autorregulatorias que les permitan guiar y controlar su propio proceso de escritura, así como plasmar su imaginación a través de las palabras.

Dado que el programa se diseñó para ser aplicado en contexto de vulnerabilidad social, como es el caso de la delegación Iztapalapa, las actividades fueron diseñadas con materiales accesibles y fáciles de elaborar.

A continuación, se presentan las cartas descriptivas de cada bloque y posteriormente se describen dos ejemplos de las sesiones diseñadas para cada apartado.

BLOQUE 1. PARTICIPACIÓN EN UNA REVISTA		
SESIONES	ACTIVIDADES	OBJETIVO
1	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación • Rollo gigante • Cuento corto • Glosario 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer a los participantes a través de palabras con las que se identifiquen • Elaborar un glosario que sirva de apoyo durante el programa.
2-3	<ul style="list-style-type: none"> • Elige tu posición ¿en contra o a favor? • Banco de normas, banco de peces. • Glosario 	<ul style="list-style-type: none"> • Propiciar la reflexión acerca de su manera de actuar a través de la toma de decisiones fundamentadas. • Establecer las normas para la convivencia y propiciar el entendimiento y la curiosidad sobre lo que es una revista • Desarrollar procesos de atención, concentración y memoria a través de juegos
4	<ul style="list-style-type: none"> • Carta del Señor Paniagua • Silueta del Sr. Paniagua • 	<ul style="list-style-type: none"> • Fomentar la motivación y curiosidad hacia la escritura por medio de la presentación de un personaje ficticio que invita a los participantes a escribir
5	<ul style="list-style-type: none"> • Portada del <i>Glodiccionario</i> • Qué sé, qué quiero saber, qué aprendí sobre las revistas • Carta al Sr. Paniagua 	<ul style="list-style-type: none"> • Promover la comprensión de lo que es una revista a través de la relación entre conocimientos previos y nuevos • Expresar expectativas acerca de la participación en la elaboración de una revista para niños
6	<ul style="list-style-type: none"> • Revisión de la ortografía • Diferentes revistas • Preguntas guía 	<ul style="list-style-type: none"> • Acercar a los participantes a los diferentes tipos de revistas y su contenido a través de la identificación de sus componentes
7	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura de cuento 	<ul style="list-style-type: none"> • Expresar los intereses de participar en la elaboración de una revista, a través de la redacción de una carta al editor en la que demuestren su redacción y ortografía

SESIÓN 1	
PRESENTACIÓN DEL PROGRAMA	
OBJETIVO	Conocer a los participantes a través de palabras con las que se identifiquen Elaborar un glosario que sirva de apoyo durante el programa.
ÁREAS PARA DESARROLLAR	Adquisición de vocabulario, fluidez de ideas, flexibilidad del pensamiento, atención, concentración, desarrollo de la lengua escrita
MATERIALES	Una cartulina con la palabra “CREATIVIDAD”, hojas blancas, lápices, colores, plumones, acuarelas, diccionario, block marquilla para glosario, diccionario y cuento: <i>Los sueños del sapo</i> (Villafañe, J. disponible en http://www.me.gov.ar/construccion/pdf_derechos/identidad.pdf)
TIEMPO MINUTOS (90')	DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES
5	Saludo y presentación. Se pondrá una cartulina grande con la palabra “CREATIVIDAD” se explicará a los niños que el principal objetivo del programa es que aprendan a escribir de manera creativa diversas actividades que se realizarán de forma individual y colaborativa.
35	Presentación de los integrantes del grupo. Cada participante elegirá una letra de la palabra CREATIVIDAD. A partir de esa letra, buscarán distintas palabras que comiencen con ella y que los identifiquen y describan, para presentarse con sus compañeros. Se podrá consultar el diccionario con el fin de que conozcan y utilicen palabras nuevas. Una vez que hayan escrito en una hoja blanca las palabras que los identifican, las decorarán con los materiales disponibles en la mesa de trabajo. Al terminar la actividad, se presentarán con esa letra y las palabras que escribieron. Finalmente, se establece diálogo sobre la tarea realizada.
5	Rollo gigante (Betancourt & Valadez, 2005). Para favorecer la confianza y el conocimiento entre los participantes, todos tomados de la mano forman una fila, después quien está en uno de los extremos comienza a enrollarse con el que tiene al lado, de modo que la fila se enrolla para formar un poste sin soltarse de las manos. La facilitadora dará la siguiente indicación: Cuando yo diga <i>UNO</i> los participantes saltarán, y cuando diga <i>DOS</i> se agacharán todos juntos. Al terminar la actividad se comentará sobre cómo se sintieron.
10	Cuento en corto. Se entregará a los estudiantes una hoja para que anoten todas las palabras que no comprendan durante la lectura que se dará en seguida. Se leerá el cuento, se comentará la historia y posteriormente, con ayuda del diccionario, buscarán las palabras que no comprendieron.
35	Creación de un glosario de grupo. Se les mostrará un <i>block marquilla</i> en el que cada página tiene una letra del alfabeto se les explicará que es un glosario y cuál es su función, además se les dirá que ahí pondrán las palabras nuevas que aprendan

