

Artículo

Implementación de un Programa de Enriquecimiento de la Creatividad Escrita en Estudiantes de Primaria con Aptitudes Sobresalientes

José Francisco De La Cruz García^{ID}, Guadalupe Acle Tomasini^{ID}
y Laura María Martínez Basurto^{ID}

Universidad Nacional Autónoma de México (Méjico)

INFORMACIÓN

Recibido: 10/05/2025

Aceptado: 07/10/2025

Palabras clave:

Creatividad escrita

Narración

Aptitudes sobresalientes

Estudiantes sobresalientes

Estructura narrativa

RESUMEN

Antecedentes: La escritura es una herramienta fundamental para que los estudiantes con Aptitudes Sobresalientes (AS) expresen su creatividad. El objetivo de este estudio fue valorar el efecto de la implementación de un programa de enriquecimiento de creatividad escrita para estudiantes con AS de segundo grado de primaria, con el propósito de fortalecer sus habilidades creativas en la escritura. **Método:** Participaron 10 estudiantes identificados con AS de una primaria pública de la CDMX con una edad promedio de siete años. Se utilizaron instrumentos con adecuada validez para la evaluación de los estudiantes, posteriormente se diseñó e implementó de un programa de intervención. Finalmente, se llevó a cabo una post-evaluación con el propósito de identificar los cambios en el desempeño cognitivo de los estudiantes, así como en sus habilidades de escritura y creatividad. Se aplicó estadística descriptiva e inferencial con la prueba no paramétrica para datos relacionados de Wilcoxon. **Resultados:** Los resultados evidenciaron cambios estadísticamente significativos en las actividades relacionadas con la escritura, así como en aspectos de creatividad gráfica. **Conclusión:** El programa demostró ser una herramienta eficaz para estimular las habilidades creativas de estudiantes con AS, sentando las bases para que continúen desarrollando ideas originales en el futuro.

Implementation of a Program to Foster Written Creativity in Gifted Primary School Students

ABSTRACT

Keywords:

Written creativity

Storytelling

Giftedness

Gifted students

Narrative structure

Background: Writing is a fundamental tool for gifted students to express their creativity. The objective of this study was to assess the effect of implementing a program to foster written creativity in gifted primary school students, aiming to strengthen their creative writing skills. **Method:** Ten students, with an average age of seven years, identified as gifted from a public primary school in Mexico City, participated. Valid and reliable instruments were used to evaluate the students; subsequently, an intervention program was designed and implemented. Finally, a post-evaluation was conducted to identify changes in students' cognitive performance, as well as in their writing and creativity skills. Descriptive and inferential statistics were applied, including the Wilcoxon nonparametric test for related data. **Results:** The findings showed statistically significant changes in activities related to writing, as well as in aspects of graphic creativity. **Conclusion:** The program proved to be an effective tool for stimulating the creative abilities of gifted students, laying the foundation for the continued development of original ideas in the future.

Introducción

La Educación Especial ha adquirido una relevancia creciente dentro del ámbito de la educación regular, debido a la manera en que permite identificar y comprender las distintas condiciones que pueden presentar los estudiantes en un aula regular. Sin embargo, en México, aún existen pocas instituciones especializadas en la atención de alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE), además de una limitada capacitación docente para identificar y atender adecuadamente a estudiantes con características educativas diversas (Valadez et al., 2019). Ante este panorama, el diseño de programas de atención debe sustentarse en un modelo que contemple los diversos elementos y sistemas que rodean al estudiante. Es fundamental reconocer que el alumno no es un ente aislado, sino que forma parte de un entramado complejo donde influyen la familia, la escuela, la sociedad y factores socioeconómicos.

En este contexto, el *Modelo Ecosistémico de Riesgo/Resiliencia en Educación Especial*, propuesto por Acle (2012), resulta especialmente pertinente. Dicho modelo, basado en la teoría ecológica del desarrollo humano de Bronfenbrenner, plantea que el desarrollo del ser humano está profundamente influenciado por las interacciones entre los distintos entornos en los que se desenvuelve. Bronfenbrenner sostiene que el ambiente ecológico está conformado por múltiples sistemas, los cuales abarcan desde los contextos más próximos al individuo hasta aquellos factores que, aunque más lejanos, inciden de forma indirecta en su desarrollo.

Comprender el contexto en el que se desenvuelve un estudiante permite identificar el tipo de apoyo familiar y escolar con el que cuenta, especialmente en el caso de aquellos con necesidades educativas especiales, como los estudiantes con Aptitudes Sobresalientes (AS). Esta comprensión es clave para potenciar sus habilidades tanto dentro, como fuera del entorno escolar como lo mencionan González-Ramírez et al. (2022).

El término “Aptitudes Sobresalientes” (AS) ha sido abordado desde diversas perspectivas teóricas, lo que ha dado lugar a diferentes formas de conceptualización. Entre los principales enfoques se encuentran los modelos basados en capacidades, los modelos cognitivos y los modelos socioculturales, cada uno con distintos criterios para la identificación y caracterización de estos estudiantes.

Dentro del *modelo basado en capacidades*, destaca la “Teoría de los Tres Anillos” (Renzulli, 2011; publicada originalmente en 1978), la cual define la aptitud sobresaliente como la interacción de tres factores clave: habilidades superiores al promedio, un alto nivel de compromiso con la tarea y elevados niveles de creatividad. Este modelo pone un énfasis especial en las características individuales del estudiante. Entre las principales investigaciones que abordan este modelo se encuentran los enfocados en la atención a la inteligencia emocional (Luciano, 2022; González, 2018), así como en el fomento de la creatividad escrita a través del uso del cuento (Hernández, 2009; Lemus y Chávez, 2015).

Por otro lado, el *modelo cognitivo* incluye teorías como la “Teoría Triárquica de la Inteligencia” (Sternberg, 1985) y la “Teoría de las Inteligencias Múltiples” (Gardner, 1983), las cuales consideran la influencia del entorno en el desarrollo de las habilidades cognitivas del individuo y la manera en que estas se relacionan con sus capacidades innatas. En cuanto a los *modelos socioculturales*, destaca el “Modelo Multifactorial o de Interdependencia Triádica”

(Mönks & Katzko, 2005), el cual enfatiza la interacción entre tres factores fundamentales: la familia, la escuela y el grupo de pares, los cuales influyen en el desarrollo y manifestación del talento del estudiante.

La diversidad de modelos existentes ha propiciado una variedad de estrategias para la identificación y atención de estudiantes con Aptitudes Sobresalientes, lo cual refuerza la necesidad de considerar tanto sus características individuales como los factores contextuales que influyen en su desarrollo integral.

Retomando los modelos mencionados anteriormente, el modelo de Mönks ofrece una perspectiva más pertinente para la identificación e intervención dirigida a estudiantes con AS y es con la que se basará el presente estudio, debido a que comparte elementos contextuales del estudiante, los cuales son fundamentales para comprender el ambiente en el cual se desenvuelve el estudiante, aspectos que se resaltan de manera significativa dentro del modelo “Ecosistémico de Riesgo/Resiliencia en Educación Especial” (Acle, 2012).

En este sentido, Antonio (2014), Álvarez (2016), Durán (2016) y Martínez-Medina (2023) diseñaron e instrumentaron programas orientados al enriquecimiento cognitivo y creativo, así como al desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes con AS. Estas estrategias han contribuido significativamente al desarrollo personal y al rendimiento académico de estudiantes con AS, demostrando la importancia de diseñar e implementar programas educativos especializados para esta población.

