



Universidad de Jaén

# Doctorado en Innovación Didáctica y Formación del profesorado

---

**Tesis Doctoral:**

**Propuesta de Atención Educativa desde una visión holística,  
para estudiantes de educación básica, con alto potencial  
intelectual en riesgo de exclusión.**

**PRESENTADA POR**

**REBECA RODRÍGUEZ GARZA**

**DIRIGIDA POR**

**DR. JOSÉ ANTONIO TORRES GONZÁLEZ**

**CODIRECTOR: DR. EUFRASIO PÉREZ NAVÍO**

Jaén, España. Marzo 2019

# ÍNDICE

<b>RESUMEN</b>	<b>4</b>
<b>ABSTRACT</b>	<b>5</b>
<b>JUSTIFICACIÓN</b>	<b>7</b>
A. ACERCAMIENTO AL PROBLEMA Y PREGUNTAS	13
B. OBJETIVO GENERAL	19
C. OBJETIVOS SECUNDARIOS	19
D. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN	22
<b>MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN</b>	<b>31</b>
A. PERSPECTIVAS EN LA ATENCIÓN A LA ALTA CAPACIDAD INTELECTUAL EN MÉXICO Y AMÉRICA LATINA	32
B. UN NUEVO MODELO EDUCATIVO PARA LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA EN EDUCACIÓN BÁSICA EN MÉXICO	43
C. LA DIVERSIDAD TERMINOLÓGICA Y LOS MODELOS CONCEPTUALES QUE LE SUBYACEN	49
D. APORTACIONES DE LA NEUROCIENCIA COGNITIVA	67
E. CARACTERIZACIÓN DEL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES	72
F. PERFILES DE ESTUDIANTES CON ALTAS CAPACIDADES	84
F. DIAGNÓSTICO Y EVALUACIÓN	87
H. INTERVENCIÓN ESCOLAR	95
I. LAS RELACIONES E INTERACCIONES DE LAS FAMILIAS DE ALUMNOS CON ALTO POTENCIAL INTELECTUAL	102
<b>MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN</b>	<b>118</b>
A. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN	119
B. DESCRIPCIÓN DEL PROCESO DE DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	121
C. MÉTODO DE ANÁLISIS DE LAS FUENTES DOCUMENTALES	124
D. MUESTRA PARTICIPANTE	125
E. HERRAMIENTAS E INSTRUMENTOS ESPECÍFICOS DE INVESTIGACIÓN	130
<b>RESULTADOS, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS</b>	<b>152</b>
A. RESULTADOS Y HALLAZGOS	153

<b>B. RELACIÓN DE RESULTADOS CON LOS OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN</b>	<b>226</b>
<b><u>PROPUESTA DE ATENCIÓN</u></b>	<b><u>241</u></b>
<b>A. EL ENFOQUE HOLÍSTICO DE LA EDUCACIÓN</b>	<b>242</b>
<b>B. ÁMBITOS DE LA PROPUESTA DE ATENCIÓN</b>	<b>248</b>
<b><u>CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES</u></b>	<b><u>274</u></b>
<b><u>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</u></b>	<b><u>290</u></b>
<b><u>ANEXOS</u></b>	<b><u>307</u></b>

## RESUMEN

En esta tesis doctoral presento una propuesta de atención educativa desde una visión holística para alumnos de educación básica, con alto potencial intelectual no manifiesto en conductas y producciones escolarmente valoradas; a partir del análisis de las barreras que enfrentan y los colocan en riesgo de exclusión. Para ello, elegí un diseño de investigación de tipo descriptivo, desde un enfoque de recolección y análisis de datos mixto, en el que utilicé técnicas cualitativas (el diario de campo, las historias de vida y el grupo de discusión) y técnicas cuantitativas (instrumentos psicométricos y cuestionario), para la validación del cuestionario utilicé la técnica de juicio de expertos. La muestra estuvo compuesta por 20 estudiantes de educación básica, sus familias, 210 docentes de 14 escuelas de educación primaria y 72 profesionistas de educación especial (66 docentes de apoyo escolar y 6 asesores técnicos de 6 zonas escolares) del municipio de Monterrey y su área metropolitana, en Nuevo León, México. Entre las conclusiones se destaca que los alumnos con alto potencial intelectual enfrentan barreras de tipo actitudinal basadas en mitos y prejuicios que vulnera e inhibe el desarrollo de su potencial. Los constructos que prevalecen en el sistema educativo sobre el tema, han influido para que potenciales talentos no sean considerados debido a diversas prácticas homogeneizantes.

Existe también la tendencia en el Sistema Educativo Estatal de fortalecer estrategias de agrupamiento contrario a los principios de equidad e inclusión en los que se sustenta el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria.

## ABSTRACT

In this doctoral thesis I present a proposal of educational attention from a holistic view for students of basic education with high intellectual potential not manifest in behaviors and scholarly valued productions; from the analysis of the barriers they face and place them at risk of exclusion. For this, I chose a descriptive research design, from a mixed data collection and analysis approach, in which I used qualitative techniques (field diary, life stories and discussion group) and quantitative techniques (psychometric tests and questionnaires), for the validation of the questionnaire I used the technique of expert judgment. The sample consisted of 20 basic education students, their families, 210 teachers from 14 elementary schools and 72 special education professionals (66 teachers of school support and 6 technical advisers from 6 school zones) of the municipality of Monterrey and its metropolitan area, in Nuevo León, Mexico. Among the conclusions, it is highlighted that students with high intellectual potential face attitudinal barriers based on myths and prejudices that infringe and inhibit the development of their potential. The constructs that prevail in the education system on the subject have influenced so that potential talents are not considered due to diverse homogenizing practices. There is also a tendency in the State Educational System to strengthen grouping strategies contrary to the principles of equity and inclusion on which the Educational Model for Mandatory educations is based.

## INTRODUCCIÓN

*“Los paradigmas cambian cuando el modelo dominante pierde su capacidad para resolver problemas y generar una visión positiva del futuro”.*  
Pizarro

En México, se ha priorizado la atención a Los estudiantes con discapacidad, sin embargo, la atención a los alumnos con alto potencial intelectual en educación básica sigue siendo un rubro pendiente. Desde los años ochenta se han observado en el sistema educativo público distintas iniciativas de atención que no han sido consolidadas, dando lugar a que cada Estado o Región del país (México) interpreten y actúen de acuerdo a sus prioridades, recursos e interés sobre el tema. En el 2006 se formaliza una propuesta de atención a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes cuyo impacto se desconoce por carecer de una evaluación oficial, aunque puede inferirse, su escasa eficiencia, al menos por los datos estadísticos que muestra la Secretaría de Educación Pública, (SEP).

La presente Tesis es el resultado del trabajo implementado en la Normal de Especialización Humberto Ramos Lozano de Monterrey, Nuevo León, México en el marco de un proyecto de investigación iniciado en el 2014, a partir de la demanda de familias de niños con aparente doble excepcionalidad, quienes buscaban respuestas a las “problemáticas escolares y de conducta” de sus hijos, la mayoría de ellos en situación de riesgo de abandono escolar o de rezago.

Esta institución formadora de docentes de educación especial, desde el año 2004 organiza un Congreso (nacional e internacional) denominado “La Educación Inclusiva: Un horizonte de posibilidades”, tema que en México hasta este año 2018 se plantea como referente en el nuevo Modelo para la Educación Básica y Media Superior. Los esfuerzos vanguardistas de esta institución educativa en el tema han

generado expectativas de familias que han buscado respuestas a sus necesidades específicas. Por ello, la institución asumió el estudio como la oportunidad para el desarrollo de competencias profesionales en sus futuros egresados desde el modelo de “aprendizaje servicio”, así como el favorecer prácticas, políticas y culturas inclusivas en escuelas de educación básica desde las prácticas intensivas en condiciones reales de trabajo de los estudiantes normalistas de séptimo y octavo semestres, quienes para titularse deben ser realizadas a lo largo de un ciclo escolar.

Desde la investigación acción; en un primer capítulo abordo la problemática que da origen al estudio y los objetivos que me propongo alcanzar. La etapa de teorización sobre el tema representa un marco sustantivo para el análisis hermenéutico, lo cual es fundamental para asumir posicionamientos, en un primer momento para explicar la realidad, y posteriormente para la apoyar la elaboración de la propuesta de atención.

Con respecto al segundo capítulo, presento el trabajo de campo a partir de la metodología que establece la investigación de corte cualitativo lo describo en un siguiente capítulo, en el cual planteo las características del grupo de estudio a partir de la contextualización de la realidad, así como las herramientas y fuentes de información utilizadas.

Un tercer capítulo doy cuenta de los resultados, análisis e interpretación de la información que me permitió la reconstrucción analítica de los escenarios y grupos de estudio, sus interacciones e interpretaciones que generan la elaboración de la propuesta de atención de la que doy cuenta en un cuarto capítulo.

Por último, muestro resultados de la implementación de la propuesta y los planteamientos que brinda la posibilidad de replicarse desde la nueva política educativa que permea el modelo para la educación obligatoria en México.

## JUSTIFICACIÓN

*“Si desde el inicio nos contaran que en la infancia  
se define la salud mental de un adulto...  
Entonces trataríamos con más amor  
el alma de los niños”  
Mc Cubbin*

Desde la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948) hasta los actuales instrumentos internacionales en derechos humanos, como la Agenda Mundial de Educación 2030 se establece que toda persona tiene derecho a recibir una educación que desarrolle al máximo sus capacidades físicas e intelectuales y que contribuya a mejorar su calidad de vida. La accesibilidad a la educación desde los principios de equidad, calidad e inclusión, debe ser tema sustantivo para todo gobierno que aspire a un mayor desarrollo económico, social y cultural de sus pueblos. Asegurar esto, implica ofrecer las ayudas y recursos que satisfagan las características y necesidades individuales de su población. Este planteamiento se evidencia en los preceptos de cada reforma educativa de la educación en México desde el año de 1993, en el que se formalizó la obligatoriedad de la educación secundaria; agregando posteriormente, en el 2004 la educación preescolar, y en el 2013, la Enseñanza Media Superior.

A pesar de los avances en la cobertura de la educación, sobre todo en los niveles de primaria y secundaria, aún existen grupos sociales en los que se requiere de recursos que aseguren la conclusión de la educación obligatoria y el ejercicio pleno de la educación de calidad. Según indicadores de los resultados educativos publicados por el INEE (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en México), en el año del 2015 el analfabetismo afectaba a 23% de la población en alto grado de marginación, en las localidades con menos de 2 500 habitantes casi 13% tenía esa condición, y en los hogares donde el jefe de familia no tenía escolaridad alguna, 35.5% no sabía leer ni escribir. Para las poblaciones



vulnerables los índices de escolaridad revelan que el promedio de escolaridad de la población es de 15 años y más en el percentil más bajo de ingreso fue de 6.6 grados en 2016. La población con alguna discapacidad es de apenas 5.5 grados, la más baja entre las poblaciones en vulnerabilidad.

Estos resultados ponen de manifiesto un sistema educativo que se sigue caracterizando por ofrecer respuestas homogéneas a sus estudiantes, a partir de estereotipos arraigados que inciden directamente en la permanencia o deserción escolar. El concepto de “normalidad” representa el primer obstáculo para reconocer y trabajar con la diversidad; a partir de lo que los profesionales de la educación suponen como normalidad, surgen tres constructos desde los cuales clasifican a sus estudiantes: los normales, los que poseen aptitudes sobresalientes y los que presentan una discapacidad. De los ubicados en los extremos “problemáticos” y razón de ser de la educación especial, el apoyo a la discapacidad tiene prioridad, dejando de lado la atención al estudiantado con “aptitudes sobresalientes”, según se aprecia en la estadística que publica la Secretaría de Educación Pública desde los años noventa:

**Tabla 1. Estadística de atención a alumnos con aptitudes sobresalientes en México**

Ciclo escolar	Población atendida	Matrícula del Sistema educativo	2.28% Superdotados	ATENCIÓN	DESATENCIÓN
1997-1998	9,386	28,094,200	640,548	1.47%	98.53%
1998-1999	9,104	28,618,000	652,490	1.40%	98.60%
1999-2000	6,843	29,216,200	666,129	1.03%	98.97%
2000-2001	6,327	29,621,200	675,363	0.94%	99.06%
2001-2002	5,953	30,115,800	686,640	0.87%	99.13%
2002-2003	4,601	30,918,100	704,933	0.65%	99.35%
2003-2004	4,893	31,250,600	712,514	0.69%	99.31%

2004-2005	4,452	31,688,100	722,489	0.62%	99.38%
2005-2006	4,183	32,312,400	736,723	0.57%	99.43%
2006-2007	3,344	32,955,100	751,376	0.45%	99.55%
2007-2008	3,204	33,567,300	765,334	0.42%	99.58%

FUENTE: 200 Informe de labores de la SE 2008 <http://www.dgpp.sep.gob.mx/cuentas.htm>

Esta tendencia de falta de atención se mantiene en los ciclos escolares del 2008 hasta el 2011-2012, cuando el Gobierno Federal asigna un presupuesto para el desarrollo del Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa, aumentando las cifras de atención, aunque no de manera significativa. La estadística reportada en el año del 2013 por las escuelas públicas evidencian que de los 769, 436 alumnos que se encontraban en el rango de sobresalientes, solo se atendía a 49, 111 lo que representaba el 6.3 %. En este mismo año, en el Estado de Nuevo León se reportaron 32,000 alumnos. Las cifras del ciclo escolar 2015-2016 no cambiaron mucho, pues se identificó que solo se reportaron a 32, 149 alumnos con aptitudes sobresalientes en el país.

La Secretaría de Educación Pública considera que el 10 por ciento de la población en edad escolar tiene aptitudes sobresalientes. Si el Sistema Educativo Nacional reporta actualmente una población de casi 26 millones en el país; se esperaría que existan aproximadamente poco más de dos millones y medio de niños y adolescentes con aptitudes sobresalientes; de los que se sabe que solo 165, 865 reciben atención como tal.

Para el Sistema Educativo Nacional, los niños con aptitudes sobresalientes son definidos como aquellos capaces de destacar significativamente del grupo social y educativo al que pertenecen en uno o más de los siguientes campos del quehacer humano: científico-tecnológico, humanístico-social, artístico o acción motriz (SEP, 2006.P.56). Pero ¿qué es destacar significativamente en un contexto en donde aún se privilegia la homogeneización? La práctica actual permite inferir que este

concepto se asocia con “alto rendimiento escolar” manifiesto en “calificaciones” obtenidas generalmente en exámenes de las distintas asignaturas de los programas escolares.

En el Estado de Nuevo León hasta el ciclo 2011-2012 se solicitaba como “cuota” 18 alumnos con aptitudes sobresalientes por escuela atendida por los docentes de apoyo escolar, sin importar la cantidad de alumnos que esta tuviera. En este, se reportaron 19,545 alumnos con aptitudes sobresalientes, de los cuales el 73% correspondían a los rubros de inteligencia lingüística y matemática. El resto 27% correspondía a inteligencia creativa, socio-afectiva, artística y físico-psicomotora. El criterio para su selección, al menos en las primeras dos categorías fueron las altas calificaciones obtenidas por los alumnos y sus razones obedecieron a los presupuestos asignados por la Secretaría de Educación Pública para cada entidad de acuerdo al número de alumnos identificados.

Para el ciclo 2014-2015, al asignarse un presupuesto único por entidad, sin importar la cantidad de alumnos que reportaran para este programa, la cifra en el Estado de Nuevo León bajó considerablemente. Estadísticamente se identificaron 9,606 alumnos, de los cuales 34 correspondieron a los Centros de Atención Múltiple, instancias de escolarización para alumnos con discapacidades múltiples, o bien rechazados de las escuelas regulares por problemas de conducta o de aprendizaje severos.

López (2006) refiere que “este criterio (rendimiento excepcional), además de ser una aberración total que traspasa los límites de la legalidad, no se ajusta a la realidad de estos alumnos, y es el fruto de un total desconocimiento del fenómeno de las altas capacidades...”, por su lado, Tourón (2004) dice que “es un error pensar en los alumnos de alta capacidad como categoría, como si estuviésemos hablando de ser o no ser”.

Considero que ignorar a los estudiantes cuyo potencial intelectual es alto un tema preocupante para un país cuyas condiciones de violencia e inseguridad social

conlleva riesgos para los niños y jóvenes que en estas condiciones podrían traer grandes costos sociales. Valdéz, J. (2007) destaca datos que deben necesariamente concientizarnos social y profesionalmente. Desde el año del 2010 los delitos federales cometidos por adolescentes aumentaron en un 600% en el país, así como los asesinatos de jóvenes con edades entre 18 y 29 años, ello como consecuencia de su incursión en el crimen organizado.

De acuerdo a la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), de 2006 a 2008 en México se registraron alrededor de 23,000 homicidios de niños y niñas de cero a diecisiete años. Alrededor de 60% de los jóvenes de entre doce y diecisiete años que habitan en las zonas de mayor violencia generada por el narcotráfico, que comprende 13 estados de la República Mexicana, consideran “que los capos y los grupos criminales son una alternativa de vida viable y tentadora”.

Por su parte, Feggy Ostrosky Solís, directora del Laboratorio de Neuropsicología y Sociofisiología de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México señala que: “Las disfunciones de personalidad, como las psicopatías, el entorno social difícil, que incluye clima de violencia, carencia de afecto y falta de oportunidades, son factores que inciden para que algunos adolescentes se conviertan en integrantes del crimen organizado”, (Valdez Cárdenas, La Jornada, 7 de marzo de 2010).

Las voces de la sociedad civil, incluso de las autoridades de todos los órdenes de gobierno exigen priorizar políticas sociales, de educación, de empleo, salud y alimentación para impedir que los menores de edad sigan engrosando las filas del narcotráfico.

# Planteamiento del Problema



## A. Acercamiento al Problema y Preguntas

Desde el Plan de estudios de Educación Básica 2011. SEP, (2011) se reconoce la equidad como uno de los componentes de la calidad educativa, sustentado en el enfoque de diversidad. La inclusión y la pluralidad como principios de democracia, deben permear las actitudes, prácticas y valores referidos en el Artículo 3º Constitucional, en su configuración de una educación humanista y científica, discurso que se fortalece en el Nuevo Modelo Educativo para la Educación Obligatoria 2018, cuyo objetivo central es eliminar la exclusión y poner “alto al abandono escolar” mediante estrategias de “atención y retención” que garanticen el aprendizaje y la permanencia de todos sus estudiantes durante su “trayecto formativo” en la educación obligatoria.