durante el programa.

Posteriormente, se revisarán las palabras que se apuntaron de la actividad anterior para escribirlas con su significado en la parte que corresponde del glosario.

Para finalizar entre todos decorarán el glosario de palabras y se comentará sobre la importancia de saber usar el diccionario y glosario.

SESIÓN 6	
CONOZCAMOS LAS REVISTAS	
OBJETIVO	Acercar a los participantes a los diferentes tipos de revistas y su contenido a través de la identificación de sus componentes
ÁREAS POR DESARROLLAR	Motivación para aprender, conocimiento previos y nuevos
MATERIALES	<i>Glodiccionario</i> , hojas blancas, revistas de distintos temas, hojas con preguntas guía, círculos de colores para responder preguntas guía.
TIEMPO MINUTOS 95'	DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES
5	Saludo
25	Diferentes revistas. Se recordará a los participantes que existen diferentes tipos de revistas, se entregará a cada uno dos revistas previamente seleccionadas con diferentes temáticas. A cada participante se le pedirá que observe qué tipo de revista es (entretenimiento, tema especializado, televisiva...), cuál es la temática principal de cada una y que observen qué elementos tiene: imágenes, fechas, títulos, índice, colaboradores...
50	Preguntas guía. Se entregará a cada participante una hoja con un formato de preguntas como el que se muestra a continuación, y círculos de colores para que las contesten y peguen sus respuestas en el formato con base en las actividades previas Una vez que terminen de responder sus preguntas guía se darán unos minutos para que cada quien le explique a sus compañeros su diagrama.
10	Retroalimentación grupal Cada participante presentará a sus compañeros el diagrama que realizó y se comentará acerca de aspectos interesantes de cada revista, así como de los intereses personales de los alumnos