No obstante, factores como la falta de una capacitación adecuada por parte del personal docente para identificar a estos estudiantes, así como la sobrecarga administrativa derivada de la atención a grupos numerosos, dificultan una atención oportuna y efectiva a aquellos alumnos que presentan características asociadas a las AS, lo que limita el aprovechamiento de su potencial en las áreas en las que destacan de manera significativa (Cámara de Diputados de México, 2025).

Estas situaciones trascienden en una atención insuficiente hacia el desarrollo de la creatividad escrita en estos estudiantes, limitando su capacidad para producir textos originales, además de generar consecuencias negativas como la desmotivación y un posible rendimiento académico bajo, aspectos que afectan tanto su desempeño escolar como su desarrollo personal. Según Torrance (1977) y su teoría sobre la creatividad, es fundamental ofrecer un entorno educativo que fomente el pensamiento creativo y la expresión escrita. Investigaciones como las de Sternberg (1985) sobre la inteligencia creativa demuestran la importancia de programas específicos para el desarrollo de habilidades creativas en niños.

La implementación de programas de atención bajo el modelo “Ecosistémico de riesgo/resiliencia” permite a los estudiantes con AS desarrollar su potencial creativo al máximo, derivado de la adecuada instrumentación por fases de enriquecimiento tanto en las sesiones, así como en el aula con apoyo de los profesores y en el hogar con la participación activa de los padres de familia.

En síntesis, la atención de estudiantes con Aptitudes Sobresalientes la cual considere a la creatividad como guía para el desarrollo de diversas habilidades académicas es fundamental para garantizar una educación realmente inclusiva y de calidad. Sin embargo, es indispensable desarrollar métodos que permitan la identificación precisa de las habilidades en las cuales poseen un

mejor desempeño, así como en aquellas áreas donde requieren mayor apoyo. Esto resalta la necesidad de continuar impulsando investigaciones que permitan el diseño de programas psicoeducativos eficaces, orientados a brindar una atención adecuada a esta población.

Por lo tanto, el objetivo de este trabajo consistió en validar el efecto de un programa basado en la creatividad escrita para estudiantes con Aptitudes Sobresalientes.

Método

Participantes

Participaron 10 estudiantes de primaria pública de la CDMX con un rango de edad de 7 a 8 años ($M = 7.5$ años, $DE = 0.48$). Del total, seis fueron mujeres (60%) y cuatro hombres (40%). La selección de los participantes se realizó a partir del cumplimiento de los criterios para la identificación de estudiantes con “AS”, determinados mediante la aplicación de diversos instrumentos de evaluación.

Instrumentos

Para la identificación de los estudiantes con AS y caracterización de sus habilidades de lectoescritura se utilizaron los siguientes instrumentos:

Escala Wechsler de Inteligencia para Niños-Cuarta Edición (WISC-IV). Evalúa la capacidad cognitiva de niños desde los seis años cero meses hasta los 16 años 11 meses de edad. Proporciona subpruebas y puntuaciones compuestas que representan el funcionamiento intelectual en dominios cognitivos específicos, así como una puntuación compuesta que representa la Coeficiente Intelectual Total (CIT). La escala está compuesta por 15 subpruebas: 10 esenciales y cinco suplementarias que forman cuatro índices: Índice de Comprensión Verbal (ICV), Índice de Razonamiento Perceptual (IRP), Índice de Memoria de Trabajo (IMT) y por último el Índice de Velocidad de Procesamiento (IVP) (Wechsler, 2007; Sattler y Dumont, 2010).

Los coeficientes de consistencia interna obtenidos mediante el alfa de Cronbach de los cuatro índices se ubican en un rango de .88 a .97. Dada su estandarización en México, se le considera como un instrumento de evaluación válido y confiable (Sattler y Dumont, 2010).

Test de Pensamiento Creativo, Forma Figural-Versión A (Torrance, 2008). Es una prueba que tiene como objetivo evaluar las producciones creativas con tres actividades: componer un dibujo, completar un dibujo y líneas paralelas. Las cuales se califican mediante los indicadores de fluidez, originalidad, elaboración, abstracción de títulos y resistencia al cierre prematuro. La confiabilidad obtenida mediante el coeficiente omega fue de .89 (Acar et al., 2024).

Escala de Motivación Escolar para Niños (Romero, 2008). Su objetivo es identificar la motivación intrínseca que manifiesta el menor. Es una escala tipo Likert de 30 enunciados con cuatro opciones de respuesta (1= nunca, 2= pocas veces, 3= muchas veces y 4= siempre). Su consistencia interna mediante el alfa de Cronbach es de .86 y se constituye de seis factores, el primero está compuesto por ocho reactivos, denominado interés-recreativo debido a que son reactivos que denotan cantidad de tiempo empleado en actividades

agradables para el niño. El segundo agrupa seis reactivos, fue nombrado persistencia-académica ya que contiene reactivos que hacen referencia a la superación de obstáculos para lograr una meta. El tercero lo conforman cuatro reactivos, llamado esfuerzo-académico porque contiene reactivos que indican una cantidad de energía empleada en actividades académicas. El cuarto, quinto y sexto factor agruparon dos, tres y tres reactivos respectivamente y fueron designados como interés-académico, persistencia-recreativa y esfuerzo-recreativo.

Evaluación del Desempeño en Lectura y Escritura (EDLE) para Niños de 1º, 2º y 3º de Primaria. Este instrumento evalúa el lenguaje escrito y la lectura desde un enfoque psicolingüístico dirigida a niños de 1º, 2º y 3º de primaria. Cuenta con 42 reactivos que abarcan actividades como: copia, dictado, escritura espontánea, lectura en voz alta y baja desde las distintas áreas del lenguaje (forma, ritmo, melodía, contenido y uso del lenguaje). Se califica con un sistema de rúbricas que va del 0= Desempeño nulo al 4= Desempeño consolidado. Su consistencia interna mediante el alfa de Cronbach es de .95 (Lozada et al., 2016).

Respecto a la herramienta utilizada para la intervención, a continuación, se describe de manera general el programa de atención:

El programa estuvo estructurado en tres bloques de 18 sesiones cada uno. Los bloques fueron: “Bloque 1: Reconocimiento de palabras”, “Bloque 2: Elaboración de producciones escritas” y “Bloque 3: Elaboración de cuentos”. Al finalizar cada bloque, se llevó a cabo una evaluación mediante una lista de cotejo, analizando el desarrollo en las áreas de creatividad y de escritura. Como producto final, los estudiantes elaboraron un cuento, en el que se valoró especialmente la creatividad en su modalidad escrita. La descripción de los objetivos por bloque se presenta en la Figura 1.