Asegurar lo anterior, implica derivar estrategias de apoyo, orientación y asesoramiento a la escuela. Una de ellas es la educación especial cuya reorientación se define en la Ley General de Educación en su Artículo 41 en términos de “...identificar, prevenir y eliminar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación plena y efectiva en la sociedad de las personas con discapacidad, con dificultades severas de aprendizaje, de conducta o de comunicación, así como de aquellas con aptitudes sobresalientes”. Destaca que esta modalidad educativa “atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, estilos y ritmos de aprendizaje, en un contexto educativo incluyente, que se debe basar en los principios de respeto, equidad, no discriminación, igualdad sustantiva y perspectiva de género. Tratándose de personas con discapacidad, con dificultades severas de aprendizaje, de conducta o de comunicación, se favorecerá su atención en los planteles de educación básica, sin que esto cancele su posibilidad de acceder a las diversas modalidades de educación especial atendiendo a sus necesidades. Se realizarán ajustes razonables y se aplicarán métodos, técnicas, materiales

*específicos y las medidas de apoyo necesarias para garantizar la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de los alumnos y el máximo desarrollo de su potencial para la autónoma integración a la vida social y productiva. Las instituciones educativas del Estado promoverán y facilitarán la continuidad de sus estudios en los niveles de educación media superior y superior. La formación y capacitación de maestros promoverá la educación inclusiva y desarrollará las competencias necesarias para su adecuada atención”.*

En el marco de la identificación y atención educativa de los estudiantes con aptitudes sobresalientes refiere que “... *la autoridad educativa federal, con base en sus facultades y la disponibilidad presupuestal, establecerá los lineamientos para la evaluación diagnóstica, los modelos pedagógicos y los mecanismos de acreditación y certificación necesarios en los niveles de educación básica, educación normal, así como la media superior y superior en el ámbito de su competencia. Las instituciones que integran el sistema educativo nacional se sujetarán a dichos lineamientos”.* SEP. (2016)

Como puede observarse, por lineamiento, la atención a los alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes” en el país se encuentra supeditada a la “disponibilidad presupuestal” de la autoridad educativa federal, no así la atención a la discapacidad. Esto, aunado a imprecisiones e interpretaciones que evidencian arraigadas concepciones y mitos respecto a la alta capacidad intelectual que promueven exclusión, disparidad y desigualdad, mismas que ubican a los estudiantes que la poseen en situación de vulnerabilidad y riesgo de abandono escolar. La idea dominante que establece la relación entre éxito escolar y aptitud sobresaliente no da cabida a diferenciar entre lo potencial y lo manifiesto, pero sobre todo, a reconocer la importancia que tiene la experiencia y las acciones de los contextos en la manifestación de lo potencial. Así el concepto de inteligencia es entendido desde lo estático y endógeno, por lo que asumo que se carece de una intervención educativa adecuada que satisfaga las necesidades intelectuales de los estudiantes de educación básica que poseen un alto potencial intelectual.

Para Campoy (2015), evaluar el problema planteado en la investigación es fundamental para determinar su pertinencia. A partir de los criterios y planteamientos que muestra para tal aspecto, elaboré el siguiente cuadro que plasma los señalamientos realizados en la presente investigación.

**Figura 1. Criterios de evaluación y comentario personal**

<b>Criterios</b>	<b>Planteamientos</b>	<b>Señalamiento en base a la presente tesis</b>
Criterio de conveniencia	¿Para qué sirve la investigación?	Los resultados de la presente investigación resultan útiles para desarrollar propuestas de atención a la diversidad que se presenta en las aulas desde paradigmas holísticos que responden a las aspiraciones del sistema educativo mexicano de brindar una educación de calidad con equidad.
Criterio de relevancia social	¿Quiénes serán los beneficiados de los resultados de la investigación? ¿De qué modo?	Los beneficiados directos de los resultados de este estudio de investigación son los estudiantes de educación básica con alto potencial intelectual. Considero es posible transferir los resultados y la propuesta a otros contextos por plantearse desde la atención a la diversidad.
Criterio de utilidad metodológica	¿Puede ser motivo de un nuevo instrumento para la recogida de información?	El tema de la aptitud sobresaliente, es sustantivo en el marco de la política educativa mexicana, por lo que requiere profundizar en su investigación relacionado con las prácticas de enseñanza en el marco de la atención a la diversidad. A quince años de implementar la propuesta de atención a alumnos con aptitudes sobresalientes, la instancia oficial no ha evaluado el impacto de esta en la población atendida.
Criterio de viabilidad	¿Puede llevarse a cabo la investigación?	Sí. En este momento el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria en México establece como principio fundamental la educación inclusiva, de calidad y equidad para todos.

En este sentido planteo cinco razones para realizar el presente estudio de investigación:



**La primera razón** tiene que ver con la agenda educativa 2030, aprobada por la Naciones Unidas e implementada por la UNESCO, la cual entró en vigor el 1 de enero de 2016. En ella se establecen las metas que cada país deberá establecer para asegurar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos los niños, niñas y jóvenes.

**La segunda razón** es que existen diversos estudios e investigaciones internacionales y nacionales que evidencian los errores de identificación de la aptitud sobresaliente que determinan la intervención inadecuada y colocan a los alumnos que no la manifiestan escolarmente en una situación de vulnerabilidad que favorece la exclusión.

**La tercera razón** es porque desde los postulados del Artículo 3º Constitucional, la educación en México debe tender al desarrollo integral del sujeto, por lo que la educación que imparte el Estado debe ser holística, atender al todo y no la suma de sus partes. En este sentido no debe sobrevalorarse la alta capacidad intelectual, al margen del resto de las áreas de desarrollo del sujeto, las cuales son necesarias para el pleno disfrute de sus derechos.

**La cuarta razón** consiste en que los diversos sistemas educativos en el mundo están incorporando las aportaciones de la Neurociencia Cognitiva y están desarrollando nuevos modelos educativos para responder a los retos del siglo XXI. En este marco, el Modelo Educativo para la educación obligatoria en México, retoma las premisas de las nuevas ciencias del aprendizaje en sus principios pedagógicos, en su intento de avanzar hacia una educación inclusiva como referente de la educación de calidad para todos.

**La quinta razón** se relaciona con la demanda de la sociedad civil por priorizar políticas sociales, de educación, de empleo, salud y alimentación que impidan que los menores de edad sigan engrosando las filas del crimen organizado. El sistema

educativo mexicano enfrenta, hoy más que nunca, el reto de retener a la población en edad escolar en los centros educativos y lograr aprendizajes significativos.

En México la educación básica se compone por tres niveles educativos:

1. Educación preescolar, compuesta por tres grados escolares que cursan niños entre tres y seis años.
2. Educación primaria, cuyo trayecto formativo se estructura en seis grados que cursan niños entre seis y doce años de edad.
3. Educación secundaria conformada por tres grados para estudiantes entre doce y catorce años de edad.

El análisis metodológico de la presente tesis la realizo en el marco de la educación primaria por diversos motivos:

- El trayecto formativo en preescolar es muy corto, además no todos las instituciones que ofrecen la educación preescolar cuentan con los tres grados escolares.
- Es común encontrar en preescolar niños sobre estimulados por su contexto familiar.
- La educación primaria ofrece un trayecto de seis años que permite identificar los distintos momentos de desarrollo evolutivo de los niños. Entre los seis y doce años que comprende las operaciones concretas según la teoría cognitiva, es posible establecer la diferencia entre sobre estimulación, talento y potencial.
- Después de los doce años han concluido importantes procesos de mielinización cerebral que marcan las características particulares del pensamiento abstracto, por lo que en esta etapa ya no podría hablarse de alto potencial, sino de altas capacidades, término establecido por el Consejo Europeo para hacer referencia a un conjunto de características relacionadas con un “buen desarrollo cognitivo, alto nivel de ejecución en habilidades

académicas, pensamiento creativo, imaginación, aptitudes profesionales...”  
Luque-Parra, et al (2017).

Considero que los hallazgos y la experiencia de esta tesis pueden ser transferidos a la educación preescolar y secundaria desde la comprensión del desarrollo evolutivo de sus estudiantes.

En este marco, planteo las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cómo conceptualizan los docentes de educación primaria a los estudiantes con alto potencial intelectual?
- ¿Cuáles son las opiniones de los docentes de educación especial respecto al modelo de atención a estudiantes con aptitudes sobresalientes que se implementa en México a nivel nacional?
- ¿Cuáles son los factores endógenos que influyen en el bajo rendimiento escolar de los estudiantes de educación primaria con alto potencial intelectual?
- ¿Cuáles son las necesidades educativas específicas que presentan los estudiantes con alto potencial intelectual en educación primaria?
- ¿Cuáles son las necesidades de los padres para favorecer el sentido de bienestar de sus hijos?
- ¿Qué actitudes manifiestan comúnmente los docentes de educación primaria cuando los estudiantes con alto potencial intelectual no responden a sus expectativas?
- ¿Qué condiciones debe de tener una institución educativa de educación primaria para atender a estudiantes con alto potencial intelectual?

Los supuestos desde los que formulé las anteriores interrogantes fueron los siguientes:

- Las prácticas docentes en educación primaria se desarrollan desde paradigmas que privilegian la atención a la homogeneidad, colocando en situación de

vulnerabilidad a estudiantes que presentan necesidades específicas por su alto potencial intelectual.

- El desconocimiento de la comunidad educativa respecto al desarrollo intelectual generan estigmatizaciones que han privado a los estudiantes con mayores y específicas necesidades, de una atención educativa adecuada.
- La atención a los estudiantes con alto potencial intelectual en educación básica requiere de un enfoque holístico que permita disminuir las consecuencias de las disincronías que presentan para potenciar su desarrollo integral.

### **B. Objetivo General**

Con el presente estudio de investigación me propongo “Diseñar una propuesta de intervención educativa para la atención de estudiantes de educación básica con alto potencial intelectual desde una visión holística”.

### **C. Objetivos Secundarios**

- Indagar acerca de la conceptualización de los docentes de educación básica respecto a los estudiantes con alto potencial intelectual.
- Analizar las actitudes que manifiestan comúnmente los docentes cuando los estudiantes con alto potencial intelectual no responden a sus expectativas.
- Describir las condiciones que una institución educativa de educación básica debe establecer para atender a estudiantes con alto potencial intelectual.
- Identificar los factores endógenos que influyen en el bajo rendimiento escolar de los alumnos de educación primaria con alto potencial intelectual.
- Definir las necesidades educativas específicas que presentan los alumnos de educación primaria con alto potencial intelectual.
- Determinar las necesidades que los padres tienen para favorecer el sentido de bienestar de sus hijos con alto potencial intelectual.

- Explicar el funcionamiento e impacto de la propuesta de atención a estudiantes de educación primaria con aptitudes sobresalientes en el Estado de Nuevo León, a partir de las opiniones de los profesionales de educación especial.

Aspecto sustantivo es determinar la viabilidad del problema de investigación a fin de identificar su valor social, educativo y científico, así como su actualidad, por ello retomo los componentes de Campoy (2015) en la siguiente lista de control.

**Figura 2. Criterios de viabilidad del problema**

<b>Preguntas de viabilidad</b>	<b>Justificación</b>
¿El problema tiene un interés actual?	Sí. La atención a la población en situación de riesgo de abandono, rezago o deserción escolar representa una de las prioridades del sistema educativo nacional en México. Las características de los estudiantes con alto potencial intelectual los pone en riesgo de vulnerabilidad.
¿Los resultados de la investigación tienen un valor educativo, social y científico?	Sí. En tanto los resultados servirán para elaborar una propuesta de atención a los alumnos que presentan estas características posee valor educativo. El valor social puede ser considerado desde el impacto en la calidad de vida de los alumnos y sus familias en el marco de los contextos más amplios; y el valor científico se obtiene al cuestionar los actuales paradigmas de atención para realizar propuestas desde las nuevas ciencias del aprendizaje.
¿La investigación provoca nuevos problemas y da lugar a nuevas investigaciones?	Sí. Ciertamente, el presente estudio de investigación deriva nuevas líneas. El carácter general del que se partió permite la profundización en ciertos aspectos específicos relacionado con las familias, las prácticas educativas, la capacitación docente, los factores motivacionales intrínsecos y extrínsecos para el aprendizaje, entre otros.
¿Es posible aplicar los resultados a la práctica?	Sí. Existen las condiciones legales y políticas para la implementación de propuestas de mejora educativa. Así como el potencial que representan las instituciones formadoras de docentes en el marco de las actividades de prácticas intensivas.
¿Se puede encontrar respuesta a través del problema de investigación?	Sí. A través del problema de investigación se obtienen respuestas que confrontan la realidad con los discursos políticos de educación con calidad y equidad referidos en la actual política educativa en México.
¿Es posible que otro investigador pueda repetir el estudio?	Sí. Los estudios de corte cualitativo no son susceptibles de generalización; sin embargo es posible que otros investigadores tengan hallazgos semejantes en contextos semejantes.

La consistencia interna del planteamiento del problema de investigación la planteo en el siguiente cuadro que permite revisar la vinculación horizontal del presente trabajo de investigación:

**Figura 3. Consistencia interna del planteamiento del problema**

Problema	Preguntas de investigación	Objetivo General	Objetivos Específicos
Se carece de una intervención educativa adecuada para estudiantes con alto potencial intelectual en la educación básica, que los coloca en riesgo de exclusión.	¿Cómo conceptualizan los docentes de educación básica a los estudiantes con alto potencial intelectual?	Diseñar una propuesta de intervención educativa para la atención de estudiantes con alto potencial intelectual en educación básica desde una visión holística	Indagar acerca de la conceptualización que los docentes tienen sobre el estudiante con alto potencial intelectual
	¿Qué actitudes manifiestan comúnmente los docentes cuando los estudiantes con alto potencial intelectual no responden a sus expectativas?		Analizar las actitudes de los que manifiestan los cuando los estudiantes con alto potencial intelectual no responde a sus expectativas.
	¿Qué condiciones debe de tener una institución educativa para atender a estudiantes con alto potencial intelectual?		Describir las condiciones que una institución educativa debe establecer para atender a estudiantes con alto potencial intelectual.
	¿Existen factores endógenos que influyen en el bajo rendimiento escolar de los estudiantes con alto potencial intelectual?		Identificar los factores endógenos que influyen en el bajo rendimiento escolar de los estudiantes con alto potencial intelectual
	¿Cuáles son las necesidades educativas específicas que presentan los estudiantes con alto potencial intelectual?		Definir las necesidades educativas específicas que presentan los estudiantes con alto potencial intelectual.
	¿Cuáles son las necesidades de los padres para favorecer el sentido de bienestar de sus hijos?		Determinar las necesidades que los padres tienen para favorecer el sentido de bienestar de sus hijos con alto potencial intelectual.

	<p>¿Cuáles son las opiniones de los docentes de educación especial respecto al modelo de atención a estudiantes con aptitudes sobresalientes que se implementa en México a nivel nacional?</p>		<p>Explicar el funcionamiento e impacto de la propuesta de atención a estudiantes con aptitudes sobresalientes en el Estado de Nuevo León, a partir de las opiniones de los docentes de educación especial.</p>
--	--	--	---

#### **D. Contexto de la Investigación**

Los primeros trabajos que pusieron la mirada en el tema de las aptitudes sobresalientes en México inician en el año de 1982 con la intención de caracterizar a esta población en educación básica. Para ello, la Dirección de Educación General de Educación Especial en la Ciudad de México, capital de la República Mexicana, evaluó a niños de educación primaria mediante la escala de inteligencia de Weschsler con el propósito de identificar a aquellos que presentaban “inteligencia muy superior”, acción que quedó solo en eso, pues no se encuentran datos que den cuenta del uso de estos resultados que pudieran traducirse en una propuesta de intervención educativa.

En 1985, se implementa el Programa CAS (Capacidades y Aptitudes Sobresalientes) en trece Estados de la República Mexicana (México, Quintana Roo, Querétaro, Guanajuato, Coahuila, Baja California Sur, Colima, Chihuahua, Jalisco, Tabasco, Veracruz, Chiapas y Nayarit) basado en el Modelo Trídico de Renzulli. El Programa CAS conceptualizó la capacidad y aptitud 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. El programa, se focalizó en niños de 5 a 12 años, dentro de la escuela regular, en aulas “integradas” llamadas CAS que eran dirigidas por docentes de educación especial quienes habían recibido entrenamiento especializado. Entre sus propósitos se encontraban la participación

de estos alumnos en las Olimpiadas del Conocimiento para los niños con talentos académicos, así como en otros concursos. (Covarrubias y Lechuga, 2009).

En 1991, el Modelo CAS es enriquecido por el Modelo de Talentos Múltiples de Calvin Taylor, cuyo propósito fue favorecer los talentos académicos, el desarrollo del pensamiento productivo, la toma de decisiones, la planeación, la predicción y la comunicación; partiendo siempre de los intereses y necesidades del alumno. En 1992, la Secretaría de Educación Pública decidió que el modelo se implementaría en todas las entidades del país; sin embargo, no se logró en su totalidad por diversas razones, entre ellas el interés de cada estado de realizar su propio modelo de intervención; por tanto, el proyecto se fue diluyendo, y en consecuencia, la atención a estos alumnos.

Un año más tarde, en 1993, como consecuencia del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, se reorientan los servicios de educación especial en México, a partir de la reforma al Artículo 3º. Constitucional y la promulgación de la Ley General de Educación, específicamente en lo referente a los Artículos 39 y 41 que promueven la integración educativa como eje rector de la misión de la educación especial. Al mismo tiempo se reestructura la Secretaría de Educación Pública, a partir de la federalización de todos los servicios, medida establecida en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica.

La entonces Dirección General de Educación Especial acotó su ámbito de acción al Distrito Federal (Ciudad de México), generando incertidumbre y confusión en la mayoría de las instancias estatales y entre el personal que atendía los servicios de educación especial. Este hecho, y la profundidad del cambio que se pretendía en el marco de la integración educativa, influyó en la diferenciación de su promoción, así como la reorientación y reorganización de los servicios de educación especial en cada Estado del país, conservando o modificando la estructura y operación de sus servicios. Entre el año de 1993 y 2002 las Unidades de Atención a Niños con



Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS) se transformaron en Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER), instancia que priorizó la atención a las necesidades educativas especiales particularmente asociadas con alguna discapacidad.

En el período 2001-2006 se plantea como una de las grandes metas del Programa Nacional de Educación 2001-2006 la elaboración de un modelo de atención para los alumnos y las alumnas con aptitudes sobresalientes. De esta manera, en el 2002 se desarrolla en México el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PNFEEIE), en el que además de proponerse la consolidación de la cultura de la integración en el país, se retoma la atención de los alumnos con aptitudes sobresalientes. En una de sus líneas de acción refiere la elaboración de un modelo de atención educativa para los estudiantes con esta condición, implementando un proyecto de investigación e innovación denominado: “Una propuesta de intervención educativa para alumnos con aptitudes sobresalientes” a partir de tres fases: Diagnóstico, Diseño de la propuesta de intervención educativa y la implementación y evaluación de la misma.

En el 2004, como resultado de la última fase del proyecto de investigación, se identifican las necesidades en la formación de los docentes para la implementación adecuada del modelo de atención, todas centradas en el docente de educación especial, en quien recaería la responsabilidad de su concreción en educación básica. Los resultados de la investigación arrojan la persistencia de un trabajo disímil de los servicios de educación especial que impactarían la calidad de la atención. Se reconoce que existen diferencias marcadas no solo entre las distintas entidades del país, sino también entre los servicios de una misma entidad.