Preguntas guía

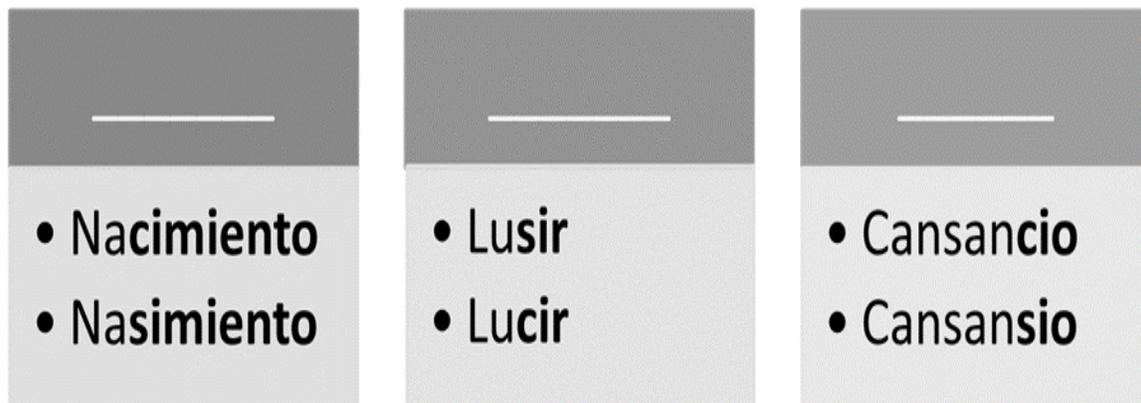


BLOQUE 2. MOTIVACIÓN		
SESIONES	ACTIVIDADES	OBJETIVO
8	<ul style="list-style-type: none"> • Cuento corto • Serpiente de palabras • Crear una historia 	<ul style="list-style-type: none"> • Favorecer el desarrollo de la lengua escrita a partir de palabras que propicien la creación de historias
9	<ul style="list-style-type: none"> • Palabras y pseudopalabras • Bingo de palabras 	<ul style="list-style-type: none"> • Mejorar la ortografía de los participantes a través de juegos que les permitan tomar decisiones sobre la manera correcta de escribir
10	<ul style="list-style-type: none"> • Twister • Memoria 	<ul style="list-style-type: none"> • Mejorar la ortografía de los participantes a través de juegos que les permitan tomar decisiones sobre la manera correcta de escribir
11	<ul style="list-style-type: none"> • Sapienreto • Glodiccionario • Monstruo, ave o pez • Inventa un personaje 	<ul style="list-style-type: none"> • Estimular la inferencia de significados de palabras desconocidas • Inventar una historia a partir de nuevas palabras
12	<ul style="list-style-type: none"> • Dar vida al monstruo • Revisión ortográfica 	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar una historia a partir de un personaje que ellos mismos han creado • Diferencias entre la <i>B</i> y la <i>V</i> a través de ejercicios con palabras homófonas
13	<ul style="list-style-type: none"> • Carta del Señor Paniagua • Masajea tu imaginación • Inspiración • Lectura de cuento corto 	<ul style="list-style-type: none"> • Promover la motivación por la escritura a través del uso de la imaginación
14	<ul style="list-style-type: none"> • Continuación de <i>Masajea tu imaginación</i> • Carta del Señor Paniagua • Organiza el cómic 	<ul style="list-style-type: none"> • Promover la motivación por la escritura a través del uso de la imaginación • Fomentar la organización y secuencia clara de ideas para dar sentido a un texto

SESIÓN 8	
SERPIENTE DE PALABRAS (EXPLORACIÓN DE HABILIDADES NARRATIVAS)	
OBJETIVO	Favorecer el desarrollo de la lengua escrita a partir de palabras que propicien la creación de historias
ÁREAS POR DESARROLLAR	Vocabulario, motivación, fluidez de ideas.
MATERIALES	Glodiccionario, hojas de hojas blancas, hojas de colores, diccionario y cuento de <i>Olavo, el mar y los pecesitos de colores</i> (Magalhães, I. disponible en http://www.waece.org/cuentoscortos/cuentoscortos/olavo.htm)
TIEMPO MINUTOS 85'	DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES
5	Saludo
20	Cuento en corto. Se leerá el cuento mientras que cada participante tendrá que escribir en una hoja todas las palabras que no entiendan para que las busquen en el diccionario y las apunten en su glosario.
30	<p>Serpiente de palabras (Betancourt & Valadez, 2005). Para enseñarles una manera de escribir historias originales se hará esta actividad. Los niños se sentarán en círculo, al primero se le dará una palabra de cinco letras: "cielo" para que hallen otra, también de cinco letras, que comience con las dos últimas letras de la primera y escribirla seguida de un guion, le pasará la hoja a su compañero y escribirá otra palabra con las mismas indicaciones, de manera que formen una cadena de palabras. Se harán dos rondas de cadena de palabras para que en total se tengan ocho palabras en cadena</p> <p>Al finalizar, se leerán todas las palabras y se establece diálogo sobre el juego realizado</p> <p>*Esta actividad se realizó parcialmente la sesión anterior a razón de que uno de los participantes tenía que salir más temprano, por lo que se retoma en esta sesión para evaluarla y completarla con la dinámica siguiente.</p>
30	Crear una historia. A partir de las palabras formadas en la <i>Serpiente de palabras</i> , se les explicará a los participantes lo elementos importantes en un cuento (inicio, trama y desenlace). Después se les entregará una hoja a cada quien para que escriban de manera individual una historia que sólo a ellos se les ocurra y que incluya todas esas palabras. Al finalizar, se leerán las historias y se comentará sobre las diferentes ideas que cada quien puede tener, aunque utilicen las mismas palabras.