Procedimiento

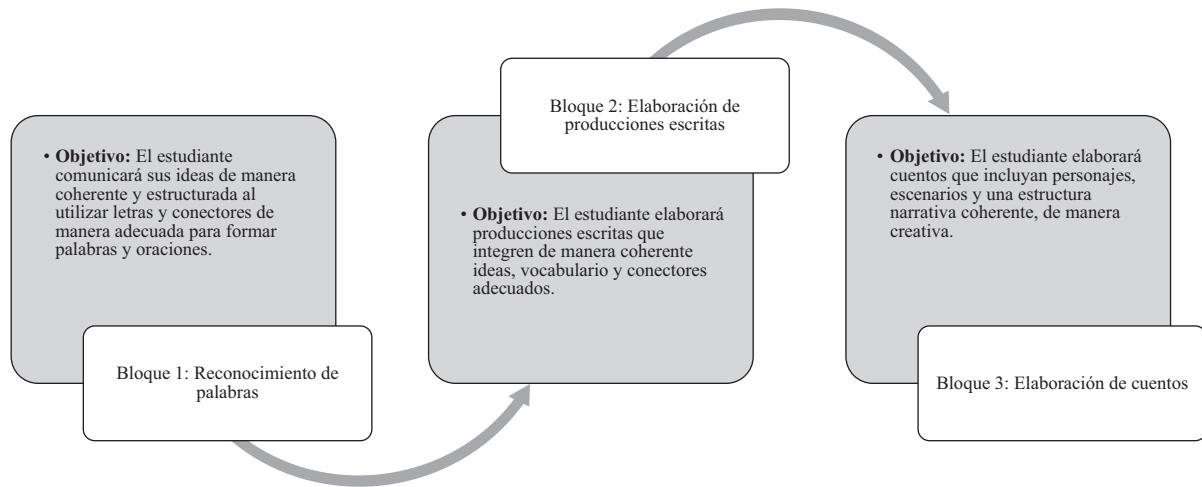
Contexto

La alcaldía Iztapalapa se encuentra ubicada al oriente de la Ciudad de México (CDMX) (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2010). En lo que respecta a datos sociodemográficos, la alcaldía Iztapalapa al año 2020 ocupaba el primer lugar de las zonas con mayor población de la CDMX. De acuerdo con la Secretaría de Economía (2025), la población total de Iztapalapa en ese año fue de 1,835,486 habitantes, siendo 51.6% mujeres y 48.4% hombres. Los rangos de edad que concentraron mayor población fueron de 25 a 29 años (151,590 habitantes), 20 a 24 años (150,740 habitantes) y 30 a 34 años (144,870 habitantes). Entre ellos concentraron el 24.4% de la población total. En cuanto a la población infantil, se encontró que el grupo de 5 a 9 años estaba distribuido de la siguiente manera: 64,449 niños (equivalente al 3.51%) y 62,279 niñas (3.39%).

En el aspecto escolar, en 2020, los principales grados académicos de la población de Iztapalapa fueron Secundaria (403 mil personas o 28.4% del total), Preparatoria o Bachillerato General (370 mil personas o 26.1% del total) y Licenciatura (268 mil personas o 18.9% del total). En cuanto a la tasa de analfabetismo, en 2020 fue 1.82%. Del total de población analfabeta, 31.2% correspondió a hombres y 68.8% a mujeres. El rango de edad donde se concentró mayor porcentaje fue de 70 a 74 años.

Figura 1

Descripción del Programa de Intervención con los Objetivos de Cada Bloque



Escenario

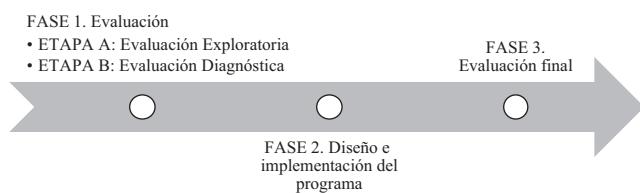
La escuela primaria donde se trabajó se ubica en la colonia Ejército de Oriente II. Para llegar a ella, se debe ingresar por pasillos estrechos dentro de la unidad. Contaba con una matrícula total de 479 niños distribuidos en dos turnos (matutino y vespertino). Fue una escuela de jornada regular, con un horario de 8:00 a.m. a 12:00 p.m. en su turno matutino. Había 20 grupos de alumnos y 20 salones de clase (tres salones de primero, tres de segundo, tres de tercero, cuatro de cuarto, tres de quinto y cuatro de sexto), una biblioteca, un aula de usos múltiples, aulas prefabricadas, siendo un total de 25 salones. En lo que respecta a su plantilla docente, contaba con 20 maestros de grupo, 3 profesores de educación física, una maestra de lectura y tres personas con cargos administrativos, además del director escolar.

Programa

La implementación del programa se llevó a cabo en tres fases, las cuales se presentan en la Figura 2.

Figura 2

Estructura de la Implementación del Programa



Para su desarrollo, se estableció una secuencia de pasos, asegurando un proceso estructurado y sistemático.

En primer lugar, se llevó a cabo una reunión inicial con el director de la escuela primaria y las profesoras de primer grado, en la que se explicó el objetivo del programa y se completó la documentación necesaria para su registro formal, firmada por el director. Posteriormente, las profesoras enviaron un citatorio a los

padres de familia con el propósito de organizar una reunión informativa, en la cual se presentó el objetivo general del programa, la metodología de trabajo y se solicitó su consentimiento informado para la participación de sus hijos. Aquellos padres que no pudieron asistir recibieron el documento a través de la profesora del grupo.

Una vez obtenidos los consentimientos, se inició la aplicación de la prueba WISC-IV como parte de la “Etapa A: evaluación exploratoria” de la “Fase de Evaluación”, con el objetivo de identificar a los estudiantes con un desempeño cognitivo superior al esperado para su grupo de edad. Cada evaluación tuvo una duración aproximada de tres horas por estudiante. Los resultados fueron ingresados en el programa estadístico SPSS (versión 25) para realizar análisis descriptivos, incluyendo la media, la desviación estándar y valores mínimos y máximos. Se utilizó el percentil 75 como criterio para identificar a los estudiantes con un Coeficiente Intelectual Total (CIT) elevado, agrupándolos en la categoría de “promedio alto”.

Para la “Etapa B: evaluación diagnóstica”, se entregaron los resultados a las profesoras para realizar una validación social de los hallazgos, permitiendo elaborar una lista de los estudiantes que, además de haber obtenido un alto desempeño en el análisis descriptivo de la escala WISC-IV, fueron referidos por sus profesoras para una evaluación más específica. Se coordinó una nueva reunión con los padres de estos estudiantes para recopilar información adicional sobre sus características y obtener nuevamente su consentimiento informado. Posteriormente, se realizó la evaluación individual de los estudiantes, con el asentimiento de los propios alumnos. Una vez completada esta fase, se integraron expedientes para identificar a los estudiantes con Aptitudes Sobresalientes (AS) y elaborando un perfil grupal, que incluyó aspectos cognitivos, creativos, motivacionales y habilidades en lectoescritura.

Finalizada la fase de evaluación, se desarrolló la “Fase 2: Diseño e implementación del programa” adaptado a las características, fortalezas y áreas de oportunidad de los estudiantes identificados. Se observó la creatividad como su principal fortaleza y la escritura como área de oportunidad. Antes de comenzar la implementación

del programa, se realizó una reunión con los padres de los estudiantes seleccionados, en la cual se les proporcionó información detallada sobre las características, procedimientos y dinámica de tiempo del programa de intervención. Al finalizar la reunión, se les solicitó su autorización formal para trabajar con sus hijos, mediante la firma de un consentimiento informado.

El programa se estructuró en tres bloques de seis sesiones cada uno, abordando aspectos relacionados con la creatividad y la escritura. Al finalizar cada bloque, se llevó a cabo una evaluación mediante una lista de cotejo, analizando el desarrollo en ambas áreas. Como producto final, los estudiantes elaboraron un cuento, valorando especialmente la creatividad escrita. Para determinar la efectividad del programa en el desarrollo de la creatividad escrita, se realizó una evaluación final utilizando los mismos instrumentos aplicados en la evaluación inicial.