En este marco, la Dirección General de Educación Superior para profesionales de la educación, reforma en el 2004 el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Especial, incorporando en su currículo, la asignatura: “Atención a

alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes”, cuyo contenido temático fue precisamente el modelo de atención oficial, asumiendo que esta acción dotaría de competencias profesionales al futuro docente de educación especial, para la identificación y atención a estudiantes con aptitudes sobresalientes en educación básica.

Actualmente, no existe en el país un informe de evaluación que dé cuenta del impacto de este modelo de atención en sus distintas versiones implementadas, y que permita reconocer sus fortalezas o áreas de oportunidad como insumos para su replanteamiento en el marco de la actual política educativa.

En el contexto del Estado de Nuevo León, a partir de la carencia de atención a los alumnos con aptitudes sobresalientes, según afirmación de la Secretaría de Educación en turno, en el año del 2014, se implementa el “Programa Curricular Avanzado” con el propósito de impulsar en los alumnos la vocación por la ciencia y la tecnología. La población de atención se focaliza en los alumnos de quinto grado de primaria, cuyo desempeño en matemáticas y ciencias se encontraba por encima del promedio en comparación con sus pares; sobre todos los que habían obtenido los mejores puntajes en pruebas externas como ENLACE (Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares), entre otras, con el fin de que en sexto grado de primaria logaran obtener los puntajes más altos en las Olimpiadas del Conocimiento (competencias académicas de alumnos de 6º grado de educación primaria cuyo estímulo es visitar al Presidente de la República en turno, además de obtener una beca económica mensual para sus estudios de educación secundaria, otorgada por una institución bancaria). Anexo 1.

En una segunda fase de implementación del Programa Curricular Avanzado incorpora el elemento de CI (coeficiente intelectual) como condición para la selección de alumnos, identificando a los que obtenían puntuaciones de 130 o más en pruebas estandarizadas de inteligencia, condición que establece la Organización Mundial de la Salud para el diagnóstico de la sobredotación intelectual. Se define el

agrupamiento como estrategia de atención reclutando a alumnos para ser escolarizados en el Centros de Talentos, atendidos por instructores especializados en ciencias e idiomas. Este programa inició concentrando 500 alumnos de primaria y 200 de secundaria de distintas instituciones, atendidos por 40 maestros; y a la par abrió grupos del programa, en distintas escuelas primarias y secundarias para la atención de 2 mil 100 alumnos de 20 primarias (sólo de cuarto a sexto grado) y 2 mil 100 de 20 secundarias, ubicadas en 20 municipios del Estado. En cada plantel se instalaron tres grupos, uno por cada grado, a partir de 4º con alrededor de 35 alumnos y al menos cuatro maestros: un docente de base e instructores especialistas en cada área: ciencia, tecnología y lenguaje (inglés, en un futuro alemán y chino). La contratación de docentes/instructores para este programa se realizó vía convocatoria de la Secretaría de Educación de Nuevo León, quienes fueron seleccionados a partir de los resultados de exámenes que se les aplica, cuyo contenido gira en torno a áreas específicas del conocimiento humano. Si bien, el Programa Curricular Avanzado representa una respuesta emergente para un sector de la población que reclama su derecho a recibir una educación de calidad, resulta interesante analizar el marco de política internacional y nacional en el que se deriva.

Una importante conclusión que derivó la Declaración de Salamanca a partir de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales en 1994, fue que cada niño debería ser educado en la escuela de su comunidad, premisa que hizo énfasis en la necesidad o exigencia de convertir a cada escuela en verdaderas comunidades de aprendizaje, capaces de responder a las necesidades, intereses, ritmos y estilos de todos sus estudiantes. De esta manera, las diferencias resultantes de sus características o condiciones, no deben ser motivo de segregación o separación de su grupo social. El Foro Mundial de Educación celebrado en Dakar en el año 2000 evidencia la necesidad de contar con escuelas inclusivas, capaces de educar a todos los niños juntos, a partir de generar estrategias diferenciadas pero personalizadas.

En el 2015 se realiza el Foro Mundial de Educación en Incheon, Corea, cuyas discusiones derivan la Agenda Educativa 2030 por parte de la UNESCO en noviembre del mismo año. En ella, se destaca el objetivo de Desarrollo Sustentable No. 4, el cual obliga a los gobiernos a garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos. México firma estos acuerdos y como consecuencia formula un nuevo Modelo Educativo para la Educación Obligatoria, en el año del 2017, para su implementación en el 2018, cuyos referentes son: La Carta sobre los Fines de la Educación en el Siglo XXI, cuya exposición gira en torno al perfil de mexicano que se busca formar. Para ello establece la articulación de los distintos componentes del sistema educativo como estrategia para el logro máximo de aprendizajes de niñas, niños y jóvenes.

La Propuesta Curricular de este nuevo modelo abarca tanto la estructura de los contenidos educativos como los principios pedagógicos que la sustentan centrados en las ideas de equidad e inclusión como fundamentos esenciales de la sociedad global actual que deben promoverse desde la escuela, estableciendo una nueva vinculación entre familia y escuela, rompiendo con los actuales paradigmas de aprendizaje.

Por lo anterior, en cumplimiento al Artículo 12º de la Ley General de Educación, la Secretaría de Educación Pública plantea cinco ejes sobre los que se reorganiza el sistema educativo, a fin de contribuir a que niñas, niños y jóvenes mexicanos desarrollen su potencial para ser exitosos en el siglo XXI. Estos son:

1. Planteamiento Curricular basado en un enfoque humanista, estableciendo los aprendizajes clave, directrices del nuevo currículo, condición para el desarrollo integral de los estudiantes, por lo que incorpora el desarrollo de las habilidades socioemocionales. Destaca que la formación académica no es suficiente para enfrentar los retos que se plantean a nivel global en este

siglo XXI. La autonomía curricular se establece como hecho inédito y condición necesaria para responder a las necesidades y contextos específicos de los estudiantes y su medio.

2. La Escuela al Centro del Sistema Educativo. Pasar del modelo vertical al horizontal, cuya autonomía de gestión se enfoque en que sus alumnos alcancen el logro máximo de aprendizajes, y aprendan lo que deben aprender de acuerdo a sus posibilidades y exigencias que la sociedad actual demanda.
3. Formación y desarrollo profesional docente. Centrado en el aprendizaje de sus estudiantes y en la creación de ambientes para el aprendizaje incluyente, con capacidad para adaptar el currículo a su contexto específico.
4. Inclusión y Equidad. Exigencia de eliminar las barreras para el acceso, la participación, la permanencia, el egreso y el aprendizaje de todos los estudiantes. Representan los principios básicos fundamentales que deben conducir el funcionamiento del sistema educativo y la respuesta a los alumnos que se encuentran en situación de vulnerabilidad.
5. La Gobernanza del Sistema Educativo. Establece una nueva relación de los distintos actores y sectores de la sociedad en el proceso educativo. Desde aquí la participación de los padres de familia adquiere un rostro distinto, son importantes para definir los mecanismos institucionales para una gobernanza efectiva.

Para el ciclo 2018-2019 la Secretaría de Educación del Estado de Nuevo León deriva una convocatoria para el concurso de ingreso al Programa Curricular Avanzado para Alumnos con Aptitudes Sobresalientes, consolidando la estrategia

de agrupamiento. El propósito de este programa que se destaca en esta convocatoria es la ampliación y profundización del currículo oficial. El programa se enfoca en la atención educativa de niños y jóvenes con aptitudes sobresalientes con el fin de fortalecer su pensamiento científico y el desarrollo de sus capacidades.

Este programa destaca como formas de trabajo los grupos homogéneos de acuerdo al ritmo de trabajo de los estudiantes con aptitudes sobresalientes, jornadas de trabajo de tiempo completo, docentes por asignatura desde el nivel de primaria y un currículo profundizado en asignaturas oficiales y currículo ampliado a través de asignaturas de especialidad (robótica, informática y energía alternativa).

La selección de alumnos se realiza mediante una prueba psicométrica (sin mencionar cuál) y se integran en un grupo perteneciente a una de las escuelas sedes del programa. Como requisitos, se solicita la Boleta de evaluación actual con promedio mayor a 9.0, carta de recomendación de una figura educativa (docente, directivo, supervisor, docente de Educación Especial) donde haga constar que el alumno muestra aptitudes sobresalientes de tipo intelectual y diagnóstico profesional de sobredotación intelectual (no indispensable). Anexo 2.

Ciertamente, los modelos de agrupamiento permanente emergen ante las desigualdades que enfrentan los alumnos que presentan necesidades específicas como consecuencia de su alto potencial intelectual; sin embargo, fortalecerlos desde un modelo educativo sustentado en la educación inclusiva es contradictorio pues se sigue privilegiando la segregación, ignorando además que la atención que requieren estos alumnos no puede centrarse solamente en el aspecto científico, pues adaptarse a un mundo cambiante e incierto implica diversas competencias que solamente una educación integral puede desarrollar.



# **Marco Teórico de la Investigación**





## **A. Perspectivas en la Atención a la Alta Capacidad Intelectual en México y América Latina**

Estudios realizados en América Latina dan cuenta de resultados que son importantes para la temática de mi investigación, entre ellos destaco los siguientes:

**“Percepción de los docentes de educación básica sobre los alumnos talentosos”**. Investigación desarrollada por Maia-Pinto (2002), en Brasil, con el propósito de conocer la percepción de profesores, alumnos y padres sobre las actividades y estrategias educativas implementadas en un programa de atención al superdotado y talentoso al que asistían, así como examinar la extensión en que tales actividades y las prácticas educativas son diferentes de las utilizadas en las clases regulares. Participaron 77 alumnos, de la enseñanza fundamental y media, 11 profesores que actuaban en el programa, 6 profesores de las clases regulares y 6 padres de alumnos del programa. Los resultados mostraron que tanto los profesores de escuelas privadas como de las públicas creen que la participación de la escuela en el proceso educativo del alumno talentoso es importante. Ni las escuelas públicas ni las particulares en Brasilia, cuyos profesores participaron en el estudio, adoptaron algún tipo de instrumento de identificación estudiantil o programa especial para esos alumnos. Los profesores también afirmaron que nunca habían tenido alumnos superdotados en sus clases. Se puso de manifiesto que los profesores tenían un conocimiento superficial respecto a la definición de superdotación y del proceso de identificación. Asimismo, no tenían una orientación clara sobre la implementación de prácticas educativas que pudieran atender las necesidades de los alumnos talentosos.

La percepción de los profesores, alumnos y padres acerca de las actividades y estrategias educativas empleadas en el programa de atención al superdotado y talentoso en líneas generales, era positiva; no obstante, se evidenció la falta de información sobre los objetivos y el trabajo desarrollado en el programa por parte

de los padres y profesores de las clases regulares. Por otra parte, se observó que los profesores que actúan en el programa, a pesar de que poseen un referencial teórico sobre superdotación, tenían dificultades a la hora de llevar la teoría a la práctica.

**“Percepción de los padres, alumnos, educadores y psicólogos acerca del fenómeno de la superdotación y del soporte y estímulo familiar ofrecido al alumno superdotado”**. Estudio desarrollado por Chagas (2003) en Brasil, encuentra como resultado que todos ellos percibían la superdotación como un conjunto de factores relacionados a las habilidades cognitivas y académicas superiores, características afectivas y naturales. El estudio deja además en evidencia que el ambiente familiar del alumno superdotado es más enriquecido que el del ambiente del no superdotado. Además, la familia del superdotado valora la educación como prioridad, siendo más participativa en la vida académica de sus hijos.

**“Capacidad intelectual y función ejecutiva en niños intelectualmente talentosos y en niños con inteligencia promedio”** desarrollada por las Universidades de San Buenaventura, de Antioquia de Medellín, Colombia. Analizan las relaciones, por comparación y correlación, entre las dimensiones de función ejecutiva (FE) y capacidad intelectual (CI) en niños con talento excepcional (NTE) y niños con inteligencia promedio (NIP), de 7 a 11 años de edad, de la ciudad de Medellín, Colombia. Seleccionó una muestra no aleatoria de 62 niños y conforman dos grupos independientes, de acuerdo con el CI a quienes les administraron pruebas de Funciones Ejecutivas. La muestra se conformó por dos grupos seleccionados de manera independiente, de acuerdo con la CI, la cual fue medida con el coeficiente intelectual total (CIT): 1) aquellos con  $CIT \geq 130$ , los cuales se clasificaron como NTE (niños con talento excepcional), de acuerdo con los

parámetros de la Ley 115 del ministerio de educación nacional; y, 2) los que tuvieron un CIT entre 90 y 110, constituyeron el grupo de NIP. En ambos se controló que no existieran diagnósticos neurológicos ni psiquiátricos, mediante una entrevista acerca de antecedentes médicos, entre los cuales se indagaron acerca de consultas por epilepsia, trastornos de aprendizaje, trastornos disruptivos de la conducta, trastornos generalizados del desarrollo, depresión, trastornos de ansiedad, etc.

Todos los participantes fueron valorados con el WISC-III, con el propósito de evaluar las dimensiones: inteligencia general (CI Total), Inteligencia Cristalizada (CI Verbal) e Inteligencia Fluida (CI Ejecución), que conforman el constructo de capacidad Intelectual.

Para la medida de la función ejecutiva, primero se seleccionaron las dimensiones metacognitivas más significativas (inhibición, planificación, fluidez verbal, fluidez no verbal, monitoreo y selección de objetivos) y, luego, se utilizó, para cada una de ellas, los siguientes instrumentos, respectivamente: Stop test, Torre de Hanói, El test de fluidez verbal: fonológico - /f/, /a/, /s/ -, y semántico - animales y frutas - Test de Fluidez de diseños (RUFFFT) Test de clasificación de tarjetas de Wisconsi. Utilizaron un diseño de corte transversal para dos grupos independientes y un nivel de correlación, hicieron comparaciones y calcularon coeficientes de correlaciones estadísticas.

El estudio concluye que la Función Ejecutiva parece ser una actividad cognitiva no relacionada con las mediciones de la CI (capacidad intelectual general). Los resultados mostraron que solo la fluidez verbal fonológica diferenció los grupos de niños con talento de los niños con inteligencia promedio, aunque no de manera significativa. En tanto la inteligencia general o factor g, compuesta por la inteligencia cristalizada (CIV) relacionada con todos los conocimientos del mundo, la experiencia y el aprendizaje y la inteligencia fluida (CIP) conformada por la capacidad de razonamiento, de invención y de creación de nuevos conceptos

(Carroll, 1993) no muestran una correlación fuerte con ninguna de las dimensiones del subsistema comparador de la Función Ejecutiva (inhibición, planeación, fluidez verbal fonológica, fluidez no verbal, monitoreo y selección de objetivos), de acuerdo con el modelo teórico trabajado.

Al comparar el rendimiento de los niños con inteligencia promedio y los niños con talento en las tareas de Función Ejecutiva, no se encontraron diferencias significativas entre los grupos con diferentes niveles de inteligencia general, lo cual no apoyaría la hipótesis de la existencia de unos niveles más altos de organización, planeación y monitoreo en los niños con una CI superior. Esto indicaría que la capacidad intelectual, de un individuo, no dependería de la capacidad de su función ejecutiva, medida con las pruebas estandarizadas tradicionales. Estos mismos resultados han sido referenciados por otras investigaciones (Donders & Kirsh, 1991; Johnstone, Holland & Larimore, 2000; Welsh et al., 1991). Se corrobora que las dimensiones de la Función Ejecutiva en el desarrollo normal humano, son relativamente independientes de las mediciones de la Capacidad Intelectual obtenida con las pruebas tradicionales de inteligencia general.

Los datos pudieran interpretarse de acuerdo con las explicaciones clínicas de Damasio y Anderson (1993), quienes señalaron que la afectación de la función ejecutiva por lesiones del lóbulo frontal, no altera la capacidad intelectual general del individuo, cuando es medida con las pruebas estandarizadas que calculan el factor g. La corteza pre frontal, de acuerdo con este modelo, estaría integrada a tres circuitos independientes de control y supervisión: el dorso lateral (FE cognitiva), orbito frontal (control emocional) y medial (control conductual y atencional). Las alteraciones propias de cada síndrome pre frontal dependerían del circuito afectado por la lesión. Las pruebas de inteligencia general miden muy tangencialmente las alteraciones cognitivas de la FE, pero no evalúan los niveles de los trastornos

emocionales, conductuales y atencionales relacionados con las actividades de organización y auto supervisión de los lóbulos frontales.

**“La confiabilidad de los instrumentos para identificar a los alumnos con aptitudes sobresalientes”**. Estudio desarrollado por la Universidad Autónoma de Guadalajara, México, a través de Dolores Valadez; realizado en el 2002 en siete escuelas de educación primaria de la zona metropolitana de Guadalajara, con la participación de 519 niños que cursaban el cuarto grado escolar, de los cuales el 3% fueron identificados como superdotados. Los resultados de los instrumentos se sometieron a análisis estadísticos, encontrando lo siguiente:

- El *Instrumento de identificación para maestros (Novaes, 1984)* es poco confiable como único criterio de identificación, ya que de la muestra total un porcentaje muy bajo fue identificado por el maestro, y de la muestra seleccionada menos del 50% fue reconocido por esta vía. Una variable a considerar es la idea que ellos tienen respecto a que un niño sea superdotado o sobresaliente en rendimiento escolar. En este sentido, si el alumno presenta las características de sobresaliente pero no tiene un buen desempeño escolar o incluso presenta bajo rendimiento, no será identificado.
  
- El *Instrumento de identificación para niños (Renzulli)*. Fue el que mayores datos arrojó para la identificación, resultando ser los pares una buena fuente de información con respecto a sus compañeros. Los niños no tienen dificultad para identificar quién de su aula participa más en clases, tiene más amigos, dice cosas interesantes, es bueno en deportes y sabe más. De hecho, resultaron ser las variables que más diferencias marcaron entre el grupo de preseleccionados, seleccionados y no seleccionados. Saber más, participar mucho en clases y decir cosas interesantes son los parámetros de mayor peso

para la clasificación de un grupo de sobresalientes, los cuales, según los autores, guardan relación con el rendimiento académico y la creatividad. Por tal motivo, se podría inferir que los niños todavía le dan más importancia a estos aspectos, si lo comparamos con la que les otorga la sociedad en general. De igual manera, estos resultados también pudieran deberse a como está estructurado el cuestionario, por lo que sería necesario ampliar dicho instrumento a fin de considerar otros aspectos, como por ejemplo vocabulario más desarrollado o a quién se le ocurren muchas ideas.