SESIÓN 9 JUEGOS ORTOGRÁFICOS	
OBJETIVO	Mejorar la ortografía de los participantes a través de juegos que les permitan tomar decisiones sobre la manera correcta de escribir
ÁREAS POR DESARROLLAR	Motivación para aprender, conocimientos previos y nuevos, velocidad de procesamiento
MATERIALES	Tarjetas con palabras y pseudopalabras, cartulinas con reglas ortográficas incompletas de la letra s, c y z, tarjetas para bingo, semillas, plumones, colores.
TIEMPO MINUTOS 85'	DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES
5	Saludo
60	<p>Palabras y pseudo-palabras. Se les mostrará una cartulina que tiene frases de reglas ortográficas incompletas, los participantes las leerán y pensarán en cuáles son las palabras que faltan.</p> <p>En cada cartulina hay un espacio para “<i>excepciones</i>”, se les preguntará a los participantes si conocen el significado de esa palabra, si no la conocen, la buscarán en el diccionario para añadirla en su <i>Glodiccionario</i>.</p> <p>Después, se repartirán tarjetas con pares de palabras escritas correcta e incorrectamente, a cada alumno le tocarán diferentes pares de palabras con la letra s, c o z.</p> <p>Cada participante, deberá elegir cuál del par de palabras es la correcta, pueden apoyarse del diccionario. Una vez que elijan las palabras correctas, las anotarán en el espacio correspondiente de la hoja de pares de palabras.</p> <p>Posteriormente, comentarán entre todos las palabras correctas y cada participante tomará las palabras con s, c, y z respectivamente para completar en la cartulina que corresponda a esa letra. De esta manera construirán tres reglas ortográficas (uso de la s, c, z).</p> <p>Al terminar cada participante explicará a sus compañeros las palabras que eligieron con relación a la regla ortográfica, se alentará a los demás a que piensen palabras que no se hayan escrito y entre todos decorarán sus reglas ortográficas</p>
40	<p>Bingo de palabras. Se les dará una tarjeta a cada participante en la que tendrá una tabla de la cual, cada encabezado tendrá respectivamente la letra s, c, z.</p> <p>De manera adicional se entregarán semillas a los participantes para completar el material del juego, posteriormente la facilitadora comenzará a leer alguna palabra que contienen las letras trabajadas y los participantes deberán escribir la palabra en la columna correspondiente y poner una semilla por cada palabra que escriban.</p> <p>Gana el participante que llene correctamente toda su tarjeta. Al finalizar se revisarán las tarjetas y se retroalimentará de manera grupal los errores con ayuda de las reglas ortográficas que ellos han creado.</p>

Ejemplo de tarjetas de Palabras y Pseudopalabras



Tarjetas para Bingo de Palabras

S	C	Z

BLOQUE 3. AUTORREGULACIÓN		
SESIONES	ACTIVIDADES	OBJETIVO
15 y 16	<ul style="list-style-type: none"> • Cuento corto • Tema de la historia • Paso a paso 	<ul style="list-style-type: none"> • Promover la autorregulación en la composición escrita a través de los procesos de planificación, producción y revisión
17 y 18	<ul style="list-style-type: none"> • Carta del Señor Paniagua • Cuento corto • Aprendizaje de los momentos de la escritura (Planificación) 	<ul style="list-style-type: none"> • Promover la autorregulación en la composición escrita a través de los procesos de planificación, producción y revisión
19	<ul style="list-style-type: none"> • Cuento corto • Aprendizaje de los momentos de la escritura (Composición) 	<ul style="list-style-type: none"> • Promover la autorregulación en la composición escrita a través de los procesos de planificación, producción y revisión
20	<ul style="list-style-type: none"> • Cuento corto • Aprendizaje de los momentos de la escritura (Ilustración) 	<ul style="list-style-type: none"> • Promover la autorregulación en la composición escrita a través de los procesos de planificación, producción y revisión
21	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje de los momentos de la escritura (Revisión) 	<ul style="list-style-type: none"> • Promover la autorregulación en la composición escrita a través de los procesos de planificación, producción y revisión