Aspectos Éticos

Este estudio se llevó a cabo en conformidad con los principios éticos establecidos en la Declaración de Helsinki ([Asociación Médica Mundial, 2013](#)), y el Código ético del psicólogo de la [Sociedad Mexicana de Psicología \[SMP\] \(2009\)](#). Previo al inicio de la investigación se solicitó la autorización al director de la escuela. Asimismo, al comienzo de cada una de las etapas de implementación del programa (Fase 1 y Fase 2), se obtuvo el consentimiento informado de los padres de familia, así como el asentimiento de los estudiantes, ello mediante una reunión previamente programada. En cada fase, se les proporcionó información clara y detallada sobre los objetivos, procedimientos e implicaciones respecto a los tiempos en los cuales los estudiantes no estarían en su salón de clases, garantizando así su comprensión y autorización voluntaria mediante la firma del documento.

Asimismo, se aseguró el resguardo de la confidencialidad de los datos personales y académicos de sus hijos, conforme a los principios éticos del psicólogo. En cada reunión, se les informó a los padres de familia que su participación era voluntaria y podían retirar su consentimiento en cualquier momento, sin que ello implicara alguna consecuencia para sus hijos.

Análisis de Datos

Se llevó a cabo un estudio mixto, pre y post test, longitudinal y de campo. Se realizaron análisis estadísticos e inferenciales, empleando la prueba no paramétrica para datos relacionados de Wilcoxon, con el fin de comparar el desempeño de los estudiantes entre las evaluaciones inicial y final en las áreas cognitiva, creativa, motivacional y de lectoescritura. Además, se calculó el tamaño del efecto (r) del programa en cada una de las áreas evaluadas.

Resultados

De acuerdo con el análisis estadístico, se cumplió el objetivo del estudio, el cual fue validar el efecto de un programa basado en la creatividad escrita para estudiantes con AS. El resumen de los resultados se presenta en la [Tabla 1](#).

En términos generales, la comparación entre las evaluaciones pretest y postest, evidenció que el programa de intervención tuvo un impacto estadísticamente significativo en las áreas de creatividad y lectoescritura. Se obtuvo un tamaño del efecto grande en ambas

áreas, lo cual sugiere que las actividades desarrolladas a lo largo del programa favorecieron el desarrollo y fortalecimiento de las habilidades de los estudiantes para generar un mayor número de ideas de manera clara a través de un desempeño más sólido en lectura y escritura.

Tabla 1

Puntuaciones Globales del Desempeño Grupal Entre la Evaluación Pretest y Postest

Áreas	Pretest		Postest		Wilcoxon		r
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>	
Cognitiva	111	3.59	113.3	15.77	0.663	.507	-0.20
Creativa	60	18.46	89.1	12.48	-2.186	.029	-0.69
Motivacional	99.4	11.77	95.6	14.13	-0.663	.507	0.20
Habilidades de Lectoescritura	127.7	24.87	147.7	9.71	-2.395	.017	-0.75

Nota. *M*= media; *DE*= desviación estándar; *Z*= estadístico de Wilcoxon; *p*= valor de significancia; r = tamaño del efecto.

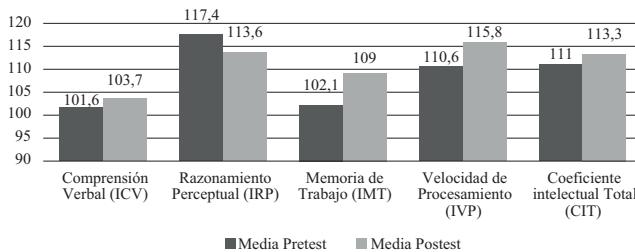
A continuación, se presenta cada área de manera más detallada.

Área Cognitiva

De acuerdo con la comparación de medias pre y postest, el Coeficiente Intelectual Total (CIT) del grupo aumentó 2.3 puntos: de 111 a 113.3. Mientras que, el Índice de Velocidad de Procesamiento (IVP) y el Índice de Memoria de Trabajo (IMT) fueron los índices con un aumento entre 5.2 y 6.9 respectivamente. No obstante, se observó un decremento en la puntuación media de IVP respecto a su puntuación postest. La comparación de medias de cada uno de los índices se observa en la [Figura 3](#).

Figura 3

Comparación Grupal en los Índices de WISC-IV



Nota. Se observa la media grupal de las puntuaciones en las evaluaciones pretest y postest en cada uno de los índices y CIT.

Respecto al análisis con la prueba de Wilcoxon el cual se presenta en la [Tabla 2](#), no existen diferencias estadísticamente significativas en los índices, así como en el CIT grupal posterior al programa de intervención.

En síntesis, los resultados evidencian una tendencia de mejora en determinadas áreas, aunque sin alcanzar significancia estadística. Estos hallazgos resaltan la necesidad de dar continuidad a la atención de los estudiantes sobresalientes, poniendo especial énfasis en actividades vinculadas al razonamiento perceptual, a fin de potenciar de manera más efectiva el adecuado desarrollo de los estudiantes.

Tabla 2
Comparación Grupal de los índices de WISC-IV

Índices	Pretest		Posttest		Wilcoxon		<i>r</i>
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>	
Comprensión Verbal (ICV)	101.6	6.46	103.7	14.65	-0.296	.767	-0.09
Razonamiento Perceptual (IRP)	117.4	7.98	113.6	14.94	-1.276	.202	-0.40
Memoria de Trabajo (IMT)	102.1	6.13	109.0	14.04	-1.362	.173	-0.43
Velocidad de Procesamiento (IVP)	110.6	8.14	115.8	15.70	-0.816	.415	-0.25
Coefficiente intelectual Total (CIT)	111	3.59	113.3	15.77	-0.663	.507	-0.20

Nota. *M*= media; *DE*= desviación estandar; *Z*= estadístico de Wilcoxon; *p*= valor de significancia; *r*= tamaño del efecto.

Área Creativa

De acuerdo con los datos que se presentan en la Figura 4, se identificó un aumento de 26.9 puntos en la comparación pretest y postest de la creatividad total. En la Tabla 3 se observa que, en los componentes de fluidez, abstracción de títulos y cierre, también se identificaron cambios estadísticamente significativos.

Figura 4
Comparación Grupal en los Componentes del Test de Pensamiento Creativo, Forma Figural-versión A

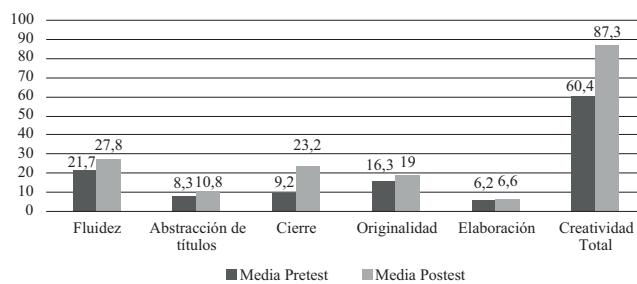


Tabla 3
Comparación Grupal de las Áreas Evaluadas con el Test de Pensamiento Creativo, Forma Figural-versión A

Componentes	Pretest		Posttest		Wilcoxon		<i>r</i>
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>	
Fluidez	21.7	9.19	27.8	5.13	-2.186	.029	-0.69
Abstracción de títulos	8.3	3.34	10.8	0.46	-2.319	.020	-0.73
Cierre	9.2	4.17	23.2	6.08	-2.943	.003	-0.93
Originalidad	16.3	5.88	19.0	4.16	-1.332	.183	-0.42
Elaboración	6.2	2.72	6.6	1.63	-0.616	.538	-0.19
Creatividad Total	60.4	17.57	87.3	12.67	-2.937	.003	-0.92

Nota. *M*= media; *DE*= desviación estandar; *Z*= estadístico de Wilcoxon; *p*= valor de significancia; *r*= tamaño del efecto.