- *El Test de matrices progresivas de Raven, escala coloreada para niños.* (1976), resultó ser una prueba de filtro o screening adecuada para pre identificar a los niños pero no para su selección definitiva. Para ello, se precisan instrumentos mucho más depurados que permitan determinar las capacidades intelectuales. Por lo anterior, Valadez (2002) recomienda que el test de Raven no sea utilizado como criterio para el diagnóstico de la capacidad intelectual de un estudiante.
- *La Prueba de creatividad.* La creatividad ha sido una característica que se ha atribuido a los niños sobresalientes; sin embargo, de acuerdo a los resultados, sólo aproximadamente el 50% de ellos presentaron algún indicador, aunque sí fue superado este porcentaje en la originalidad. Con estos datos como base se puede corroborar que la creatividad no es exclusiva de niños con alta capacidad intelectual, y que son justamente la originalidad (actos o ideas novedosas, inusuales, que causan impacto) y la sensibilidad ante los problemas los rasgos más frecuentes en esta población.
- *La Escala de inteligencia para niños revisada de Wechsler* (1982). Valadez (2002) encontró que este es un instrumento mucho más efectivo y objetivo para determinar la capacidad intelectual.

La investigadora concluye que en la identificación y evaluación de los niños es necesario utilizar una combinación de instrumentos (formales, como son los estandarizados, e informales, como son los cuestionarios), asegurando que esto es favorable para identificar un mayor número de habilidades, así como para indagar sobre las capacidades y las diversas aptitudes del evaluado. La combinación de instrumentos permite ampliar posibilidades de selección de niños con aptitudes sobresalientes.

**“Perfil del Niño Sobredotado en México”.** En el 2013, Andrew Almazán, realiza en México, el estudio a partir de una muestra de 2,500 niños sobredotados en el marco de la caracterización de un perfil. Encuentra que la hiperactividad que presentan estos niños, disminuye al presentarse una tarea demandante o de interés. Entre los hallazgos importantes de este estudio, se encuentran los relacionados con los diagnósticos equivocados que se derivan en torno a estos niños que generan estigmatizaciones negativas para el desarrollo de su potencial. En este sentido, encuentra que: Los niños sobre dotados presentan una mejor salud visual, solamente el 17% de ellos requiere de dispositivos de corrección visual (como lentes), contra la media infantil en México (que es de un 30%). La hiperactividad presentada por la sobrecapacidad es un factor protector contra la obesidad infantil, la prevalencia de esta situación en niños sobre dotados es del 9%, mientras que la media nacional infantil es del 33%.

El estudio concluye que el 93% de los niños sobre dotados son confundidos y mal diagnosticados con el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), a pesar de sus diferencias (descritas posteriormente); lo cual genera un manejo

inadecuado y por lo tanto la pérdida de sus capacidades. La principal causa de la pérdida del talento nacional (los niños con sobrecapacidad intelectual o sobre dotados), es el diagnóstico erróneo de TDAH. De cada 3 casos de niños diagnosticados con TDAH, 2 van a corresponder a casos de sobrecapacidad intelectual. Por lo tanto el 66% de los diagnósticos de TDAH se encuentran equivocados.

El estudio afirma que el 84% de los niños sobredotados tienden a ser distraídos en clase, lo cual puede llegar a ser visto como un problema de aprendizaje o de capacidades, sin embargo esta situación es consecuencia de la rapidez en el aprendizaje y la tendencia al aburrimiento con temas monótonos.

Para Almazán (2013) los niños con sobrecapacidad intelectual sufren el doble de acoso que los niños promedio debido a que tienen intereses y habilidades diferentes a la media, lo cual hace que sean rechazados y sufran una discriminación por ser distintos al promedio. Por ello es indispensable realizar un diagnóstico oportuno de la sobrecapacidad intelectual y posteriormente el que se otorgue una atención especial diseñada para niños con inteligencia superior.

El Estudio evidencia los errores diagnósticos más comunes que sufre esta población en México, entre ellos:

- Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH): En México el 93% de los niños sobredotados son confundidos con esta condición principalmente por la hiperactividad producida por la inteligencia superior que al contrario del TDAH no constituye una patología sino un signo de aburrimiento producido por la mayor velocidad de aprendizaje del niño sobre dotado en comparación con la media poblacional.



- Asperger: Comúnmente diagnosticada por puntuaciones altas y extremadamente altas de inteligencia (CI >155) ubicadas dentro del rango de sobredotación intelectual. Almazán (2013) considera que el aislamiento social que experimentan los niños sobredotados producido por la “discriminación al que se somete a las mentes brillantes es generalmente confundido como un trastorno de falta de sociabilidad”. Afirma que los niños sobredotados dejan de experimentar esta situación de aislamiento al ser reubicados en centros especializados donde convivan con sus iguales (otros sobre dotados).
  
- Autismo: El mecanismo por el cual se realiza la confusión diagnóstica es similar al ocurrido cuando se "etiqueta" a los niños sobre dotados con el síndrome de Asperger. Esta confusión es más frecuente conforme el CI sea más alto, llegando a ser de un 90% la incidencia de este error diagnóstico en niños con un CI mayor a 160 debido al aislamiento social producido por la discriminación hacia ellos.
  
- Epilepsia (y sus variantes electroencefalográficas): Encuentra la tendencia a realizar estudios neurológicos con apoyos de técnicas de neuroimagen (electroencefalograma), para el diagnóstico de la sobredotación intelectual, ignorando que la inteligencia es un rasgo que solamente puede ser “cuantificado por medio de la psicometría y no por medio de pruebas médicas o neurológicas al no ser la sobredotación una patología con rasgos neurológicos fácilmente evaluables”.

Almazán (2013) afirma que “los niños sobredotados por sus características psicológicas, médicas, antropológicas y sociales distintas a la media, aunada al hecho que existe una relativa falta de conciencia social acerca de la existencia de

esta población, son comúnmente mal diagnosticados y confundidos con patologías psicológicas e incluso médicas”.

El estudio concluye con la caracterización del sujeto superdotado: rapidez en el aprendizaje, distracción (por la hipersensibilidad de los sentidos), aunque con la capacidad de aprendizaje sin prestar atención, tendencia a intervenir en conversaciones de adultos por su capacidad comprensiva, que a su vez deriva el gusto por conversar con gente mayor que él, tendencia a armar objetos o estructuras, actitud controladora que se traduce en la imposición de sus reglas, sensibilidad en el área emocional, y baja tolerancia a la frustración, lo que genera una búsqueda incansable por conseguir siempre sus objetivos.

**“Detección de Altas Capacidades Intelectuales (ACI) en niños designados por sus docentes como dispersos o hiperactivos”.** Estudio de tipo descriptivo desarrollado por Paula Gabriela Iruete y María Cristina González de la Secretaría de Graduados en Ciencias de la Salud, Facultad de Ciencias Médicas, de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina en el año 2012. Se propuso detectar altas capacidades intelectuales (ACI) en niños de 6 a 8 años designados por sus docentes como dispersos o hiperactivos en 5 escuelas de educación primaria de la ciudad de Córdoba, Argentina, a fin de conocer los criterios y características por los que los docentes consideran a un niño como disperso o hiperactivo e identificar la posible existencia de una sobre designación de los mismos. Citan investigaciones como la de Nelson, Rinn, y Hartnett (2006); Webb et al. (2005), sobre la noción de superdotación que puede ser erróneamente diagnosticada como TDAH. Así como investigaciones de Guenther (1995); Leroux y Levitt-Perlman (2000); Webb y Latimer (1993) en las cuales se afirma que los niños superdotados pueden demostrar comportamientos que son sintomáticos del TDAH: altos niveles de actividad, dificultad en prestar atención, comportamientos impulsivos, dificultades

en completar ciertas tareas, dificultades en seguir algunas reglas y regulaciones, dificultades potenciales a nivel social y un potencial bajo rendimiento académico.

El estudio utilizó una metodología cuantitativa y cualitativa (Montero y León, 2007), fue dirigido a una población conformada por niños de 6 a 8 años que cursaban de primer a tercer grado en escuelas de enseñanza primaria de la ciudad de Córdoba. La muestra no probabilística, de tipo intencional, comprendió un rango de 30 participantes, todos ellos, estudiantes de primer a tercer grado, designados por sus docentes como dispersos o hiperactivos de distintas escuelas públicas y privadas, y niveles socio-culturales que fueron seleccionadas a través de informantes claves. Utilizando como referente la caracterización de Renzulli (1986) respecto a la definición del superdotado: inteligencia elevada (CI por encima de 115), compromiso con la tarea y motivación y alto nivel de creatividad, aplicaron el Test de Inteligencia para niños (WISC III, 1974), el Test de inteligencia creativa (CREA, 2003) y el Cuestionario alumnos para valorar motivación (Consejería de Cultura y Educación de la Comunidad Valenciana, 2002), así como el Protocolo de detección de sobredotación intelectual a padres y docentes (Consejería de Cultura y Educación de la Comunidad Valenciana, 2002), encontrando lo siguiente: Los docentes utilizan afirmaciones como “brillante”, “intelligentísimo”, “tienen un gran potencial”, etc., en la detección de una alta capacidad intelectual; Sin embargo, consideran que esto es parte de una compensación por “el problema que tienen”.

El estudio concluye que: “Existe una imperiosa necesidad de capacitar a los docentes, de brindarles aportes que puedan ser aplicados en sus aulas con los niños: capacitar no sólo en los problemas que a menudo aparecen en las aulas sino en aquellas situaciones que no son problemas pero son considerados como tales. Un docente con mayor formación brindará un mejor servicio a la sociedad y se sentirá más respaldado en su diario accionar.”

Las investigadoras afirman que existe una marcada tendencia a ver déficits y no potenciales, a focalizarse en lo negativo en lugar de rescatar lo positivo. Por ello, recomiendan un cambio de paradigma que permita revertir el proceso de retroalimentación negativa de los docentes que conduce en la mayoría de los casos al etiquetamiento de los niños y la consiguiente segregación que provoca la deserción escolar.

Entre las conclusiones importantes de este estudio se encuentra que: la ausencia de identificación de niños con alto potencial intelectual, provoca que muchos de ellos pasen desapercibidos con la gravedad de que su potencial pueda ir disminuyendo: “Este aspecto sí podría considerarse como un problema ya que el niño no podrá desarrollar su potencial, la familia minimizará su estimulación y hasta la misma sociedad sufriría un perjuicio de consideración” (Irueste y González, 2012).

## **B. Un Nuevo Modelo Educativo para la Educación Obligatoria en Educación Básica en México**

México se compromete a brindar una educación de calidad que elimine las brechas de inequidad social que existen y que tanto daño han hecho al país, en materia de justicia y prosperidad. En julio de 2016 la Secretaría de Educación Pública por mandato del gobierno federal presenta un planteamiento para la actualización del modelo educativo, compuesto de tres documentos:

**1. La Carta sobre los Fines de la Educación en el Siglo XXI.** Expone de manera breve qué mexicanas y mexicanos se busca formar con el nuevo Modelo Educativo.

**2. El Modelo Educativo 2016.** Explica, en cinco grandes ejes, el modelo que se deriva de la Reforma Educativa, a partir de la articulación de los distintos componentes del sistema educativo nacional para el máximo logro de aprendizaje de niñas, niños y jóvenes.

**3. La Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016.** Contiene el planteamiento curricular para la educación básica y la media superior, estableciendo tanto la estructura de los contenidos educativos como los principios pedagógicos que la sustentan.

El contenido de estos documentos evidencia la introducción de un enfoque humanista; la selección de aprendizajes clave; el énfasis en las habilidades socioemocionales; la descarga administrativa; y el planteamiento de una nueva gobernanza, a partir de retos ineludibles como mejorar la calidad y la articulación entre niveles de educación básica; la pertinencia real de la formación del docente; la claridad en los objetivos esperados; y la definición del camino a seguir tras la concreción del modelo en la práctica.

La forma en que se articulan los componentes del sistema educativo desde la gestión hasta el planteamiento curricular y pedagógico, tiene como fin último ofrecer una educación de calidad con equidad donde se pongan los aprendizajes y la formación de niñas, niños y jóvenes en el centro de todos los esfuerzos educativos. En este sentido, en cumplimiento del Artículo 12º de la Ley General de Educación, la Secretaría de Educación Pública plantea cinco ejes sobre los que será reorganizado el sistema educativo a partir del año 2018:

- **Planteamiento Curricular basado en un enfoque humanista,** estableciendo los aprendizajes claves como directrices del nuevo currículo, condición para el desarrollo integral de los estudiantes, se incorpora el desarrollo de las habilidades socioemocionales, destacando que la formación académica no es suficiente para enfrentar los retos que se plantean a nivel glocal en este siglo XXI. La autonomía curricular se establece como hecho inédito y condición necesaria para responder a las necesidades y contextos específicos de los estudiantes y sus contextos.

- **La Escuela al Centro del Sistema Educativo.** Pasar de un modelo vertical a uno horizontal, cuya autonomía de gestión se enfoque en que sus alumnos alcancen el logro máximo de aprendizajes, y aprendan lo que deben aprender de acuerdo a sus posibilidades y exigencias que la sociedad actual demanda es la prioridad.
- **Formación y desarrollo profesional docente.** Centrado en el aprendizaje de sus estudiantes y en la creación de ambientes para el aprendizaje incluyente, con capacidad para adaptar el currículo a su contexto específico, son los objetivos tanto de la formación inicial como continua, que llevan al replanteamiento de los planes y programas formativos.
- **Inclusión y Equidad.** Eliminar las barreras para el acceso, la participación, la permanencia, el egreso y el aprendizaje de todos los estudiantes es una obligación del sistema educativo nacional; por ello, la inclusión y equidad representan los principios básicos fundamentales que deben conducir el funcionamiento del sistema educativo y la respuesta a los alumnos que se encuentran en situación de vulnerabilidad.
- **La Gobernanza del Sistema Educativo.** Cumplir los objetivos educativos exige una nueva relación de los distintos actores y sectores de la sociedad en el proceso educativo. Desde aquí la participación de los padres de familia adquiere un rostro distinto, importante para definir los mecanismos institucionales para una gobernanza efectiva.

El marco filosófico desde el que se plantea el nuevo modelo educativo es el humanismo, a partir del principio de que los seres humanos no están sometidos a leyes inexorables de la historia, el mercado o la naturaleza, sino que pueden hacerse a sí mismos, conocer el mundo y dirigir el curso de la historia de acuerdo a

ideales afines a la libertad y la dignidad humanas. Esta visión, reafirma una serie de principios éticos universales que deben constituir el fundamento mismo de un planteamiento integrado de la finalidad y la organización de la educación para todos.

Por lo anterior se reformaron los Artículos 3° y 73° Constitucionales, se modificó la Ley General de Educación, y se crearon la Ley General de Servicio Profesional Docente y la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). Particularmente, se estableció como mandato, que la educación que imparte el Estado sea de calidad, de tal manera que “los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa, y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos”. Se incorpora la evaluación docente como una herramienta clave para la mejora continua al establecer indicadores y parámetros de idoneidad. Al mismo tiempo, se establece como obligación constitucional la conjugación entre calidad y equidad. Esto significa que todos los estudiantes, sin importar su origen, género, condición socio económica, o discapacidad alguna, deben adquirir los conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para integrarse y participar activamente en la sociedad.

El planteamiento pedagógico, las prácticas pedagógicas en el aula y el currículo, constituyen el primer eje del nuevo modelo educativo; retoma los avances en los estudios sobre el aprendizaje al plantear un currículo que reconoce los desafíos de la sociedad del conocimiento a partir de aprendizajes clave. Concretar este primer eje implica la reorganización de la escuela; la coloca al centro del sistema educativo, asumiendo que en ella convergen los recursos y esfuerzos de los distintos actores, que impactan en las aulas y los estudiantes.

El segundo eje está representado por la gestión escolar autónoma, sustantivo para asegurar que las comunidades escolares cuenten con mejores condiciones, más apoyo, recursos y acompañamiento para desarrollar progresivamente las capacidades que requieren en el ejercicio responsable de una gestión escolar

autónoma. En este sentido la función directiva es fundamental para el logro de los propósitos.

El desarrollo profesional docente permanente, así como el fortalecimiento de la formación docente inicial, representan el tercer eje. Se exige que los docentes mejoren las interacciones educativas significativas, con creatividad e innovación, lo cual es necesario para estimular a los estudiantes a que alcancen los resultados esperados, en condiciones de equidad. El fortalecimiento de la formación inicial, tiene como objetivo atraer y retener en el sistema educativo a los mejores maestros.

El cuarto eje del Modelo se orienta a abatir las barreras dentro del sistema educativo que dificultan el aprendizaje, y a crear las condiciones necesarias para concretar este planteamiento pedagógico para toda la población, independientemente de su lengua, origen étnico y cultural, género, condición socio económico o discapacidad. Para ello, todos los elementos del Modelo Educativo (currículo, directores, docentes, padres y madres de familia, infraestructura, presupuesto, procesos, flujos de información, entre otros) deben responder al imperativo de la educación inclusiva y desde el principio de equidad.

Finalmente, en su quinto eje, el Modelo establece los principios y mecanismos que permitirán una gobernanza efectiva y un funcionamiento adecuado del sistema educativo dentro de un contexto que se caracteriza por la multiplicidad de actores involucrados en la educación. Esto incluye, en primer lugar, la colaboración entre el gobierno federal y los gobiernos estatales; pero también la relación entre la autoridad educativa y el magisterio. Se plantea la importancia de las funciones del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), del Poder Legislativo, de los padres de familia y otros actores de la sociedad civil.

El nuevo planteamiento curricular retoma las referencias de Tedesco (2013), Operti y Amadio (2013) que guían el reordenamiento y la inclusión de los contenidos, así



como la adopción de los métodos necesarios para lograr la formación integral de las niñas, niños y jóvenes en el contexto del siglo XXI, que persigue la preparación que permita enfrentarse a un mundo globalizado, plural y en constante cambio. Este planteamiento insiste en aprovechar los avances de la investigación en beneficio de la formación humanista y la búsqueda del equilibrio entre los valores universales y la diversidad de identidades nacionales, locales e individuales. Se enfatiza la visión “glocal” como clave para el aprendizaje contribuya en la inserción de cada persona en diferentes comunidades en las que pueda pertenecer, construir y transformar. Por ello se aspira a formar personas conscientes de su individualidad dentro de la comunidad, el país y el mundo.

Como puede observarse el nuevo Modelo para la Educación Obligatoria contiene todos los ingredientes necesarios para favorecer el desarrollo de la cultura inclusiva, por lo que no será necesario, al menos desde la retórica, “convencer” o “sensibilizar” a los docentes para asumir su responsabilidad en la atención de la diversidad de su alumnado; tarea que al menos en el discurso venía realizando la educación especial desde años atrás. Sin embargo, según da cuenta la historia de las reformas curriculares en México, la concreción de estas en las aulas encuentra grandes obstáculos. Fernández (2013) hace referencia a factores sustantivos que influyen en la implementación de políticas educativas que destacan la atención a la diversidad; el primero tiene que ver con la formación de los docentes, y sus actitudes; el decreto no es suficiente para generar culturas, políticas y prácticas inclusivas. “Es necesario reconstruir las escuelas y promover la inclusión a través del establecimiento de compromisos que favorezcan el cambio, permitiendo a la comunidad educativa tomar decisiones consensuadas sobre el sentido y el valor de lo que enseñan y hacen mediante procesos de reflexión crítica sobre su práctica” (Torres, 2012). Considero, en este sentido, que la formación inicial y continua de los docentes en general, es fundamental para el logro de los objetivos planteados, pero también los mecanismos de ingreso a la formación inicial.