SESIÓN 15 Y 16	
APRENDER A PLANEAR / CUENTO	
OBJETIVO	Promover la autorregulación en la composición escrita a través de los procesos de planificación, producción y revisión
ÁREAS POR DESARROLLAR	Motivación para aprender, autorregulación, habilidad escrita, creatividad
MATERIALES	Hojas de rotafolios, hojas blancas, colores y cuento de <i>Tiempo libre</i> (Samperio, G. disponible en http://literatureandounrato.blogspot.mx/2011/08/tiempo-libre.html)
TIEMPO MINUTOS 180'	DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES
5	Saludo
20	Cuento en corto. Se pedirá a los participantes que presten atención durante la lectura del cuento que se les contará a continuación, tendrán que ser cuidadosos para detectar cuáles son los personajes principales, cuál es el escenario de la historia y cuál es la trama.
20	Tema de la historia. Se prepararán cuatro papelitos, cada uno dirá una de las siguientes palabras: vida, muerte, amor, guerra. Se les explicará a los participantes que pronto escribirán una historia, pero para hacerlo, tendrán que tomar uno de los papelitos que contiene uno de los grandes temas literarios. Por lo que a partir de lo que diga el papel que tomen, deberán pensar en hacer un cuento relacionado con ese tema
140	<p>Paso a paso. Se les mostrará a los participantes una hoja de rotafolio que está doblada en cuatro partes horizontalmente. Posteriormente se les entregará una a cada uno. En la primera cara de la hoja escribirán hasta arriba su nombre, de manera que ocupe un tercio de esa cara, y hasta abajo el tema que les tocó. Posteriormente, al abrir la hoja, dedicarán un tiempo para pensar y dibujar a los personajes pondrían en una historia que trate sobre el tema que les tocó; y a un lado escribirán una descripción de cada uno de ellos.</p> <p>Luego, abrirán la siguiente cara de la hoja donde dibujarán un escenario en el que esos personajes se van a desenvolver, harán un dibujo del escenario y a un lado describirán sus características. Mientras dibujan el escenario se les pedirá que piensen cuál será la trama o el problema que ocurrirá en ese lugar con esos personajes, que esté relacionado con el tema que les tocó.</p> <p>En la última cara de la hoja, escribirán un cuento que integre a los personajes en el escenario, y el problema relacionado con el tema que les tocó. En la última cara de la hora está escrito: inicio, desarrollo y desenlace y se pedirá a los niños que comenten que elementos debe haber en cada una de esas partes, para que escriban su cuento en ese orden.</p> <p>Finalmente, una vez que hayan terminado de escribir, darán una revisión a su texto y escribirán un título en el espacio libre de la primera hoja.</p> <p>A manera de cierre, cada uno presentará su historia y se comentará sobre la importancia de organizar las ideas antes de empezar a escribir.</p>

SESIÓN 17 Y 18	
PLANIFICAR UN CUENTO ¿QUÉ PODEMOS ESCRIBIR?	
OBJETIVO	Promover la autorregulación en la composición escrita a través de los procesos de planificación producción y revisión
ÁREAS POR DESARROLLAR	Motivación para aprender, autorregulación, habilidad escrita
MATERIALES	Carta del señor Paniagua, cuento de <i>Sopa de Piedra</i> (Brow, M. disponible en http://www.seg.guanajuato.gob.mx/Ceducativa/SISPEE/%C3%93rgano%20Colegiado-Equipo%20Base%20de%20Supervisores%20Escolares/La%20sopa%20de%20piedra.pdf), hojas de papel bond, sopa de letras, sobres con elementos clave para su composición y calcomanías con caritas.
TIEMPO MINUTOS 165'	DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES
5	Saludo
20	Carta del Señor Paniagua. Se les informará a los participantes que hemos recibido una nueva carta del Señor Paniagua, se le dará el sobre a uno de los estudiantes para que la lea y se les preguntará que piensan y cómo se sienten acerca de la carta. En la carta, el editor les hablará sobre una nueva actividad que ha mandado y que es muy importante para que aprendan a escribir de manera organizada.
20	Lectura de cuento. Se pedirá a los participantes que durante la lectura del cuento identifiquen el inicio, desarrollo y desenlace de la historia, así como el personaje principal y el problema al que se enfrentaron.
120	Aprendizaje de momentos de la escritura (Planificación) Esta actividad se presentará en tres momentos: planeación, composición y revisión. Se mostrará a los participantes, tres hojas de papel bond en blanco que tengan como título <i>Planear, Escribir, Revisar</i> , respectivamente. Se les pedirá a los alumnos que observen cada hoja y decidan en qué orden deben pegarse en la pared y se revisará que lo hagan correctamente. <i>Planeación.</i> Primero, se les alentará a que piensen sobre qué tipo que cosas son las que deben planificar antes de escribir un cuento, para esto se les dará a cada alumno una sopa de letras en la que deberán encontrar palabras clave que escribirán en el papel

bond, se harán comentarios sobre lo importante que es esta etapa.

Sopa de letras

¹
Nombre:

¿Qué es importante pensar antes de escribir un cuento?
Encuentra palabras clave y escribelas:

Carta del Señor Paniagua

Enero, 2017
Saltillo, Coahuila

Queridos lectores y escritores.

Deseo que hayan tenido unas muy felices vacaciones y tengan toda la energía para continuar con las actividades relacionadas con la revista.

Como ustedes saben, escribir es algo que cualquiera puede hacer, pero escribir bien solo las personas con grandes ideas, dedicadas y ordenadas pueden lograrlo.