En relación al tamaño del efecto, los componentes que mostraron diferencias estadísticamente significativas en la evaluación postest se ubicaron en un nivel alto. Esto evidencia que el programa de intervención tuvo un impacto relevante, en componentes clave de la creatividad. En particular, se observó un aumento considerable en la capacidad de los estudiantes para expresar una mayor cantidad de ideas en un tiempo determinado, añadir detalles a su idea principal y sintetizar la información mediante la asignación de un título a su idea expresada.

En cuanto a originalidad y elaboración, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en originalidad y elaboración en el desempeño postest de los estudiantes. Esto indica que sus expresiones gráficas continuaron basándose en aspectos básicos de las figuras, sin incorporar mayores detalles. No obstante, se destaca que en la evaluación postest la desviación estándar fue menor en ambos componentes en comparación con el pretest, lo que indica una mayor homogeneidad en las respuestas. Estos resultados evidencian la necesidad de continuar Enriqueciendo la capacidad de los estudiantes para generar ideas más allá de las convencionales, de manera que logren comunicar sus producciones con mayor grado de creatividad e innovación.

Área Motivacional

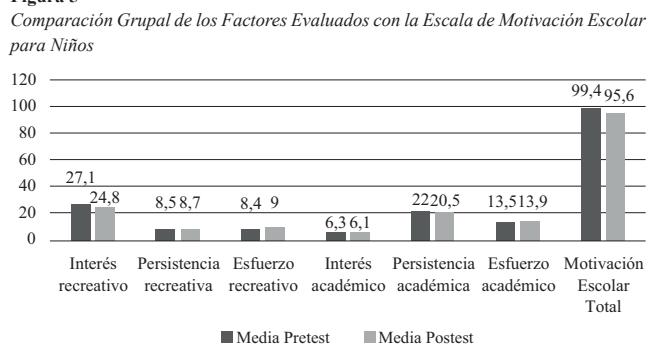
De acuerdo con los datos presentados en la Tabla 4, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la motivación escolar de los estudiantes en lo referente a la motivación intrínseca. Los factores de esfuerzo académico, persistencia recreativa y esfuerzo recreativo mostraron un ligero incremento en la media, acompañado de un aumento en la desviación estándar, lo que indica una mayor variabilidad en las respuestas de los participantes.

Tabla 4
Comparación Grupal de los Factores Evaluados con la Escala de Motivación Escolar para Niños

Factores	Pretest		Posttest		Wilcoxon		<i>r</i>
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>	
Interés recreativo	27.1	4.95	24.8	5.05	-0.92	.357	-0.290
Persistencia recreativa	8.5	1.84	8.7	2.00	-0.352	.725	-0.111
Esfuerzo recreativo	8.4	2.06	9.0	1.56	-0.765	.444	-0.241
Interés académico	6.3	2.16	6.1	1.45	-0.42	.674	-0.132
Persistencia académica	22	1.63	20.5	3.10	-1.014	.311	-0.320
Esfuerzo académico	13.5	1.65	13.9	1.97	-0.362	.717	-0.114
Motivación Escolar Total	99.4	11.77	95.6	14.13	-0.663	.507	-0.209

Nota. *M*= media; *DE*= desviación estandar; *Z*= estadístico de Wilcoxon; *p*= valor de significancia; *r*= tamaño del efecto.

Por otra parte, como se muestra en la Figura 5, se observó un decremento en los indicadores académicos de persistencia e interés, así como en el interés recreativo, lo cual refleja una disminución en el interés de los estudiantes por participar tanto en actividades académicas como en actividades recreativas.

Figura 5

Habilidades de Lectoescritura

De acuerdo con los análisis estadísticos, se identificaron cambios estadísticamente significativos en el desempeño de los estudiantes en lectura y escritura ($Z = -2.395, p = .017$) a favor de la evaluación postest ($M_{\text{pretest}} = 127.7 \text{ DE} = 24.87; M_{\text{postest}} = 147.7 \text{ DE} = 9.71$) con un tamaño del efecto grande ($r = -.75$) lo que implica una mejoría en las habilidades de lectura y escritura tras la implementación del programa de intervención. La comparación de medias de la escala total, así como de las dimensiones se observa en las Figuras 6 y 7.

En la Tabla 5 se presentan los datos referentes a las áreas que conforman la dimensión “Forma”. De acuerdo con los resultados, se hallaron diferencias estadísticamente significativas en lectura en voz alta y escritura espontánea con un tamaño del efecto alto, lo que sugiere que los niños lograron decodificar el texto con claridad y mantener un trazo en su escritura adecuado en sus producciones escritas en la evaluación posterior a la intervención.

Tabla 5

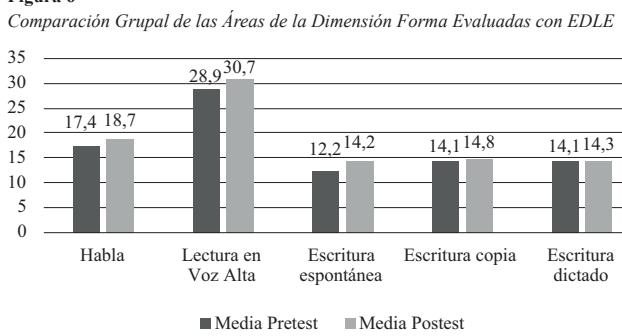
Comparación Grupal de las Áreas de la Dimensión Forma Evaluadas con EDLE

Área	Pretest		Postest		Wilcoxon		<i>r</i>
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>	
Habla	17.4	3.53	18.7	1.06	-0.741	.458	-0.23
Lectura en Voz Alta	28.9	2.89	30.7	1.25	-2.124	.034	-0.67
Escritura espontánea	12.2	2.44	14.2	1.48	-2.113	.035	-0.66
Escritura copia	14.1	1.91	14.8	1.32	-1.086	.277	-0.34
Escritura dictado	14.1	2.28	14.3	1.95	-0.180	.857	-0.05

Nota. *M*= media; *DE*= desviación estandar; *Z*= estadístico de Wilcoxon; *p*= valor de significancia; *r*= tamaño del efecto.

En relación con la dimensión “Contenido y función” (Tabla 6), se observaron diferencias estadísticamente significativas en las áreas de “habla” y “lectura en silencio y lectura en voz alta”, con un tamaño del efecto alto. Estos resultados reflejan mejoras en la organización del lenguaje hablado, la comprensión lectora y la estructuración de sus ideas al escribir.

Aunque el área de “escritura espontánea” no mostró diferencias estadísticamente significativas, se destaca la importancia de continuar fomentando actividades orientadas a la comunicación escrita de los estudiantes sobresalientes, con el fin de fortalecer su capacidad para expresar de una manera adecuada las ideas que desean comunicar.