## **C. La Diversidad Terminológica y los Modelos Conceptuales que le Subyacen**

En la bibliografía actual es común identificar una diversidad terminológica, utilizadas en muchas ocasiones como sinónimas: superdotación, alta capacidad intelectual, aptitud sobresaliente, talento, excepcionalidad, entre otros, para referirse al alto potencial. Esto plantea una complejidad que determina finalmente la identificación y la intervención educativa. Por ello, en este apartado explico primeramente los términos desde la revisión bibliográfica para posteriormente realizar el análisis hermenéutico del concepto de inteligencia que subyace a estos términos.

### **Superdotación**

Pérez (2006) define como superdotada a aquella persona cuyas capacidades son superiores a las normales o a las esperadas para su edad y condición, en una o varias áreas de la conducta humana. La palabra superdotado está formada por la unión de súper más dotado. Súper es un prefijo que proviene del latín súper que alude a: encima de, excelencia, exceso, etc. Dotado hace referencia a particularidades condiciones o cualidades para algo. En este sentido, se asume que sobredotación es “poseer cualidades que exceden de lo normal. Se usa especialmente refiriéndose a las condiciones intelectuales” (Diccionario de la Real Academia Española, 2014, p. 2109).

Autores como Pérez (1998) refieren que el concepto de superdotación, se reserva en la actualidad al momento en el que el sujeto ha madurado biológicamente. De esta manera su diagnóstico debe realizarse a partir de los 12-13 años, una vez que ha concluido el periodo de desarrollo y la inteligencia se cristaliza. En el mismo tenor, Gómez y Mir (2011) quienes definen a los alumnos superdotados como “Aquellos que poseen un nivel elevado de recursos en las capacidades cognitivas y aptitudes intelectuales tales como: razonamiento lógico, gestión de la percepción,

memoria, razonamiento verbal, matemático y aptitud espacial. Se caracterizan además por poseer excelente actitud para tratar y procesar cualquier tipo de información (flexibilidad), con un alto grado de motivación a la tarea, perseverantes, observadores, abiertos y sensibles”. (p.31); por ello, su manifestación no se produce antes de la adolescencia: postura con la que concuerdan Benito y Moro, (1997); Coriat, (1990); Sánchez, (2013) y Silverman, (1992).

### **Alta Capacidad Intelectual**

En la bibliografía española se utiliza el término de altas capacidades intelectuales para hacer referencia al alumnado que maneja y relaciona múltiples recursos cognitivos de tipo lógico, numérico, espacial, de memoria, verbal y creativo, o bien que destaca especialmente y de manera excepcional en el manejo de uno o varios de ellos. Desde el Ministerio de Educación Cultura y Deporte del Gobierno de España, el alumnado con altas capacidades constituye un grupo muy heterogéneo que se caracteriza por obtener puntuaciones significativamente superiores a la media (al menos dos desviaciones típicas) en test psicométricos de inteligencia general y puntuaciones percentiles superiores a la media (desde 75 a 95 o más) en pruebas de aptitudes, dependiendo de su perfil (complejo, múltiple o simple). Dentro del grupo de alta capacidad intelectual, se pueden encontrar alumnos con una capacidad moderada, muy alta o extrema. De esta manera una alta capacidad puede no manifestarse en todas las materias. “Este concepto aparece en la Ley Orgánica de Educación LOE en España desde el 2006 en el marco de una educación de calidad para todos.

### **Talento**

Desde el Diccionario de la Real Academia Española, (2014) el vocablo talento proviene del latín *talentum* y se enuncia como “persona inteligente o apta para determinada ocupación” (pp. 21-26). Desde el Ministerio de Educación Cultura y Deporte del Gobierno de España el alumnado con talento es quien muestra un elevado rendimiento en un área o en varias áreas de conocimiento (verbal, creativa,

lógica, matemática, espacial, social musical y deportiva). Gagné (1993) lo argumenta como un rendimiento por encima de la media, en uno o más campos de la actividad humana, dice que “La emergencia de un talento particular resulta de la aplicación de una o más aptitudes al dominio y maestría del conocimiento y destrezas en ese campo particular, mediado por el apoyo de variables o catalizadores intrapersonales (ej. Motivación, confianza en sí mismo) y ambientales (ej. familia, colegio, comunidad), como también por el aprendizaje sistemático y la práctica continua” (p.72).

Para Tourón (2012) el talento se relaciona con condiciones personales que se manifiestan en distintas áreas de la actividad humana, cuyo origen puede ser hereditario; que inicialmente se presentan como potencial. Así un talento, requiere del esfuerzo personal y voluntario, pues no se desarrolla espontáneamente.

Quintero y Morón (2012) distinguen entre talento simple y complejo. El “talento simple” hace referencia a la aptitud sobresaliente en un campo específico de la actividad humana: artística, académica, matemática, verbal o motriz, entre otras. El “talento complejo” se deriva de la combinación de una alta aptitud o capacidad en al menos tres campos específicos.

Blanco (2003), establece la diferencia entre “talento actual o manifiesto” y el “talento potencial”. El primero es el que se ha desarrollado y puede evidenciarse a través de la actuación del sujeto. El segundo, está en potencia de desarrollar y demostrar en sus esquemas de acción; y esto depende de diversos factores.

Blanco (2003), al igual que los teóricos anteriores, se orientan a la distinción entre capacidades potenciales y desarrolladas, así como a la pertinencia de su identificación, en particular en los estudiantes que presentan bajo rendimiento, a fin de potencializarlos desde intervenciones educativas adecuadas.

### **Aptitudes Sobresalientes**

La Secretaría de Educación Pública en México (2006), define a los niños, niñas y jóvenes con aptitudes sobresalientes son 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; condición que les genera necesidades específicas. En este sentido, “las aptitudes” se definen como las capacidades naturales de los individuos, que se desarrollan como fruto de experiencias educativas en la familia, en la escuela o en la comunidad y que, en condiciones adecuadas, permiten funcionar con dominio y eficacia para satisfacer las exigencias planteadas por el grupo social y educativo de referencia, en por lo menos un campo de la actividad humana. Se considera que son naturales, porque se encuentran presentes en los alumnos con aptitudes sobresalientes, a pesar de que estas no hayan sido formadas sistemáticamente en la escuela o fuera de ella. Se acepta que en parte estas aptitudes pueden tener una base genética (no necesariamente).

El modelo reconoce que las aptitudes tienen un carácter dinámico, que se correlaciona con el contexto, el cual funciona como facilitador o inhibidor, al establecer o privar de las condiciones adecuadas de desarrollo.

En cuanto a la capacidad de “destacar significativamente”, se hace referencia a la manera en que un alumno/a expresa una o más habilidades que pueden ser observadas de forma cualitativa o cuantitativa, tanto en su desempeño como en sus producciones, siempre teniendo como referencia un contexto determinado. Así, destacar cualitativamente se relaciona con la manera de realizar una actividad o producto; de disponer de recursos y estrategias múltiples para traducirlos en las expresiones especiales, pertinentes y distintas del resto. Destacar cuantitativamente se refiere a una diferencia claramente superior en cuanto al nivel de aptitud, que por lo común, aunque no de manera exclusiva, se determina a través de procedimientos formales.

El “grupo social y educativo”, representa el referente central de esta definición en la valoración e identificación. SEP (2006).

## **Genio**

La palabra genio proviene del latín genius y se define como “la capacidad mental extraordinaria para crear o inventar cosas nuevas y admirables”. Diccionario de la Real Academia Española, (2014) p. 1130. Este término se ha relacionado intrínsecamente a dos momentos conceptuales, el primero más psicométrico y el segundo relacionado con la creatividad (Cajide y Porto, 2002). “Para que surja un genio deben darse una serie de circunstancias determinadas a nivel sociocultural, a nivel de inteligencia y de creatividad, y unas características motivacionales, temperamentales y de personalidad determinada, factores que en su interacción, son muy difíciles por no decir imposibles de manejar”. Benito (1994) p.82. Para Gardner, (1999), existen cuatro grandes clasificaciones de genios que subsisten en mentes fuera de lo común: autodidacta, creador, introspectivo e influenciado.

## **Prodigio**

Según el Diccionario de la Real Academia Español (2014), el término prodigio proviene del latín prodigium y simboliza “persona que posee una cualidad en grado extraordinario” (p. 1839). Torrego (2011) define al prodigio como aquel que realiza una actividad fuera de lo común para su edad: producciones admirables, equiparables a los adultos, y suelen presentar competencias prematuras en áreas específicas.

Caracterizar al sujeto que presenta una capacidad intelectual por arriba del promedio ha sido un tema controversial a través del tiempo. Diversos paradigmas surgidos de diversos marcos epistemológicos han derivado concepciones particulares que son presentadas a través de diversos modelos explicativos. Su conocimiento favorece la comprensión terminológica, así como las posturas respecto a los procesos de identificación, evaluación e intervención educativa. Por

ello, presento a continuación un análisis hermenéutico de los modelos que mayor influencia han tenido:

*Figura 4. Análisis hermenéutico de los distintos modelos explicativos*

<b>ANÁLISIS HERMENÉUTICO DE LOS DISTINTOS MODELOS</b>	
<b>1. PSICOMÉTRICOS O DE CAPACIDADES</b>	
<b>CONCEPTO DE INTELIGENCIA:</b> Innata, genética y estable. Determinada por las puntuaciones resultantes de test de inteligencia.	
<b>TEÓRICOS</b>	<b>APORTACIONES</b>
<b>GALTON (1869)</b> Inglaterra	<p><u>Relevancia:</u> Primer intento de medir la inteligencia. Muestra evidencias del componente hereditario.</p> <p><u>Propósito:</u> Identificar a los jóvenes genio para ser educados para ocupar puestos relevantes en la sociedad inglesa.</p> <p><u>Premisa:</u> La estructura social es reflejo de la capacidad natural que la biología da a los seres humanos (potencia o fuerza mental).</p> <p><u>Hipótesis:</u> Existencia de una correlación entre índices psicofísicos y posición social en la determinación de la inteligencia. Resultado no valido.</p>
<b>SIMON Y BINET (1905)</b> Francia	<p><u>Relevancia:</u> Concepto de “Edad Mental” (Binet)</p> <p><u>Premisa:</u> Las capacidades individuales de cada niño son contrastadas con el nivel promedio de una muestra de una determinada edad.</p> <p><u>Hipótesis:</u> Un débil mental tiene un rendimiento que corresponde al de un niño de edad cronológica de dos años por debajo de la del sujeto testad.</p> <p><u>Propósito:</u> Batería de pruebas que darían lugar a test de inteligencia.</p>
<b>TERMAN (1925)</b> E.U.A	<p><u>Relevancia:</u> Introduce cambios en el cálculo del CI (Stern) índice relativo a la edad. Realiza el primer estudio longitudinal sobre superdotados, determinando el clásico corte de CI=130.</p> <p><u>Investigación:</u> Análisis de características de estudiantes con alto CI, la evolución de sus logros académicos y profesionales y el grado de estabilidad de la inteligencia.</p>

	<p><u>Resultados:</u> La superdotación está vinculada estrechamente al rendimiento académico y a la inteligencia general. Más tarde reconoce implícitamente el peso de la motivación en la manifestación de la alta capacidad intelectual, al apreciar el pobre auto concepto y el bajo autocontrol del sub grupo que fracasó en la vida adulta.</p> <p>Comprobó que no había diferencias significativas entre el rendimiento escolar y profesional de los grupos con diferente nivel de CI.</p>
<b>SPEARMAN (1904)</b>	<p><u>Relevancia:</u> Formuló el modelo de inteligencia general o de factor <b>g</b>, factor que aglutinaba la parte común de los test de inteligencia.</p> <p>Encontró también un factor <b>s</b> o de inteligencia específica propio de cada test, sin reparar en su posible significado.</p> <p><u>Premisa:</u> La inteligencia se determina desde la perspectiva del aprendizaje escolar. Inteligencia es lo que miden los test de inteligencia, polarizados en resultados ligados al aprendizaje escolar.</p> <p>Las influencias culturales no se correlacionan con la superdotación intelectual.</p>
<b>THURSTONE (1938)</b>	<p><u>Relevancia:</u> Elaboración de una batería de test para medir los ocho factores: Test PMA o test de Aptitudes Mentales primarias.</p> <p><u>Premisa:</u> La inteligencia es igual a una serie de aptitudes que equivalen al desglose del factor <b>g</b>: Comprensión verbal, Fluidez Verbal, Cálculo o capacidad numérica, Memoria, Razonamiento inductivo y deductivo, Rapidez perceptiva, Relaciones espaciales y Coordinación motora.</p>
<b>GUILFORD (1967)</b>	<p><u>Relevancia:</u> Representa la <b>evolución del modelo monolítico</b>. Propone una estructura del intelecto a partir de un modelo a priori de la inteligencia en el que los factores están definidos a partir de principios generales del funcionamiento intelectual y cognitivo.</p> <p>Las categorías cognitivas son:</p> <p>Contenido (figurativo, simbólico, semántico y conductual)</p> <p>Operaciones (evaluación, producción convergente, producción divergente, memoria y cognición) y</p>



	<p>Productos (unidades, clases, relaciones, transformaciones e implicaciones).</p> <p>Al combinarse se obtienen 120 factores que supuestamente, comprenden la totalidad del intelecto.</p> <p>Introduce la medida de la <b>creatividad como resultado de la producción divergente</b>, por ello fue el modelo de mayor impacto en las actuales definiciones de la inteligencia, de la superdotación y el talento.</p>
<p><b>CATELL (1963)</b></p>	<p>Intenta conjuntar los factores genéticos y los culturales. Hace una diferencia en su modelo jerárquico de dos factores de segundo orden: <i>La inteligencia fluida</i>, determinada por factores genéticos, y la <i>inteligencia cristalizada</i>, producto de la experiencia y el aprendizaje y que participa en la realización de tareas concretas.</p> <p>Desde su <b>Teoría Bi factorial</b> la inteligencia se estructura jerárquicamente en 3 niveles:</p> <p>1.-<b>Factores de primer orden</b>: Aptitudes mentales primarias (verbal, numérico, espacial, fluidez verbal, razonamiento y mecánica)</p> <p>2.-<b>Factores de segundo orden</b>: Más generales (inteligencia fluida e inteligencia cristalizada, visualización, recuperación, velocidad cognitiva)</p> <p>3.-<b>Factores de tercer orden</b>: Los más generales (inteligencia fluida histórica y factor de aprendizaje común).</p>
<p><b>IMPLICACIONES EN LA EVALUACIÓN E INTERVENCIÓN:</b></p>	
<p>Vigencia de la idea de una <i>inteligencia estable, en cierta medida innata</i>, que se puede diagnosticar tempranamente y que no tiene en cuenta la maduración y la influencia de los factores personales y sociales en el desarrollo de las altas capacidades intelectuales, lo cual fue reconocido finalmente por Terman (intereses y entorno social).</p> <p>Medida de la inteligencia a partir de test estandarizados. Establecimiento de puntos de corte para la identificación del potencial intelectual.</p> <p>Equiparación del alumnado en función de sus capacidades (edad mental), preferencia de la aceleración o el agrupamiento.</p>	

Desde modelos *factoriales* como el de Guilford también se hacen *propuestas de enriquecimiento cognitivo*, para mejorar la gestión de las capacidades cognitivas.

## 2. DE RENDIMIENTO

**CONCEPTO DE ALTA CAPACIDAD INTELECTUAL:** es un potencial, una característica necesaria pero no suficiente para un alto rendimiento. Este rendimiento excepcional será en último término el resultado observable y medurable del talento.

TEÓRICOS	APORTACIONES
<p><b>RENZULLI (1986)</b> E.U.A</p>	<p><b>Propone el modelo de los tres anillos, de cuya interacción se obtendrían conductas superdotadas</b> o rendimientos excepcionales:</p> <p><b>Anillo 1: Habilidades Generales:</b></p> <p>Altos niveles en pensamiento abstracto, razonamiento verbal y numérico, relaciones espaciales, memoria y fluidez verbal.</p> <p>Dar respuestas adaptadas a nuevas situaciones que provienen del entorno.</p> <p>Automatización del procesamiento de la información, recuperación rápida, exacta y selectiva de información.</p> <p><b>Habilidades Específicas:</b></p> <p>Aplicación de diversas combinaciones de habilidades generales en una o más áreas especializadas del conocimiento o la realización humana (matemáticas, artes, liderazgo...)</p> <p>La capacidad para adquirir y hacer uso adecuado del conocimiento formal avanzado, del conocimiento tácito, del técnico, del organizativo y del estratégico en la resolución de problemas o en la manifestación en áreas especializadas de actuación.</p> <p>La capacidad de discernir y escoger la información pertinente y no pertinente asociada a un problema o un campo de intervención.</p> <p><b>Anillo 2: Creatividad</b></p> <p>Fluidez, flexibilidad y originalidad de pensamiento.</p> <p>Estar abierto a la experiencia, ser receptivo a lo nuevo, diferente (incluso lo no racional) tanto en los pensamientos, como en las acciones y en los productos propios o ajenos.</p>

	<p>Mostrarse curioso, especulativo, aventurero y capaz de jugar en el momento de tomar riesgos en el pensamiento y la acción.</p> <p>Sensible a los detalles, a las características estéticas de ideas y pensamientos, capaz de reaccionar tanto a los estímulos externos como los internos (pensamientos o sentimientos)</p> <p><b>Anillo 3:Compromiso con la Tarea</b></p> <p>Altos niveles de interés, entusiasmo, fascinación e implicación en la resolución de un problema, un área de estudio o una forma de expresión humana.</p> <p>Capacidad de perseverancia, resistencia, determinación, trabajo duro y dedicación.</p> <p>Confianza en sí mismo, motivación, autorreconocimiento por las tareas realizadas.</p> <p>Capacidad de identificar problemas significativos dentro de una especialidad, ser capaz de encontrar mejores canales de comunicación.</p> <p>Perseguir elevados objetivos de trabajo, siendo sincero consigo mismo y aceptando las críticas externas.</p> <p>Desarrollar el sentido del gusto estético, de la calidad y la excelencia por el trabajo propio y ajeno.</p> <p><u>Premisa:</u> Las realizaciones o conductas, son tanto o más importantes que el potencial que pueda presentar un individuo.</p> <p>La personalidad y el ambiente, que ayudan en el desarrollo de los tres rasgos definitorios de las conductas de los alumnos con altas capacidades.</p> <p>Existen <b>dos tipos</b> de superdotación: <b>La académica</b> que se manifiesta en el aprendizaje formal y en los buenos resultados en pruebas de aptitud, y <b>la creativa-productiva</b>, relacionada con el uso y la aplicación de la información y los procesos de pensamiento de forma integrada en la solución de problemas reales. Estos últimos alumnos generalmente no son identificados, pueden alcanzar una productividad investigadora muy elevada e innovadora.</p>
<p><b>IMPLICACIONES EN LA EVALUACIÓN E INTERVENCIÓN:</b></p>	

- Modelo Mixto de evaluación: capacidades y rendimiento. Se incluye la creatividad y la producción divergente. Se consideran las medidas psicométricas y cualitativas (nominación del profesor, auto nominaciones)
- Se incluyen variables no exclusivamente intelectuales como el compromiso con la tarea
- Los criterios de identificación y selección son más flexibles y múltiples. (percentiles entre 80 u 85 en la habilidad general o en alguna específica).
- Se parte de una visión dinámica de las altas capacidades intelectuales por lo que puede ser identificada a lo largo de toda la vida, no solo en la infancia, ya que toma en cuenta factores de desarrollo.