Así que he enviado algunas actividades para que aprendan a escribir de manera más organizada, pues deben saber antes de escribir es importante tener claro qué se quiere decir y a quien va dirigido el texto, así como al terminar se debe revisar que las ideas sean claras.

Espero que disfruten de las actividades.

Me despido muy feliz de seguir trabajando juntos, su amigo editor:

Señor E. Paniagua

BLOQUE 4. CREATIVIDAD ESCRITA		
SESIONES	ACTIVIDADES	OBJETIVO
22	<ul style="list-style-type: none"> • Revisiones finales • Cadáver exquisito 	<ul style="list-style-type: none"> • Promover la creatividad y la escritura autorregulada a través de la retroalimentación y el trabajo en equipo
23 y 24	<ul style="list-style-type: none"> • Revisión del cuento grupal • Cuento corto • Nombre de la revista 	<ul style="list-style-type: none"> • Promover la creatividad y la escritura autorregulada a través de la retroalimentación y el trabajo en equipo
25-28	<ul style="list-style-type: none"> • Avance de la revista • Activación de los sentidos • Dibujos misteriosos 	<ul style="list-style-type: none"> • Promover la creatividad en los textos narrativos a través del enriquecimiento con detalles y el uso de los sentidos
29	<ul style="list-style-type: none"> • Vida a la imagen • Revisión del cuento ilustrado 	<ul style="list-style-type: none"> • Promover la creatividad en los textos narrativos a través del enriquecimiento con detalles y el uso de los sentidos
30	<ul style="list-style-type: none"> • Recomendaciones de los autores • Cierre 	<ul style="list-style-type: none"> • Favorecer la motivación por la escritura a través de la presentación de la revista

SESION 25-28	
DIBUJOS MISTERIOSOS / REPRESENTACIÓN A TRAVÉS DE LOS SENTIDOS	
OBJETIVO	Promover la creatividad en los textos narrativos a través del enriquecimiento con detalles y el uso de los sentidos.
ÁREAS POR DESARROLLAR	Creatividad, motivación
MATERIALES	Hojas, lápices y colores
TIEMPO MINUTOS 85'	DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES
5	Saludo
20	Avance de la revista. Se mostrará a los participantes los avances en la edición de sus composiciones en la revista
90	Activación de los sentidos. Se entregará a cada participante un sobre al azar, que contiene una imagen de algún personaje en una situación. También recibirán una hoja grande que tiene las imágenes de los cinco sentidos, un corazón que representa alguna emoción y un foco que refleja las ideas. Se les explicará a los participantes que, de manera individual, deberán observar su imagen y escribir todas las palabras que les evoquen a cada uno de los sentidos y una emoción. Deberán utilizar la mayor cantidad de palabras posibles para describir la situación. Al terminar deberán imaginar una idea que explique la situación, la que escribirán en la parte del foco.
200	Dibujos misteriosos. Se dedicará una sesión para cada participante para que lea a sus compañeros las descripciones que escribieron sin mostrar la imagen. Se entregará una hoja a los demás compañeros del grupo en la que harán un dibujo lo más parecido a lo que escuchan. Al terminar, los participantes observarán la imagen inicial y comentarán sobre las diferencias, así como las explicaciones que dieron acerca de la situación. Se reflexionará acerca de la precisión en las palabras para expresar una idea, así como de la imaginación gráfica de cada uno para acercarse a una idea.

SESIÓN 30	
RECOMENDACIONES DE LOS AUTORES Y CIERRE	
OBJETIVO	Favorecer la motivación hacia la escritura a través de la presentación de la revista
ÁREAS A DESARROLLAR	Creatividad, autorregulación, habilidad escrita
MATERIALES	Hojas, colores, lápices, fotos
TIEMPO MINUTOS 60'	DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES
5	Saludo
30	Recomendaciones de los autores. Los alumnos escribirán recomendaciones para los lectores de la revista a fin de compartir sus aprendizajes acerca de la composición de textos. Deberán incluir elementos imprescindibles o experiencias que contribuyeron a demostrar su esfuerzo a través de la escritura.
25	Cierre. Se leerá su cuento favorito, se les mostrará el último borrador de la revista y se organizará una cita para entregarles los ejemplares de sus revistas con el fin de que las repartan con sus amigos. Se retroalimentará acerca de sus aprendizajes se hará una despedida del programa.

Apéndice B
Revista “Divercuentos”