Figura 6**Tabla 6**

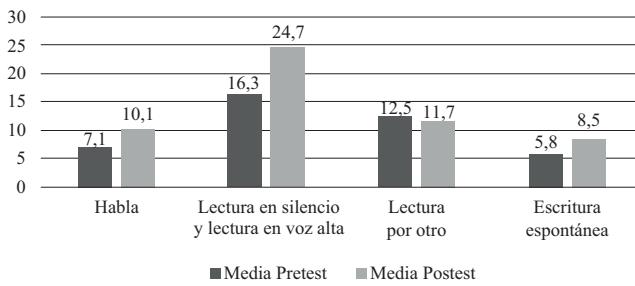
Comparación Grupal de las Áreas de la Dimensión Contenido y Función Evaluadas con EDLE

Área	Pretest		Postest		Wilcoxon		<i>r</i>
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>	
Habla	7.1	3.76	10.1	0.88	-2.082	.037	-0.65
Lectura en silencio y lectura en voz alta	16.3	9.03	24.7	3.16	-2.312	.021	-0.73
Lectura por otro	12.5	2.55	11.7	2.87	-0.955	.339	-0.30
Escritura espontánea	5.8	4.24	8.5	2.22	-1.740	.082	-0.55

Nota. *M*= media; *DE*= desviación estandar; *Z*= estadístico de Wilcoxon; *p*= valor de significancia; *r*= tamaño del efecto.

Figura 7

Comparación Grupal de las Áreas de la Dimensión Contenido y Función Evaluadas con EDLE



En síntesis, los resultados evidencian el impacto del programa de intervención en el cual se tuvo como variable el enriquecimiento de la creatividad escrita de los estudiantes sobresalientes, destacándose mejoras relevantes en las áreas de creatividad y escritura.

Discusión

Los hallazgos del presente estudio permitieron identificar aquellas áreas en las cuales el programa de intervención tuvo efecto, así como aquellas en las que no se evidenciaron cambios estadísticamente significativos. Estos resultados ofrecen información relevante para comprender el impacto del programa en el desarrollo académico de los estudiantes con AS, así como las limitaciones del estudio y recomendaciones para futuras intervenciones.

En el área cognitiva, los resultados no mostraron un incremento estadísticamente significativo en la media del CI del grupo, dado que el aumento fue de 2.3 puntos. Este hallazgo coincide con lo reportado por [Tapia \(2011\)](#) y [Antonio \(2014\)](#), quienes, tras la implementación de programas de intervención, de manera similar reportaron incrementos de entre dos y seis puntos en las evaluaciones postest sin alcanzar una significancia estadística, aunque manteniendo a los estudiantes en un nivel de desempeño cognitivo alto. Estos resultados sugieren que, para futuros estudios se incorporen actividades más específicas que enriquezcan habilidades cognitivas.

Los índices de comprensión verbal, memoria de trabajo y velocidad de procesamiento mostraron aumentos ligeros, pero relevantes, ya que se relacionan con el desarrollo de habilidades fundamentales en los primeros años de escolarización. Estos datos refuerzan lo reportado en investigaciones previas ([Antonio, 2014; Álvarez, 2016; Durán, 2016; Martínez-Medina, 2023](#)) en los cuales, programas orientados al enriquecimiento cognitivo y creativo favorecieron el desarrollo de habilidades académicas.

En contraste, el descenso en el Índice de Razonamiento Perceptual, constituye un hallazgo que debe ser analizado a profundidad. En primer lugar, esta disminución puede interpretarse como una falta de incidencia del programa de intervención en las habilidades relacionadas a la capacidad para organizar y comprender información visual, así como identificar relaciones espaciales. La mayor dispersión en los puntajes indica respuestas heterogéneas entre los estudiantes, posiblemente vinculado con factores individuales como la motivación, estilo de aprendizaje, familiaridad con la tarea o condiciones contextuales, entre ellos inasistencias y suspensión constante de clases.

En este sentido, este hallazgo resalta la importancia de no interpretar la disminución de manera concluyente como un retroceso en las habilidades de razonamiento perceptual de los estudiantes, sino más bien como un indicador de áreas que deben ser consideradas para la posterior diseño e implementación de programas de atención.

En el área creativa, los resultados mostraron un cambio positivo posterior a la implementación del programa en los elementos de fluidez, abstracción de títulos y cierre. Este hallazgo concuerda con lo reportado por [Hernández \(2009\)](#), [Tapia \(2011\)](#), [Tepetla \(2015\)](#), [Grimaldo \(2022\)](#) y [Ramírez \(2024\)](#), quienes también encontraron mejoras en estos indicadores tras la implementación de programas de intervención. Estos resultados confirman la relevancia de diseñar programas de atención que integren la creatividad como un factor clave para favorecer tanto la adquisición de conocimientos como la expresión de ideas innovadoras en la solución de problemas.

Por otro lado, en los elementos de originalidad y elaboración se observaron incrementos menores en la media del grupo, lo que coincide con lo reportado por [Antonio \(2014\)](#), [Martínez \(2015\)](#) y [Ruiz \(2017\)](#), quienes incluso encontraron disminuciones en el desempeño posterior a la intervención en estos elementos. Una posible explicación para esto es que los programas suelen enfocarse en la generación de ideas en un tiempo limitado, priorizando la cantidad de productos y la claridad estructural de los mismos, lo que puede contraponerse con la dedicación de mayor tiempo a la elaboración detallada de un producto, particularmente en actividades como el dibujo, donde el factor tiempo constituye una variable decisiva para la expresión de los estudiantes.

Estos hallazgos refuerzan lo planteado por [Hernández \(2009\)](#), [Lemus y Chávez \(2015\)](#) y [Ordaz et al. \(2016\)](#), quienes demostraron que los programas que consideran la creatividad como eje central favorecen no solo el desarrollo de la expresión creativa, sino también la adquisición de habilidades académicas como la escritura y el interés en la ciencia.

En cuanto a la motivación escolar, no se identificaron cambios estadísticamente significativos en la motivación intrínseca hacia las actividades académicas; no obstante, se encontró un ligero aumento en esfuerzo académico, persistencia recreativa y esfuerzo recreativo. Esto sugiere que los estudiantes se encuentran desarrollando interés por invertir más energía en tareas que les resulten agradables que en las estrictamente escolares. Este hallazgo coincide con lo reportado por [Antonio \(2014\)](#), [Tepetla \(2015\)](#), [Martínez \(2015\)](#) y [Grimaldo \(2022\)](#), quienes señalaron que la motivación en estudiantes sobresalientes suele mantenerse estable o disminuir, posiblemente debido al predominio de clases tradicionales y actividades poco desafiantes, que resultan poco estimulantes para estudiantes con un ritmo de aprendizaje acelerado.

En lo que respecta a los factores relacionados con el interés académico, la disminución observada podría estar asociada a factores ambientales que se suscitaron, particularmente la cancelación frecuente de clases. Esta situación limitó la realización de actividades dentro y fuera del aula, afectando el interés de los estudiantes en actividades tanto académicas como recreativas. No obstante, durante el programa de intervención se integraron actividades basadas en los intereses de los estudiantes y se fomentó su curiosidad a través de dinámicas grupales, lo que refleja un potencial para fortalecer la motivación si se generan condiciones más estables y continuas de intervención.