Propone un **Modelo de intervención educativa enfocado en el enriquecimiento; rompe con los paradigmas establecidos, vinculando** la escolaridad regular y la integración, así como el enriquecimiento de todo el contexto del aula y la escuela

### 3. COGNITIVOS

**CONCEPTO INTELIGENCIA/SUPERDOTACIÓN:** La inteligencia se conceptualiza tanto desde las propias capacidades del sistema, como desde las operaciones y los procesos que permiten explicar su funcionamiento. Representa la capacidad de resolver problemas, de generar otros nuevos que haya que resolver y la habilidad para elaborar productos o bien ofrecer servicios que tengan valor en un contexto socio-cultural determinado.

**La inteligencia** se relaciona con el tiempo de reacción, de elección y de inspección, por lo tanto **es el reflejo de la velocidad de procesamiento**. Una puntuación alta en un factor de inteligencia se relaciona positivamente con una puntuación alta en su ejecución en tareas de procesamiento.

Se destaca el estudio de los procesos cognitivos y biológicos que subyacen a la conducta inteligente. De esta manera, los procesos mentales se definen como un conjunto de operaciones responsables de gestionar los conocimientos de distinta naturaleza; incluye todo lo que ocurre en la mente de una persona cuando realiza determinada tarea. Existen dos tipos de procesos mentales: simples (percepción, atención y memoria) y complejos: pensamiento, lenguaje y la inteligencia.

TEÓRICOS	APORTACIONES
STERNBERG (1988)	<p><u>Relevancia:</u> Teoría triarquica de la inteligencia, la cual es considerada como el modelo cognitivo de la superdotación.</p> <p><b>Define la inteligencia por medio de tres subcategorías:</b></p> <p><b>1.-SUB-TEORÍA COMPONENTIAL.</b></p>

	<p>Intención de sus investigaciones: encontrar aquello que hacía que unas personas procesaran la información de manera más eficaz e inteligente que otras.</p> <p>Utiliza tareas más complejas que las establecidas por Carroll.</p> <p>Encuentra 3 componentes que se ponen en marcha para resolver tareas complejas a y través de tres niveles de generalidad:</p> <p><b>Nivel 1: Metacomponentes o procesos ejecutivos de control de orden superior</b> (monitorización y evaluación en la resolución de problemas) son 10: Reconocimiento de la existencia de un problema, Definición de la naturaleza de un problema, Selección de un conjunto de componentes de nivel inferior para la ejecución de una tarea, Selección de la estrategia a seguir a partir de la combinación de los componentes de nivel inferior, Selección de una o más representaciones mentales para elaborar la información disponible, Decisión acerca de la disposición y utilización de los recursos atencionales, Monitorización de la ejecución (lo que ya ha realizado y lo que debe realizar), Comprensión del Feedback externo e interno con respecto a la calidad de la ejecución, Conocimiento acerca de cómo actuar a partir del feedback recibido e Implementación de la acción en función de este.</p> <p><b>Nivel 2: Componentes de Ejecución</b> (nivel inferior al anterior) se emplean para el desarrollo de diversas estrategias durante la realización de una tarea y suelen ser específicos para el tipo de problema que se resuelve. Son los responsables de ejecutar las órdenes de los meta componentes: Codificar la naturaleza del estímulo, Inferir las relaciones entre estímulos y Aplicar la inferencia previa a nuevas situaciones.</p> <p><b>Nivel 3: Componentes de adquisición del conocimiento:</b> Procesos de nivel inferior al anterior involucrados en el aprendizaje y almacenamiento de información nueva en la memoria. Realizan las funciones de: Codificación selectiva (extrae lo relevante y desecha el resto), Combinación selectiva (coherencia interna) y Comparación selectiva</p>
--	---

	<p><b>2.-SUB-TEORÍA EXPERENCIAL</b></p> <p>Especifica tanto <b>la relación</b> que existe <b>entre la inteligencia excepcional</b>, que se manifiesta en una tarea o situación concreta como la <b>cantidad de experiencia</b> que esta tarea o situación requiere. Eficacia para resolver tareas nuevas y también la capacidad para automatizar su ejecución.</p> <p><b>3. SUB TEORÍA CONTEXTUAL</b></p> <p>Implica habilidades intelectuales, sociales y prácticas necesarias para enfrentarse al entorno social. Se caracteriza por la adaptación al medio, su selección y la representación o interiorización del mismo. En el caso del superdotado supone la adaptación intencionada, así como la configuración y selección de los ambientes que son relevantes para la autorrealización o para conseguir las metas que se ha propuesto.</p> <p><b>Otro aporte de Sternberg</b> fue captar las características del superdotado. Formulando <b>la TEORIA PENTAGONAL</b> implícita de la superdotación, que básicamente postula cinco criterios o condiciones para considerar a un sujeto como superdotado:</p> <p>Excelencia: superioridad respecto a sus pares en una o más dimensiones: música, matemáticas, filosofía...</p> <p>Rareza: Atributo poco común respecto a los demás, demostrados en producciones poco usuales.</p> <p>Productividad: elemento controvertido, pues los niños pueden mostrar una potencialidad que no necesariamente vaya acompañada de rendimiento.</p> <p>Demostrabilidad: ya sea por medio de pruebas convencionales o específicas para el talento que muestra.</p>
--	--

	Valor: mostrar superioridad en alguna dimensión que sea valorada por su entorno.
<b>IMPLICACIONES EN LA EVALUACIÓN E INTERVENCIÓN:</b>	
<p>Modelo amplio de evaluación: pruebas cualitativas y cuantitativas derivadas de los propios modelos. Se incluyen múltiples variables y campos de evaluación: los estilos de gobierno y de aprendizaje, la creatividad en diferentes campos, las variables personales y socio culturales</p> <p>Propone un modelo de intervención enfocado hacia el <i>enriquecimiento y el currículo diversificado</i>, que favorece el cambio de perspectiva del profesorado respecto a los alumnos con altas capacidades intelectuales como una compatibilidad con la escolaridad regular y la integración, lo que da como resultado el enriquecimiento de aula y escuela.</p>	
<b>4. SOCIOCULTURALES</b>	
<p>La superdotación solo se puede desarrollar si existe una interrelación favorable entre los factores individuales y sociales.</p> <p>Se valora el impacto tanto en el ambiente social próximo (familia, escuela, compañeros), como en el macro ambiente ( la situación política y económica, los valores culturalmente dominantes)</p>	
<b>TEÓRICOS</b>	<b>APORTACIONES</b>
TANNENBAUM (1986)	<p><u>Relevancia:</u> Modelo Psicosocial es el más representativo de del enfoque socio cultural.</p> <p><b>5 factores que determinan y definen la sobredotación</b> y se representa como una estrella de cinco picos. El modelo distingue en cada uno de estos <b>factores</b>, los que considera <b>dinámicos</b> (procesos del funcionamiento humano y de los contextos en los que se manifiesta la conducta) y los <b>estáticos</b> (estatus individual en relación al grupo normativo o algún otro criterio externo), se hace necesario la presencia de todos estos factores y su combinación en la conformación de un tipo de talento:</p> <p>HABILIDADES GENERALES (factor g) que hacen referencia al nivel intelectual. En su dimensión estática se pueden identificar por medio de pruebas de inteligencia. Es una variable relacionada con el potencial</p>

	<p>biológico. Su dimensión dinámica se refiere al uso que el individuo hace de este potencial y a las posibilidades de intervención para potenciar el desarrollo de estas capacidades.</p> <p><b>HABILIDADES ESPECÍFICAS:</b> Desde la dimensión estática se refiere a las habilidades que el individuo tiene en diferentes áreas. (Razonamiento verbal, la fluidez verbal, el razonamiento numérico, la memoria, las relaciones espaciales y la velocidad perceptual, además de la creatividad, que engloba un conjunto de capacidades intelectuales y factores de personalidad. También se asume desde esta dimensión sé que estas habilidades están en cada persona más o menos desarrolladas, por lo que cada uno de nosotros puede destacarse en una o varias de ellas, en tanto los superdotados prácticamente en todas. Desde la dimensión dinámica se hace referencia a cómo se potencian estas habilidades específicas en función del contexto (ej. Desarrollo de la creatividad en actividades artísticas)</p> <p><b>LOS FACTORES NO INTELECTUALES:</b> Incluye todas aquellas variables personales que pueden influir en la utilización, el desarrollo y la mejora de las habilidades, entre ellas: el compromiso con la tarea, la motivación, el auto concepto y la adaptación social. Se pregunta si estos factores son causa o resultado de las realizaciones exitosas. Desde el punto de vista estático se estudian las características de la PERSONALIDAD, aunque no son totalmente estables. Desde el punto de vista dinámico se destaca que estas características varían en el sujeto, en el ambiente, en la interacción que se da entre el sujeto y el ambiente. (ej. Algunos profesores pueden ser más motivadores que otros)</p> <p><b>LOS FACTORES AMBIENTALES.</b> Son todos aquellos propios del contexto social y que en una situación ideal propiciarían la maduración del superdotado: la familia, la escuela, la comunidad, la cultura que son diferentes para cada sujeto. La dimensión estática hace referencia a las condiciones sociales y económicas en las que está inmerso el sujeto, lo que facilita acceder a un talento musical si hay centros de aprendizaje musical, etc. Hay momentos culturales en los que valora más una disciplina que otra y por lo tanto favorece la aparición de un talento, etc. La dimensión dinámica</p>
--	--



	<p>se centra en el enfoque facilitador que la familia, los maestros y los compañeros pueden crear al reconocer, valorar y potenciar el desarrollo de las capacidades de los niños.</p> <p>LOS FACTORES FORTUITOS. (Suerte, oportunidades) pueden influir en las posibilidades que se tienen para desarrollar las capacidades propias y para lograr el éxito en los propios proyectos. Desde la dimensión estática, se refiere a experiencias vitales de la persona sobre las que no tiene control alguno y que pueden determinar sus oportunidades. El componente dinámico se relaciona con aspectos como la suerte, estar en el momento y lugar adecuado, la capacidad personal para aprovechar las oportunidades, la paciencia y la perseverancia. Se destaca sin embargo la capacidad individual para aprovechar situaciones e incrementar las posibilidades de éxito.</p> <p>La creatividad no aparece de forma explícita, pues se asume que es consecuencia de otros aspectos, entre los que destacan: la habilidad general, las habilidades específicas y la motivación.</p> <p><u>Premisa:</u> La superdotación es el potencial (en la infancia) para llegar a conseguir realizaciones críticamente valoradas o productos ejemplares en las diferentes áreas de la actividad humana: moral, física, emocional, social, intelectual, estética. <i>El potencial solo llegará a cristalizarse si se da la combinación de atributos personales y circunstancias externas.</i></p> <p>Deriva un modelo denominado “Matriz de reconocimiento” que consiste en agregar áreas de conocimiento que generalmente están ausentes en el currículo ordinario de primaria y secundaria desde los temas convencionales abordados. Es un <i>modelo de enriquecimiento</i> que intenta favorecer cambios en el aula para diversificar los contenidos y la profundización de estos.</p> <p>Aboga por la <i>compactación de contenidos</i>, al cual llama método telescópico en el que los alumnos completan lo básico en menor cantidad de tiempo,</p>
--	---

	<p>ahorrando el tedio de detenerse en el contenido que ya saben o pueden absorber en poco tiempo.</p> <p>Propone <i>reestructurar las aulas y redefinir el rol del docente y sus actitudes.</i></p>
GAGNÉ (1998)	<p><u>Relevancia:</u> <b>Modelo DIFERENCIADO DE SUPERDOTACIÓN Y TALENTO.</b> (versión del año 2000)</p> <p>Propone distinguir entre superdotación y talento.</p> <p>“<b>Dotación</b>” hace referencia a la posesión y uso de habilidades naturales (aptitudes) que se expresan en forma natural y sin entrenamiento, en uno o más dominios.</p> <p>“<b>Talento</b>” son las habilidades sistemáticamente entrenadas y al conocimiento por medio de los procesos de desarrollo (aprendizaje formal e informal, práctica continuada). Estos pueden aflorar en uno o más campos de la actividad humana.</p> <p><u>Premisas:</u> La transformación progresiva del potencial en talentos está mediatizada por los <b>CATALIZADORES</b> personales o ambientales, lo que <b>FAVORECE U OBSTACULIZA</b> el proceso de <b>DESARROLLO.</b></p> <p>El desarrollo del TALENTO solo puede manifestarse si la persona se compromete con aprendizaje sistemático, preparación y práctica.</p> <p>Existen cuatro dominios de <b>APTITUD:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Intelectual</li> <li>Creativo</li> <li>Socio-afectivo</li> <li>Sensorial-motor</li> </ul> <p>Estas capacidades naturales tienen un claro sustrato genético y pueden observarse, comparando las actuaciones de los niños, en el medio escolar, con las de otros de la misma edad.</p> <p>Considera que el 10% de la población es superdotada o talentosa.</p>

	<p>El talentoso debe estar dotado de habilidades naturales, pero no necesariamente los superdotados concretarán sus habilidades y serán calificados como talentosos.</p> <p>Hay <b>dos tipos de CATALIZADORES</b> que pueden actuar positiva o negativamente en la manifestación del talento:</p> <p><b>1.-Los propios del individuo:</b> características físicas y de personalidad, la voluntad, el autocontrol y la motivación. El autocontrol y la motivación son aspectos sustantivos.</p> <p><b>2.-Los referentes al medio,</b> tanto a nivel macro (geográfico, culturales, sociológicos) como micro (familia, nivel socio económico, etc.). Personas que pueden influir en el proceso de desarrollo como padres, hermanos, profesores, amigos, etc.</p>
<b>IMPLICACIONES EN LA EVALUACIÓN E INTERVENCIÓN</b>	
<p>Modelo amplio de evaluación, incluye múltiples variables y campos de evaluación, incluyendo capacidades generales y específicas, variables personales y, principalmente la valoración del entorno próximo.</p> <p>Posibilidad de identificación a lo largo de toda la vida, no solo en la infancia, ya que se tienen en cuenta factores de desarrollo, y por tanto, hay una visión dinámica y no estática de las capacidades intelectuales, claramente marcada por la interrelación entre factores genéticos y socioculturales.</p> <p>Se propone un modelo de intervención diversa, enfocada no solo a la actividad académica, sino también en todos los agentes que pueden tener influencia importante en el desarrollo, especialmente la familia y la escuela.</p>	

Prieto y Castejón (2000) presentan un modelo explicativo abierto y flexible respecto a la sobredotación que me parece interesante considerar pues coincido en términos de la existencia de cuatro componentes esenciales en su definición, los cuales, aunque son independientes, se precisa un nivel mínimo de todos y cada uno de

ellos:

- **Habilidad intelectual general:** recoge la inteligencia fluida, la capacidad intelectual general del tipo analítico, factor g, otros componentes cognitivos como la atención y la memoria de trabajo, actitudes intelectuales específicas de carácter verbal, numérico, espacial, etc.
- **La capacidad de manejo del conocimiento:** tanto en dominios generales como particulares de contenido, de forma cualitativa y cuantitativa.
- **La personalidad:** habilidades interpersonales e intrapersonales.
- **El ambiente.**

Si bien, la diversidad terminológica pareciera no ser trascendente, al grado de manejarse de manera sinónima, la conceptualización que le subyace determina los modelos de identificación e intervención educativa.

#### **D. Aportaciones de la Neurociencia Cognitiva**

El auge de la neurociencia cognitiva en el diseño de los nuevos modelos educativos cobra importancia a partir de su acercamiento a la educación como una de las “nuevas ciencias del aprendizaje”, que ofrece nuevas perspectivas y valiosos resultados sobre cómo aprende el cerebro humano y cómo se produce la marcada individualidad de la conducta humana. Kandel, Schwartz y Jessell (1997). Aunque los avances en Neurociencia cognitiva han confirmado posiciones teóricas adelantadas por la psicología del desarrollo, por años plasmadas por Ausubel, Piaget, Bruner y Vygotski, entre otros, la “novedad” se ubica en la convergencia de evidencias de los diferentes campos científicos que detallan el desarrollo intelectual. Algunos de sus descubrimientos nos permiten saber que el aprendizaje cambia la estructura física del cerebro, y que estos cambios estructurales alteran su organización funcional; en otras palabras, el aprendizaje organiza y reorganiza el cerebro. Así mismo, hoy se sabe que diferentes partes del cerebro pueden estar

listas para aprender en tiempos diferentes, que el cerebro es un órgano dinámico, moldeado en gran parte por la experiencia y que la organización funcional del cerebro depende de la misma y se beneficia positivamente de ella. Sylwester (1995).

Las investigaciones en este campo, confirman las premisas de los modelos socio-culturales sobre la influencia del medio ambiente en el desarrollo intelectual. En 1986 Hart, publica “La teoría del aprendizaje compatible con el cerebro desde una perspectiva holística”, que más tarde impactara en conceptos como “ambientes de aprendizaje” desde la siguiente premisa central: la enseñanza compatible con el cerebro debe caracterizarse por ambientes educativos estructurados, libres de amenazas a fin de permitir el uso desinhibido de la neo corteza, lo que favorece el aprendizaje significativo y la conducta adaptativa.

El concepto de “plasticidad cerebral” representa una de las grandes aportaciones de esta ciencia. Saber que las células nerviosas poseen la capacidad para regenerarse anatómica y funcionalmente, como consecuencia de la estimulación ambiental, replantea los conceptos de discapacidad y de inteligencia. Para Perkins (1995) existen tres aspectos básicos en el desarrollo de la inteligencia: el neural, el experiencial y el reflexivo. La inteligencia neural está genéticamente determinada; la velocidad y eficiencia con la que procesa el cerebro la información, dan cuenta de la funcionalidad del sistema nervioso central, específicamente del sistema de transmisión de información y de la emisión de respuestas de orden mental, producto principalmente de la activación de los lóbulos frontales.

El conocimiento que se obtiene del contexto mediante la experiencia es acumulado, la inteligencia experiencial hace referencia a la rapidez, extensión y organización de los conocimientos básicos que es capaz de asimilar la persona y aplicarlo en diversas situaciones; dicho de otra forma es la manera de funcionar.

Por último, la inteligencia reflexiva es la habilidad de gestionar el pensamiento, lo que Perkins (1995) llama “uso apropiado de la mente”. La construcción de las propias ideas y de meta cognición como una acción mental que vuelve sobre el propio saber para comprenderlo mejor, criticarlo y conceptualizarlo. En estas tareas se implican la autoadministración, el auto monitoreo y la auto modificación.