Estos hallazgos evidencian la necesidad de considerar la motivación intrínseca como un eje central en el diseño de programas de intervención dirigidos a estudiantes sobresalientes, debido a que factores personales, escolares, familiares y ambientales pueden influir de manera importante en su desempeño e interés, y de no atenderse, pueden convertirse en factores de riesgo asociados a conductas de frustración, aislamiento, desinterés y desconfianza. Tal como lo advierte [Zacatelco et al. \(2024\)](#), bajos niveles de motivación pueden derivar en problemas como el ausentismo escolar. Por ello, resulta fundamental atender de manera prioritaria la motivación de los estudiantes sobresalientes, ya que su fortalecimiento contribuye a un mejor desempeño académico.

Respecto a las habilidades de lectoescritura, los resultados evidencian un impacto favorable del programa de intervención, particularmente en el desarrollo de la escritura y en la capacidad de verbalizar ideas. La disminución en la desviación estándar sugiere, además, una mayor homogeneidad en el desempeño, con la mayoría de los estudiantes alcanzando niveles altos, lo que constituye un avance positivo a nivel grupal. Este hallazgo coincide con lo reportado por [Antonio \(2014\)](#) y [Carrillo \(2023\)](#), quienes también identificaron mejoras en actividades vinculadas con la escritura tras la aplicación de un programa de intervención.

En la dimensión de forma, los estudiantes mostraron progresos en la correcta pronunciación y escritura de palabras; no obstante, aún requieren apoyo visual para la producción escrita. Esto explica el incremento más limitado en las tareas de dictado y puede relacionarse con el hecho de que los participantes se encuentran en el inicio de su escolarización primaria, etapa en la que es común el uso de apoyos

visuales. Esta situación sugiere que futuros programas de intervención contemplen estrategias que fomenten una escritura más autónoma, reduciendo gradualmente la dependencia de dichos apoyos.

En cuanto a la dimensión de contenido, los estudiantes lograron comunicar sus ideas con una estructura adecuada en la expresión oral, lo que refleja avances en la organización del pensamiento y la coherencia comunicativa. Sin embargo, persisten áreas por reforzar en comprensión verbal, particularmente en lectura por otro y escritura espontánea, que implican la capacidad de producir ideas a partir de un texto leído por otra persona. Estos resultados resaltan la necesidad de continuar incorporando actividades orientadas al fortalecimiento de la comprensión verbal, especialmente en estudiantes sobresalientes en los primeros años de educación primaria, con el fin de favorecer un desempeño académico integral.

En conjunto, estos resultados coinciden con los reportados en investigaciones previas sobre programas de intervención orientados al enriquecimiento de la creatividad escrita, mediante actividades lúdicas y dinámicas centradas en la producción de textos creativos (Hernández, 2009; Lemus y Chávez, 2015).

Entre las principales limitaciones del programa de intervención se identificaron factores que dificultaron su instrumentación constante. En primer lugar, factores externos a la escuela primaria ocasionaron la cancelación frecuente de clases, lo que derivó en el reacomodo de sesiones e impidió dar un seguimiento adecuado a las actividades y tareas planteadas. De igual manera, el horario y calendario escolar limitaron la posibilidad de incrementar el número de sesiones, lo que dificultó mantener la secuencia prevista del programa.

Respecto a la asistencia de los estudiantes, se observó la ausencia recurrente de algunos estudiantes, lo cual implicó que no participaran en sesiones en las que se abordaban ejercicios clave para fortalecer determinadas áreas creativas. Además como se señaló en la discusión, el desempeño individual varió de forma considerable, por lo que los resultados no necesariamente reflejan de manera determinante el rendimiento general de todos los participantes.

En cuanto a sugerencias para investigaciones futuras, se recomienda ampliar el tamaño de la muestra, dado que la reducida cantidad de participantes limita la posibilidad de generalizar los resultados. Asimismo, sería pertinente implementar el programa en diferentes escuelas y contextos socioculturales, siempre bajo el cumplimiento de los lineamientos éticos aplicables a la investigación con menores de edad.

Además, se sugiere la inclusión de un grupo control o el uso de diseños quasi-experimentales, con el fin de clarificar las inferencias causales y contrastar los efectos del programa respecto a la ausencia de intervención. En este sentido, debe garantizarse que, en caso de existir un grupo control, los estudiantes reciban posteriormente la intervención para evitar cualquier forma de exclusión.

Finalmente, se recomienda enriquecer los programas mediante estrategias de gamificación y trabajo colaborativo, ya que pueden incrementar la motivación de los estudiantes sobresalientes durante las actividades. De igual forma, es aconsejable proporcionar a los docentes estrategias que promuevan la motivación intrínseca en el aula, de modo que contribuyan al interés y compromiso de los estudiantes con las actividades académicas.

En conclusión, el programa demostró ser una herramienta eficaz para estimular las habilidades creativas y de lectoescritura de

estudiantes con AS, quienes inician su escolarización. Los hallazgos refuerzan la relevancia de diseñar programas integrales que contemplen tanto el desarrollo motivacional, cognitivo y creativo. Con ello, se contribuye a que los estudiantes dispongan de herramientas que les permitan continuar desarrollando ideas originales, producciones escritas significativas y un desempeño académico sólido con impacto en su trayectoria escolar y social en el futuro.

Conflictos de Interés

Los autores declaran no tener ningún conflicto de interés.

Fuentes de Financiación

Este estudio se realizó gracias a la Beca Nacional para Estudios de Posgrado, otorgada por la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI) a través del Programa de Maestría en Psicología, residencia en Educación Especial, de la FESZ-UNAM, con el número de CVU: 1300299.

Agradecimientos

Se agradece al director de la escuela primaria por otorgar los permisos necesarios para llevar a cabo este estudio, así como a las profesoras de grupo por su disposición y colaboración.

Referencias

- Acar, S., Lee, L. E., y Scherer, R. (2024). A reliability generalization of the Torrance tests of creative Thinking-Figural. *European Journal of Psychological Assessment*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1027/10155759/a000819>
- Acle, G. (2012). *Resiliencia en educación especial. Una experiencia en la escuela regular*. Gedisa.
- Álvarez, I. (2016). *Uso del juego y del cuento para fomentar los factores protectores en niños con potencial sobresaliente: Validación social de un programa*. [Reporte de experiencia profesional de maestría no publicado, Universidad Nacional Autónoma de México].
- Antonio, A. (2014) *Enriquecimiento cognitivo y creativo: Factor protector para los alumnos con aptitudes sobresalientes en zonas marginadas*. [Reporte de experiencia profesional de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México]. TESIUNAM. <https://tesiunamdocumentos.dgb.unam.mx/ptd2014anteriores/0715350/Index.html>
- Asociación Médica Mundial. (2013). *Declaración de Helsinki: Principios éticos para la investigación médica en seres humanos*. Fortaleza, Brasil. <https://www.wma.net/es/policies-post/declaracion-de-helsinki-de-la-amm-principios-eticos-para-las-investigaciones-medicas-en-seres-humanos/>
- Cámara de Diputados de México. (2025, 28 de enero). *Realizan en cámara de diputados la mesa de análisis “Enfoques educativos: Los retos de la formación para niñ@s con altas capacidades”*. [Boletín No. 0752]. <https://comunicacionssocial.diputados.gob.mx/index.php/boletines/realizan-en-camara-de-diputados-la-mesa-de-analisis-enfoques-educativos-los-retos-de-la-formacion-para-ni-s-con-altas-capacidades>
- Carrillo, E. (2023). *Me comunico y juego: Programa para fortalecer el lenguaje oral y escrito en niños con problemas de lenguaje*. [Reporte de experiencia profesional de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México]. TESIUNAM.