Dicho lo anterior, para teóricos como Perkins (1995) ser inteligente no se define desde un concepto unívoco o estático pues depende de la modalidad en que se expresa en los distintos ámbitos de la vida, desde los que el niño va desarrollando sus habilidades adaptativas. Por ello, si la experiencia reconstruye el cerebro, entonces la manifestación de un déficit o de una aptitud potencial en un contexto específico no es solo un asunto biológico, sino también cultural; por ello, la relación interactiva de la persona con su medio socio-cultural traducido en oportunidades de aprendizaje, será determinante para su desarrollo. Esto explica por qué algunos alumnos con alto potencial intelectual fracasan en el ámbito educativo y por el contrario algunos con déficit llegan a ser exitosos.

En este marco se asume que el cerebro produce respuestas más complejas en cuanto los estímulos ambientales son más exigentes, es decir, cuando enfrenta mayores retos. Ello implica el uso de una gran cantidad de conexiones nerviosas que determinan tanto la entrada de la información como la complejidad de las respuestas; el desarrollo sináptico necesitan de grandes concentraciones de neuronas que realizan la función de ajuste de las nuevas entradas de la información, de almacenaje de recuerdos, de interpretación y emisión de respuestas eficientes ante cualquier estímulo o generar nuevos aprendizajes. Como consecuencia se obtiene una mayor capacidad adaptativa a los cambios externos e internos. Por ello, los neurocientíficos realizan una fuerte crítica a la educación tradicional, pues se enfoca en el qué (información) y no en el cómo (uso de la información en situaciones sociales); el qué (información) implica el uso de

escasas redes neuronales y poco esfuerzo del cerebro para utilizar sus diversas áreas. Al promover la enseñanza del cómo, en el marco de la experiencia, el aprendizaje, la estimulación sensorial y cognitiva se genera el aumento y estabilidad de conexiones neuronales. Esto, contradice el determinismo biológico de la inteligencia.

Gracias a la investigación del cerebro, hoy se sabe que la mente racional está compuesta por los hemisferios cerebrales y algunos grupos neuronales subcorticales que recubren los sistemas más primitivos con los que se encuentra fuertemente interconectados. El cerebro reptílico, es el responsable de nuestros instintos, de la defensa territorial, así como de las necesidades primarias, urgentes, existenciales y actuales; el sistema límbico, es el filtro entre los estímulos ambientales y el significado que derivamos a estos a partir de las emociones. En la neo corteza se generan los procesos intelectuales superiores: la resolución de problemas, el análisis y la síntesis de información, el razonamiento analógico, pensamiento crítico y creativo; distinguiéndose además, las zonas asociativas que nos permiten la construcción de los aspectos lingüístico, cultural y tecnológico. Conocer el cómo estos mecanismos cerebrales produce las diversas formas de la actividad psíquica permite aproximarse a explicaciones de la conducta humana.

El cerebro racional o corteza frontal como centro del pensamiento abstracto busca la proyección hacia el futuro, rechazando la rutina e inhibiendo las reacciones primarias y emotivas que producen el sistema reptílico y límbicas. Como centro del pensamiento abstracto, la neocorteza inhibe o acelera las reacciones de respuesta a los diversos estímulos de la vida cotidiana. En ella se encuentran las funciones ejecutivas, que permiten ejecutar voluntaria y exitosamente la conducta. (Nieto 2011). Entre ellas se encuentran:

- El Meta-pensamiento. Capacidad para pensar en abstracto sobre cosas que sólo están presentes en nuestra imaginación, ya que no evocamos por el hecho de estar siendo registradas por nuestros sentidos en ese momento

determinado. Este tipo de pensamiento puede tener varios grados de abstracción, lo cual incluye la posibilidad de reconocer, cómo pensamos.

- Gestión de la memoria de trabajo. Tipo de memoria "transitoria" sobre información relativa a un problema que debe ser resuelto en tiempo real, y que una vez solucionado perderán su valor.
- Ideación a largo plazo. Proyección de experiencias pasadas en situaciones futuras, todo ello a partir de las normas y dinámicas que se han ido aprendiendo. Permite situar objetivos, metas e incluso necesidades en un punto muy alejado del presente, a meses o años vista.
- Planificación. La imaginación de planes y estrategias con sus posibles resultados y consecuencias. El lóbulo pre frontal no sólo "crea" posibles escenas futuras en nuestra mente, sino que también nos ayuda a navegar por ellas buscando objetivos.
- Control de la propia conducta. La zona orbital del lóbulo frontal se encuentra en constante relación con los impulsos que vienen de la zona del sistema límbico, estructura en la que se originan las emociones. Tiene como función amortiguar los efectos de estas señales, para evitar que ciertos arrebatos emocionales e impulsos entorpezcan los planes cuya meta está situada a largo plazo facilitando con ello, el autocontrol.
- Cognición social. Los lóbulos frontales permiten dar sentido a los estados mentales y emocionales de los demás, lo que influye en nuestra conducta e interiorizar los posibles estados mentales de la gente que nos rodea.



Estas funciones ejecutivas deben funcionar adecuadamente para tener un comportamiento autorregulado, para adaptarse a los cambios y las demandas del entorno o para manejar múltiple información y realizar varias cosas a la vez. Estos procesos son complejos y de maduración tardía y contextual (entre los 16 y 30 años de edad), (Pizarro 2003). Diversas investigaciones han demostrado que el lóbulo frontal se activa más cuando la tarea es novedosa, e inhibe su participación cuando las tareas realizadas ya son conocidas. Un estudio realizado por Gold (1996) demostró que la práctica continuada de las tareas provoca que el lóbulo frontal izquierdo se active más que el derecho. Esto sugiere que en el proceso de aprendizaje existe un desplazamiento del control cognitivo desde el hemisferio derecho al izquierdo conforme la tarea novedosa inicial se hace más familiar. Además, se comprobó una mayor activación en las partes posteriores de la corteza respecto a las frontales mientras se asimilaba la experiencia. Este estudio resultó de suma importancia al identificar que el lóbulo frontal (especialmente el derecho) es el responsable de mantener la atención continua.

Lo anterior explica por qué es común que los alumnos con alto potencial intelectual se aburren fácilmente en un aula cuyo manejo curricular deja de representar novedad rápidamente, por lo que se pierden el interés devaluando la actividad o la información. Por ello es común que sean diagnosticados con Déficit de Atención con Hiperactividad.

### **E. Caracterización del Alumnado con Altas Capacidades**

De acuerdo estoy en que sería imposible e imprudente pretender realizar una caracterización homogénea de los alumnos con alto potencial intelectual; las variables biológicas, sociales, educativas y familiares configuran a cada persona de manera diferente; sin embargo existen rasgos comunes que les caracterizan. La bibliografía actual refiere los siguientes:

- *Cognición: Para Martínez y Guirado (2010) los rasgos cognitivos traducidos en habilidades de razonamiento lógico, creatividad, gestión de memoria, gestión perceptual, habilidades lingüísticas y razonamiento verbal, razonamiento matemático y aptitud espacial y motora y la gestión que de ellos se hace, se presentan a partir de ciertas particularidades:*
- *Razonamiento Lógico:* Los autores realizan una distinción entre el razonamiento general secuencial, el inductivo y el cuantitativo. El secuencial alude a la capacidad para extraer conclusiones a partir de premisas o condiciones dadas, en una secuencia de uno o varios pasos; las pruebas psicométricas que evalúan pensamiento deductivo generalmente contemplan tareas que implican esta habilidad. El razonamiento inductivo, implica inferir una característica común que subyace a una serie de estímulos como: conceptos, reglas, relaciones causales, entre otras; pruebas psicométricas que miden clasificación, contemplan tareas que la miden mediante series de números y problemas que implican seleccionar la operación matemática pertinente. El razonamiento cuantitativo es la habilidad para derivar relaciones y propiedades matemáticas. Generalmente este desempeño se observa en tareas que implican problemas matemáticos, series de números y problemas en los que implica elegir la operación aritmética correcta. Entre las diversas pruebas psicométricas que miden estas habilidades se encuentran el test de matrices progresivas RAVEN por sus siglas, se trata de un test de inteligencia no verbal a través de la comparación de formas y el razonamiento por analogías. Esta prueba obliga a poner en juego el razonamiento analógico, la percepción y la capacidad de abstracción. El CTONI (test de inteligencia no verbal es otro de los instrumentos que, mide el razonamiento analógico, categórico y secuencial en el marco del pensamiento inductivo y deductivo.

*Creatividad:* Guilford (1967) fue el primer teórico en concluir que la producción divergente es el valor más importante de la creatividad, pues ello

implica una búsqueda extensa de conocimiento, así como la producción de numerosas respuestas originales a los problemas que se presentan. Para Guilford, la creatividad es un subconjunto de la inteligencia que no es posible medir a través de pruebas convencionales de inteligencia, dado que son distintos factores implicados y relacionados, sobre todo de tipo semánticos: fluidez, flexibilidad, redefinición, elaboración, originalidad y sensibilidad. Martínez y Guirado (2010), definen los siguientes:

- **Fluidez:** Producir y asociar ideas sobre un concepto y expresarlas con palabras y/o dibujos.
- **Flexibilidad:** Utilizar las experiencias de situaciones anteriores para aplicarlas a nuevas adaptativamente.
- **Originalidad:** Respuestas inusuales a tareas específicas.
- **Elaboración:** Construir cualquier cosa partiendo de información previa.
- **Redefinición:** Entender ideas, conceptos u objetos de manera diferente y utilizarlos en fines totalmente distintos en los que se habían utilizados.
- **Análisis y síntesis:** Crear nuevas definiciones concluyentes sobre la realidad estudiada a partir del análisis de los elementos de un problema. El análisis detalla y describe, en tanto, la síntesis concluye con explicaciones creativas.

*Gestión de Memoria:* La memoria es la estructura cognitiva en la que se almacena la información. Los procesos de almacenamiento reciben el nombre de aprendizaje. Recordar o evocar es igual a recuperar información almacenada en las estructuras de la memoria. Toda tarea de memoria implica poner en juego tres procesos: codificación, almacenamiento y recuperación. En el primero, la percepción y la atención juegan un rol importante, pues implica la representación mental. El almacenamiento implica la retención de la información y la recuperación permite la localización de la información almacenada. Así mismo, existen varios tipos de memoria en atención al tiempo; la memoria a corto plazo que es muy importante

para el ingreso de nueva información, y la de largo plazo que se encarga de conservar la información semántica, biográfica y procedimental. Generalmente las pruebas psicométricas miden la amplitud de retención a corto plazo mediante tareas de retención de listado de palabras, números, oraciones, así como de estímulos visuales, como es el caso del DTLA-4, Detroit Test of Learning Aptitude. Opciones como la batería neuropsicológica de los lóbulos frontales, (BANFE) permite identificar el nivel de memoria asociativa, mediante tareas de relación entre pares de palabras y dígitos. La medición del recuerdo libre, es otra de los compuestos que se obtienen que impliquen reproducir lo que se memoriza en el orden y número de diversos estímulos, así como aspectos semánticos y visuales de la memoria a largo plazo mediante la resolución de tareas de vocabulario e información.

*Gestión Perceptual:* Esta se relaciona fuertemente con la memoria, con la capacidad para decodificar cualquier información que proviene del ambiente circundante; hace referencia a recursos receptivos y a la manera en que se utilizan estos. Tareas como completar formas a partir de figuras incompletas, rapidez para encontrar una figura entre otras, discriminación de sonidos del habla, reconocimiento de estímulos enmascarados, discriminación y repetición de ritmos y patrones musicales, discriminar y emitir un juicio sobre aspectos musicales expresivos, etc., son habilidades que implican la gestión perceptual.

*Habilidades lingüísticas y razonamiento verbal:* Todas las pruebas de inteligencia general evalúan la habilidad lingüística mediante tareas de vocabulario, semejanzas, comprensión, adivinanzas, etc.

Para Jiménez (2010) una persona con altas capacidades intelectuales debe presentar las siguientes características:

- Alta capacidad para manipular símbolos les permite aprender a temprana edad la lectura, desarrollando la comprensión de manera destacada; así como un vocabulario amplio, además de un buen dominio de conceptos y símbolos numéricos.
- Memoria excelente, traducida en una amplia y rápida para archivar información que les permite recordar con rapidez y facilidad personas, datos, hechos e información diversa, sobre todo cuando la temática es de su interés.
- Aprendizaje a un mayor nivel de profundidad que los compañeros de su edad, gracias a la gran capacidad de comprensión y generalización que presentan.
- Excelente capacidad de concentración y de atención; característica que se manifiesta a muy temprana edad. Son capaces de permanecer en una actividad por largos períodos de tiempo cuando un tema les interesa.
- Excelente capacidad de observación, curiosidad e interés en una variedad de asuntos, por ello son preguntones de lo que rodea su entorno; se interesan por noticias y actividades que pasan desapercibidas para el resto de sus compañeros.
- Rapidez para almacenar y recuperar información de la memoria a largo plazo. Su eficiencia perceptiva es muy destacada, por ello tienen mayor conocimiento general. Así mismo tienen mayor número de estrategias para recuperar la información.

- Tendencia al control interno de la conducta, al aprendizaje rápido de nuevas estrategias que transfieren a nuevas situaciones, organizan mejor y más rápidamente la información. Su atención es más sostenida y disfrutan con la práctica prolongada e intensa en situaciones de adecuado desafío intelectual. Prefieren solucionar sus propios problemas y elegir las mejores estrategias.
- Autorregulación consciente superior, por ello son muy buenos para anticipar el error lo que conlleva el tratar de eliminarlo antes de que se produzca.

### *Habilidades socio-emocionales*

Como expuse anteriormente, el desarrollo social y emocional interactúan de manera implícita con las capacidades cognitivas y por consecuencia en la conducta y rendimiento escolar de los alumnos. De esta manera, es importante reconocer que en la motivación hacia el aprendizaje influyen las variables socio-afectivas, entre ellas, el auto concepto, las relaciones interpersonales, la autonomía, el autocontrol, la orientación hacia las recompensas externas y/o internas, los errores de pensamiento respecto a las atribuciones de causas entre otras. Martínez y Guirado, (2010) plantean tres aspectos que se encuentran muy relacionadas entre sí: el auto concepto, la autoestima y el yo ideal.

El autoconcepto se define como la imagen y valoración que hacemos de nosotros mismos, y es particularmente influenciado por nuestras interacciones con las personas importantes en nuestras vidas. Incluye la percepción de nuestras capacidades y nuestra propia singularidad. Para Carl Rogers (1981), el concepto de sí mismo incorpora la imagen que se tiene de sí mismo, que no coincide necesariamente con la realidad. En el caso de los alumnos con alto potencial intelectual se tiende a la extrapolación quienes asumen dos posturas, magnifican su capacidad devaluando al resto de las personas, o por el contrario exageran los defectos o debilidades que han identificado en sí mismos.

La autoestima es un factor sustantivo en el rendimiento académico. Existe una correlación entre la autoestima, el autoconcepto y el bajo rendimiento académico. Se ha encontrado que los estudiantes con alto potencial intelectual que no son exitosos académicamente poseen un negativo autoconcepto y autoestima que han formado desde sus primeros años escolares al asumirse como sujetos diferentes, contrario al perfil exitoso.

El Yo ideal, o cómo nos gustaría ser. En muchos casos, la forma en que nos vemos y cómo nos gustaría vernos a nosotros mismos no coincide. El auto-concepto no siempre está perfectamente alineado con la realidad. Según Carl Rogers, el grado en que el auto concepto de la persona coincide con la realidad determina el grado de congruencia o incongruencia, la cual tiene sus raíces en la infancia. Cuando los padres ponen condiciones al afecto que ofrecen a sus hijos, es decir cuando sólo expresan su amor si los niños “lo ganan” a través de ciertos comportamientos, o satisfacen las expectativas de los padres, los niños empiezan a distorsionar los recuerdos de experiencias en los que se han sentido indignos del amor de sus padres.

Desde la perspectiva jerárquica de Mendaglio y Pyryt (2003), la integración del auto concepto se desarrolla desde una perspectiva evolutiva y cognitiva, se modifica a lo largo del desarrollo en función de atribuciones internas y externas. De esta manera, un auto concepto elevado, en condiciones adecuadas, puede relacionarse con un buen rendimiento. La adaptación de la escala de auto concepto de Piers–Harris, adaptada por Arocas (2002), permite indagar sobre cuatro campos del auto concepto:

- **El auto concepto físico** que incluye la valoración del aspecto, la salud y las habilidades relacionadas con el cuerpo, en relación con el deporte.

- **El auto concepto emocional**, que indaga sobre la percepción, valoración de la personalidad y el control de las emociones, que podría relacionarse con la inteligencia intrapersonal (Gardner, 1983).
- **El auto concepto social**, que es la valoración de la forma en la que se relacionan con los demás, incluyendo los valores y expectativas sobre el entorno social y que bien puede relacionarse con la inteligencia interpersonal.
- **El auto concepto académico**, que es la valoración que hacemos de la competencia académica y se relaciona con la valoración de las habilidades cognitivas.

### *Motivación*

Diversos modelos de la alta capacidad consideran este factor como determinante para el rendimiento escolar. En este sentido, autores como Jiménez (2010) refieren que los alumnos con alta capacidad:

- Muestran una amplia gama de intereses y preocupaciones tempranos que no son propios de la edad (creación del universo, muerte, trascendencia, lo que está bien o mal, la justicia, extinción de especies como los dinosaurios, biografías de personas relevantes, colecciones...)
- Manifiestan un alto grado de motivación, entendida como el compromiso con la tarea y la persistencia en la resolución de problemas.
- Sienten gran curiosidad y ganas de aprender.
- Presentan una mayor motivación intrínseca.
- Cuestionan problemas de la vida real.
- Se preocupan por problemas éticos.

El compromiso con la tarea, representa el argumento central de los docentes, tanto regulares como de educación especial para descartar a alumnos con alto potencial, eliminando la posibilidad de reconocer al menos tres tipos de perfiles:



- Los que presentan alto rendimiento académico general, quienes sin discusión alguna, se asume su alta capacidad intelectual
- Los que son brillantes solo en una o varias áreas de conocimiento y
- Los que presentan fracaso o inadecuado rendimiento escolar pese a su alto potencial intelectual.

Estos últimos resultan “incomodos” en el ámbito escolar, ya que implica asumir la responsabilidad del docente en el desarrollo evolutivo de la motivación hacia el aprendizaje escolar. Si bien es cierto que los teóricos antes mencionados convergen en la relación que existe entre la motivación y la alta capacidad intelectual a partir de los factores de persistencia y compromiso con la tarea, motivación intrínseca, locus de control, percepción de autoeficacia y tipo de atribución causal, entre otros; es preciso destacar que la conducta se ve influenciada por objetivos (lo que se desea conseguir) y la planificación de acciones que se plantean para conseguir estos, así como por las expectativas (creencia de lo que se está haciendo ahora permite conseguir las metas futuras) y el valor o importancia que se da a los resultados, Beltrán (1998). De esta manera, la motivación hacia el éxito implica una toma de decisiones. Atkinson (1983) refiere que la motivación es el resultado de una situación de conflicto emocional entre las fuerzas que nos llevan a la acción y otras a la inhibición, es decir, entre las ganas de obtener un mejor resultado, que implica satisfacción, y la tendencia a evitar el fracaso, que conlleva a la frustración.