- Durán, T. (2016). *Validación social de un programa de enriquecimiento para alumnos sobresalientes bajo el modelo de riesgo/resiliencia*. [Reporte de experiencia profesional de maestría no publicado, Universidad Nacional Autónoma de México].
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- González-Ramírez, K., Xelhuantzi, V., Camacho, J., y Aguilar, F. (2022). Tipos de apoyo familiar y su influencia en el desarrollo académico de alumnos con aptitudes sobresalientes. *Voces de la educación* 7(13), 120-141. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/512>
- González, A. (2018). *Educación emocional en alumnos con aptitud sobresaliente*. [Reporte de experiencia profesional de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México]. TESIUNAM. <https://tesiunamdocumentos.dgb.unam.mx/ptd2017/diciembre/0769137/Index.html>
- Grimaldo, E. (2022). *Programando-ando: Promoción del pensamiento creativo en niños con aptitud sobresaliente a través de las TIC*. [Reporte de experiencia profesional de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México]. TESIUNAM. <https://tesiunamdocumentos.dgb.unam.mx/ptd2022/abril/0810019/Index.html>
- Hernández, R. (2009). *Programa de enriquecimiento de la creatividad escrita para alumnos sobresalientes de tercer ciclo de primaria*. [Reporte de experiencia profesional de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México]. TESIUNAM. <https://tesiunamdocumentos.dgb.unam.mx/ptd2014/anteriores/0713481/Index.html>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2010). *Compendio de información geográfica municipal 2010. Iztapalapa, Distrito Federal (clave geoestadística 09007)*. Instituto Nacional de Estadística y Geografía. https://www.inegi.org.mx/contenidos/app/mexicocifras/datos_geograficos/09/09007.pdf
- Lemus, A., y Chávez B. (2015). Capítulo 7. Cómo mejorar la creatividad escrita de niños con aptitudes sobresalientes a través del cuento. En F. Zacatenco (Coord.). *Atención educativa para alumnos de primaria con aptitudes sobresalientes* (pp. 199-220). Gedisa.
- Lozada, R., Martínez, L., Acle, G., y Ordaz, G. (2016). Validez y confiabilidad de una prueba para evaluar el desempeño en lectura y escritura en niños de primaria. En J. Castejón (Coord.), *Psicología y Educación: Presente y Futuro* (pp. 2239-2247). ACIPE. <http://hdl.handle.net/10045/64226>
- Luciano, R. (2022). *Emocionalmente saludable: programa de inteligencia emocional para adolescentes con aptitud sobresaliente*. [Reporte de experiencia profesional de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México]. TESIUNAM. <https://tesiunamdocumentos.dgb.unam.mx/ptd2022/abril/0823983/Index.html>
- Martínez-Medina, K. (2023). *Desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes con aptitud sobresaliente durante el confinamiento por COVID-19*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México]. TESIUNAM. <https://tesiunamdocumentos.dgb.unam.mx/ptd2023/septiembre/0847739/Index.html>
- Martínez, F. (2015). *Programa de enriquecimiento de la creatividad verbal y gráfica a través del cuento en alumnas sobresalientes de educación básica*. [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México]. TESIUNAM. <https://tesiunamdocumentos.dgb.unam.mx/ptd2015/octubre/0736447/Index.html>
- Mönks F., y Katzko M. (2005). Giftedness and gifted education. En R. Sternberg, & J. Davidson (Eds.). *Conceptions of giftedness* (Vol. 2). Cambridge University Press.
- Ordaz, G., Acle, G., y Antonio, A. (2016). Experimentos científicos: Actividades para promover la creatividad en alumnos con aptitudes sobresalientes. En J. Castejón (Coord.), *Psicología y Educación: Presente y Futuro* (pp. 1358-1366). ACIPE. <http://hdl.handle.net/10045/63974>
- Ramírez, Y. (2024). *Programa Son-arte: Enriquecimiento en creatividad a través de la música para alumnado con y sin aptitudes sobresalientes*. [Reporte de experiencia profesional de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México]. TESIUNAM. https://tesiunamdocumentos.dgb.unam.mx/ptd2024/ene_mar/0851508/Index.html
- Renzulli, J. (2011). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Kappan Classic*, 92(8), 81-88. (Trabajo original publicado en 1978) <https://gseuphsdllibrary.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/03/what-makes-giftedness.pdf>
- Romero, G. E. (2008). *Modelo de atención para niños con aptitud sobresaliente*. [Reporte de experiencia profesional de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México]. TESIUNAM. <https://tesiunamdocumentos.dgb.unam.mx/ptd2014/anteriores/0713396/Index.html>
- Ruiz, L. (2017). *Divercuentos: Enriquecimiento creativo a través de la escritura en alumnos sobresalientes*. [Reporte de experiencia profesional de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México]. TESIUNAM. <https://tesiunamdocumentos.dgb.unam.mx/ptd2019/marzo/0786170/Index.html>
- Sattler, J., y Dumont R. (2010). Escala Wechsler de inteligencia para niños-Cuarta edición (WISC-IV): Descripción. En J. Sattler (Ed.), *Evaluación infantil. Fundamentos cognitivos* (5^a ed., Vol. 1, pp. 265-315). Editorial Manual Moderno.
- Secretaría de Economía. (2025). *Iztapalapa: Economía, empleo, equidad, calidad de vida, educación, salud y seguridad pública*. <https://www.economia.gob.mx/datamexico/es/profile/geo/iztapalapa?redirect=true>
- Sociedad Mexicana de Psicología. (2009). *Código ético del psicólogo*. Trillas.
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge University Press.
- Tapia, E. (2011). *Programa de enriquecimiento de la creatividad artística para niños con aptitudes sobresalientes*. [Reporte de experiencia profesional de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México]. TESIUNAM. <https://tesiunamdocumentos.dgb.unam.mx/ptd2014/anteriores/0713607/Index.html>
- Tepetla, F. (2015). *El Teatro: Estrategia educativa para enriquecer la creatividad y el trabajo cooperativo en alumnas sobresalientes*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México]. TESIUNAM. <https://tesiunamdocumentos.dgb.unam.mx/ptd2015/septiembre/0735436/Index.html>
- Torrance, E. (1977). *Creativity in the classroom*. National Education Association.
- Torrance, E. (2008). *Research review for the Torrance test of Creative Thinking Figural and Verbal Forms A and B*. Scholastic Testing Service, Inc.
- Valadez, D., Zambrano, R., y Borges, Á. (2019). Conocimiento de los profesores de aula y de apoyo en educación básica respecto a la definición de alumnos con aptitudes sobresalientes. Un estudio cualitativo. *TALINCREA: Talento, Inteligencia y Creatividad*, 5(10), 36-48. <https://doi.org/10.32870/talincrea.v5i2.109>
- Wechsler, D. (2007). *WISC-IV. Escala Wechsler de inteligencia para niños -IV: Manual de aplicación, versión estandarizada* (Padilla, Heredia & Sánchez, Traducción y Estandarización). Manual Moderno. (Trabajo original publicado en 2003)
- Zacatenco, F., Durán, T., y González, A. (2024). Riesgos de ausentismo escolar en alumnos con aptitudes sobresalientes: una experiencia de evaluación a distancia. *Transdigital*, 5(9), e318. <https://doi.org/10.56162/transdigital318>