Garrido (1995) considera que la motivación de logro es aprendida y se encuentra vinculada con la motivación intrínseca la cual es innata. La motivación de logro se va interiorizando a través del desarrollo evolutivo, representa una de las formas que adquiere la motivación intrínseca, que se va conformando a través de la experiencia de éxito que generan emociones positivas; así, al conseguir metas elevadas se experimenta satisfacción. Así, “El profesor puede ayudar al alumno a percibir sus capacidades o ventajas de realizar actividades adecuadas a sus capacidades (nivel

medio); más tarde, también puede ayudarle a establecer objetivos realistas y ofrecerle la retroalimentación adecuada para modificar fines y objetivos”. Garrido (1995).

Weiser en 1986 introduce a la teoría de Atkinson, el concepto de mediación de las percepciones de causalidad, cuya implicación en la motivación del logro es fundamental. Estas son las percepciones que influyen tanto en las reacciones afectivas como en las expectativas de éxito y fracaso. Para él, las personas tiende a atribuir el éxito o el fracaso a causas o combinaciones de estas, centradas en cuatro aspectos fundamentales: capacidad, fuerza, dificultad de la tarea y suerte (circunstancias azarosas), que a su vez, dependen de tres factores: controlabilidad, estabilidad y lugar de causalidad (locus de control). “Cada una de estas propiedades tiene repercusiones diferentes sobre la conducta. La internalidad o externalidad influye en las respuestas emocionales del sujeto ante el éxito o el fracaso (orgullo, autoestima o humillación); la mayor o menor estabilidad influye en las expectativas y, a través de ellas, en el sentimiento de esperanza o desesperanza; por su parte, la controlabilidad afecta a las emociones (vergüenza, culpabilidad, cólera o gratitud). A su vez, emociones y expectativas influyen en el mayor esfuerzo que empeña el sujeto por lograr sus objetivos o, si se trata de la conducta de los demás, en el grado de ayuda que les presta”. (Alonso, 1998).

Por lo anterior, el docente juega un papel fundamental en el grado y calidad de motivación de sus estudiantes hacia el aprendizaje escolar, pues como adulto mediador, tiene la responsabilidad de favorecer en ellos, la reflexión y el análisis de las causas internas o externas a las que debe atribuirse el éxito o el fracaso, además de asumirse como posible factor de estas. Por un lado, tiene la tarea de convencer al alumno de que el esfuerzo personal como factor inestable-controlable, es causa importante del logro, e impedir que este considere que la causa del fracaso se debe a causas estables-incontrolables, como la falta de capacidad, lo que sería

desafortunado porque entonces la afectividad impactaría negativamente los procesos cognitivos, (Garrido, 1995).

### Competencia Social

Los modelos de comportamiento social son los referentes fundamentales para el desarrollo socioemocional. Kagan (1992) refiere que ya al nacer los niños presentan comportamientos y personalidades diferentes y más tarde la familia y el contexto cultural afectan su desarrollo; la relación de los niños con sus pares y con los adultos de su entorno son determinantes para el desarrollo cognitivo y social que contribuirán más tarde al grado de efectividad en el funcionamiento adulto. De esta manera, la competencia social del alumnado con altas capacidades es muy heterogénea y compleja. Autores como Martínez y Guirado (2010) sugieren poner la mirada en diversas variables que pudieran generar vulnerabilidad en estos alumnos: conocimiento y comportamiento social, adaptabilidad, capacidad de comunicación, asertividad, liderazgo y popularidad.

Generalmente se tiende a estigmatizar a los alumnos con alto potencial intelectual respecto a las relaciones interpersonales; se cree que no saben trabajar colaborativamente, se aíslan, o bien, no les gustan los juegos grupales. En este sentido es importante destacar que la dinámica escolar predispone a los niños a relacionarse con sus iguales en función de su edad y no de sus intereses o necesidades intelectuales. Terrasier en 1994 describió el concepto de “disincronía” como el desfase que puede darse entre las distintas áreas del desarrollo evolutivo en las personas con alta capacidad intelectual, agrupándolas en dos bloques: la disincronía externa (o social) y la interna.

La disincronía social, como resultado de las discrepancias entre el niño y la escuela, se produce de la relación entre el avanzado desarrollo cognitivo del estudiante con alta capacidad intelectual y el planteamiento escolar que no responde a sus capacidades y necesidades, lo que paradójicamente impactará en resultados

indeseados, o bien, en dificultades para adquirir alguna disciplina, provocando la rápida frustración y su posible traducción en fracaso escolar. Esta disincronía es el resultado de un gran esfuerzo que hace el estudiante por responder a la exigencia adaptativa del contexto escolar, pues el “diferente” es él, y no el resto de sus compañeros. Los resultados de una investigación desarrollada por Silverman en el 2012 muestra que solo el 6% de los estudiantes asumen que su compañero con alta capacidad intelectual es igual que los demás; percepción derivada del gusto por el trabajo individual y “serio”; sin embargo se encontró que esta preferencia se relaciona con el hecho de que no se sienten apoyados ni valorados, lo cual interpretan y lo viven como hostilidad generando a su vez, sentimientos de soledad. La investigación de Silverman (2012) concluye que las aulas excluyentes, el desarrollo asincrónico, los sentimientos de diferencia, compañeros que no muestran apoyo, el etiquetado y la estigmatización de las diferencias, entorpecen el desarrollo de lazos de amistad y afectivos, sin embargo, en el marco adecuado y con un desarrollo correcto de las habilidades sociales, los factores que acompañan las altas capacidades no son nunca un impedimento para el desarrollo de relaciones afectivas y de amistad con el resto de sus compañeros.

Terrasier (1992) refiere que existe además una disincronía entre lo Intelectual y la afectividad, que se traduce en la falta de capacidad para procesar y manejar las emociones en situaciones sensibles, y se manifiesta en temores y angustias. Una característica que comúnmente se asocia con la alta capacidad intelectual es la denominada por diversos autores como “hipersensibilidad”, en alusión a la intensidad de las reacciones emocionales ante cuestiones de situaciones que causan dolor o se perciben como injustas. La premisa es que a mayores recursos intelectuales, mayor capacidad para percibir situaciones afectivas o morales a corta edad; las cuales no pueden ser procesadas de manera adecuada por no contar con los recursos que proporciona la experiencia para realizar interpretaciones prudentes. De esta manera, el desarrollo emocional del estudiante con alta

capacidad intelectual debe pasar por un proceso que facilite la instalación del autocontrol que le permita sincronizar su desarrollo intelectual con el afectivo. Investigación realizada por Cohen, Duncan y Cohen (1994) dejan ver que en los años de escolarización las capacidades intelectuales pueden representar una ventaja en las relaciones del estudiante con sus compañeros porque son percibidos positivamente; sin embargo a partir del cuarto grado de primaria, el alto rendimiento intelectual puede percibirse como “un potencial estigma humillante”, a partir de esta edad el valor social recae en el deportista y no en el inteligente.

Peairs (2010) encontró que los estudiantes con alta capacidad intelectual que gozan de popularidad presentan como rasgos de personalidad, la reciprocidad y la negociación.

## **F. Perfiles de Estudiantes con Altas Capacidades**

Ciertamente existen diversidad de variables que determinan la manifestación del alto potencial intelectual, como se aprecia en los textos anteriores, por ello me parece importante analizar la aportación de Betts y Neihart (2004) en términos de la definición de distintos perfiles. Su trascendencia radica en que desvanece los mitos del “alumno perfecto” y brinda la posibilidad de reflexionar sobre la importancia que juega la acción del medio socio-familiar en el desarrollo de los estudiantes. Los autores destacan siete perfiles:

### **Estudiantes Exitosos o con un Buen Rendimiento Académico**

Representan aproximadamente el 90% de los identificados; se adaptan bien a la escuela, no presentan problemas, con un rendimiento académico bueno y puntuaciones altas en los test de inteligencia. Saben lo que se requiere de ellos, en ocasiones se aburren y su rendimiento puede ser inferior a sus capacidades así como su creatividad. No es común que presenten disincronías entre los distintos ámbitos de su desarrollo, tienen un buen autoconcepto. Son reconocidos por sus

compañeros, presentan una excelente capacidad adaptativa que les permite ser exitosos en la escuela, aunque no necesariamente a los retos que les plantea el contexto social.

### **Estudiantes con Bajo Rendimiento Escolar**

Estos estudiantes presentan un rendimiento escolar muy por debajo de sus posibilidades, por lo que su desempeño escolar se acerca al fracaso temporalmente o durante todo el período de escolarización. Su identificación es difícil, generalmente se le atiende a petición de la escuela por problemas relacionados con la conducta. Para Renzulli (1995), las causas del bajo rendimiento escolar son de carácter emocional o de relación social, la inadecuación curricular, las presiones de las familias, de los docentes, de la falta de motivación etc. Pueden manifestar una actitud negativa hacia el aprendizaje y las tareas de clase y frecuentemente se evaden, pareciendo ausentes o enfocados en su fantasía. Su autoestima es baja y las relaciones con los demás no son satisfactorias. Generalmente atribuyen las razones de sus fracasos a los demás pues son hábiles justificando sus errores.

### **Estudiantes con Algún Déficit Asociado**

La doble excepcionalidad que presentan hace difícil el diagnóstico porque su déficit, o problema puede ocultar sus altas capacidades. Pueden manifestar conductas de rechazo a los demás, de comunicación, de estrés, de frustración, de timidez. La gran barrera para atender a las necesidades de estos estudiantes se encuentra en las decisiones de los docentes y profesionales de la educación especial por priorizar el déficit, dejando a un lado el desarrollo de su potencial. Según Webb (1993), esta población puede mostrar síntomas que pueden ser confundidos con: Desorden bipolar, Depresión, Desorden Obsesivo-compulsivo, Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad, Síndrome de Asperger, Dislexia, o bien los asociados a déficit sensoriales.

### **Estudiantes que pasan Desapercibidos**

Suelen no ser identificados, generalmente ocultan sus capacidades con el propósito de ser aceptados por los demás o para alejarse de presiones externas de los docentes o la familia. Esta conducta se presenta frecuentemente a partir de la adolescencia y sobre todo en niñas, quienes rechazan sobresalir para que sus relaciones sociales no se vean afectadas. Ello deja de manifiesto sentimientos de inseguridad, ansiedad y temor, por lo que prefieren la aceptación de los demás por encima de la demostración del éxito académico.

Sin duda destacar significativamente en el ámbito académico puede generar vulnerabilidad, al ser presas de amenazas físicas, sociales o emocionales, lo que puede provocar que bajen su rendimiento académico deliberadamente.

### **Estudiantes Desafiantes o Creativos**

Los estudiantes con este perfil no utilizan medios habituales o asertivos para manifestar su pensamiento divergente. Se empeñan en cuestionar las normas y la autoridad pudiendo incluso desafiar al profesorado. En ocasiones, su actitud ante las personas adultas es negativa por no aceptar o cuestionar su capacidad, lo que representa un grave problema en el contexto escolar. Presentan un sentido del humor incisivo y corrosivo, parecen no tener tacto en las relaciones con los demás y se muestran obstinados en sus ideas. Sus aportaciones pueden ser muy valiosas para la sociedad, sin embargo, gracias a algunos comportamientos no aceptados socialmente, pueden aislarse en grupos marginados.

### **Estudiantes Autónomos**

Son alumnos que trabajan de manera autónoma, con buen rendimiento académico, buenas relaciones sociales, son aceptados y valorados, sobre todo por su liderazgo.

Son equilibrados y con ideas propias, con personalidad, alegría y buen auto concepto. Saben solicitar lo que necesitan, aprovechan la escuela para satisfacer sus necesidades y aceptan los riesgos con facilidad.

### **Estudiantes provenientes de otras culturas y/o medio social desfavorecido**

Para los autores, esta población presenta peculiaridades culturales, familiares o sociales que pueden enmascarar la existencia de las altas capacidades. Las dificultades que presentan son en muchas de las ocasiones por las distancias culturales o por la falta de dominio de la o las lenguas, lo que puede dificultar que reciban la atención que necesitan. Generalmente son inhibidos o tímidos. Participan poco en las actividades de la vida escolar. Suelen disponer de poco espacio y tiempos para mostrar sus capacidades y cómo son realmente. Los docentes están más ocupados en atender sus dificultades que satisfacer las necesidades específicas derivadas de sus altas capacidades.

### **F. Diagnóstico y Evaluación**

El diagnóstico y la evaluación cobran sustantiva importancia cuando se reconoce que el índice de fracaso escolar en este alumnado es semejante al que se da entre la población en general; el Ministerio de Educación de España, en el 2002 publicó en su Informe "Alumnos precoces, Superdotados y de Altas Capacidades" que el 70% de los alumnos superdotados tiene bajo rendimiento escolar y entre un 35 y un 50% se halla en el fracaso escolar.

La identificación del alumnado con altas capacidades intelectuales ha sido un tema controvertido por los distintos posicionamientos teóricos. Actualmente se destacan dos posturas; la primera argumenta los efectos negativos de la identificación en el marco del etiquetamiento, considerando que existe una confusión en el propósito de esta, mal uso y abuso de los test psicométricos, confusión diagnóstica, falsa



etiquetación, expectativas desajustadas, así como una intervención ineficaz. Desde aquí se asume que una oferta educativa suficientemente diversificada responde a las necesidades educativas específicas que presentan estos alumnos en un contexto regular, lo cual es más que suficiente.

Por otro lado, se encuentran los partidarios de la identificación, argumentada desde el punto de vista socio-político, por las aportaciones y beneficios que estas personas pueden brindar a la sociedad en general y a su país en concreto.

Si bien es cierto, que desde el enfoque de la educación inclusiva se debe ofrecer una respuesta diversificada, es innegable que se hace necesario identificar a estos estudiantes como primer paso para determinar sus necesidades específicas, tanto a nivel general como individual, a fin de favorecer el desarrollo máximo de su potencial desde edades tempranas, lo cual es un derecho inalienable; por ello, considero que es necesario pasar del diagnóstico desde la exclusiva mirada psicométrica, a un enfoque de evaluación crítico-interpretativo, que dé cuenta de las distintas particularidades que se presentan en cada caso que configuran su conducta.

Los modelos socio-culturales a diferencia de los modelos monolíticos dan importancia al análisis de factores internos y externos: Los factores internos o de personalidad que acompañan a la alta capacidad intelectual y la creatividad; son sustantivos por las implicaciones que tienen a lo largo de la vida de la persona Webb, (1993), refiere que sobre todo cuando los niveles de inteligencia son superiores a 130, los niños con alto potencial intelectual y adultos sobre dotados, presentan como característica, la intensidad emocional que depositan en distintas situaciones de su vida. Por ello, sus respuestas emocionales son intensas y las proyectan en actividades intelectuales, rivalidad entre hermanos o en luchas de poder con figuras de autoridad. La impaciencia es frecuente tanto consigo mismos

como con los demás, lo que genera intolerancia a la frustración que se traduce, en muchos casos en actividad motriz excesiva. Además es común que se presente una extrema sensibilidad a emociones, sonidos, sensaciones táctiles, sabores, etc. Pueden romper en llanto al observar un evento triste, reaccionan fuertemente a olores, insisten en que se retiren las etiquetas de sus camisas, necesitan tocar todo o reaccionan en exceso al tacto de una manera defensiva. La necesidad que tienen de entender, de preguntar y de buscar consistencia, así como su habilidad inherente para ver posibilidades y alternativas se presenta de manera igualmente intensa.

Estas características en conjunto resultan en un idealismo intenso y una profunda preocupación por problemas sociales y morales, lo cual puede provocar ansiedad, depresión y una actitud fuertemente retadora hacia otras personas que no comparten sus puntos de vista.

Los factores externos, del entorno también son altamente relevantes en el marco del diagnóstico, (Webb, 1993). La intensidad, la sensibilidad, el idealismo, la impaciencia, el cuestionamiento del status quo, son características y comportamientos que pueden ser altamente valoradas a menos que ocurran en un contexto escolar muy estructurado. Es común observar que estos estudiantes se aburren reiteradamente, al pasar mucho del tiempo en un aula esperando a que los demás terminen la actividad escolar, haciendo difícil las relaciones que establecen con sus pares, Webb, Meckstroch y Tolan, (1982) y Winner, (2000) agravando las disincronías que pueden presentar. La falta de comprensión por parte de padres y docentes, en combinación con las barreras para el aprendizaje y la participación que enfrentan, conducen a la estigmatización y el etiquetamiento, generando falsos diagnósticos, entre ellos:

**El Trastorno Oposicionista Desafiante.** La intensidad, sensibilidad e idealismo de los estudiantes con alto potencial intelectual con frecuencia provoca verlos como

niños “tercos”. Las luchas de poder con los padres y docentes son comunes, particularmente cuando son criticados por alguna de las mismas características inherentes a su condición.

**Depresión.** Resultados de investigación (Almazán 2015) refieren que los estudiantes con alto potencial intelectual, sobre todo cuando llegan a la adolescencia pasan por periodos de depresión existencial relacionada con su idealismo desilusionado, sus sentimientos de soledad y enajenamiento.

**Trastorno Obsesivo-Compulsivo.** Aún en la etapa preescolar, a los niños con alto potencial intelectual les gusta organizar a las personas y los objetos en formas complejas, les molesta que otros no sigan sus reglas o no comprenden sus esquemas; se encuentran en la búsqueda constante de las “reglas de la vida” y su consistencia. La intelectualización, el sentido de urgencia, el perfeccionismo, el idealismo, así como la intolerancia hacia los errores, son manifestaciones que pueden traducirse en este trastorno.

**Déficit de Atención con Hiperactividad.** Las características de intensidad, sensibilidad, impaciencia y alto grado de actividad motriz pueden confundir con déficit de atención con hiperactividad. Algunos estudiantes con altas capacidades ciertamente sufren de este trastorno, y por lo tanto reciben el doble diagnóstico, sin embargo, la mayoría no lo son. Los procesos de desarrollo de estos estudiantes es disincrónico cuando en comparación con otros niños de su edad, por lo que es necesario cuestionarse si la falta de atención o la impulsividad del estudiantes son una constante o no en todas las situaciones que se presentan.

**Trastornos Específicos de Aprendizaje.** Ciertamente, el alto potencial intelectual es una condición que coexiste con otras. La experiencia en la psicometría da cuenta

de la dispersión que se presenta entre las sub escalas de las pruebas de inteligencia de Wechsler, la cual se incrementa a medida que la calificación total del CI del niño sobrepasa 130. En niños con una calificación total de CI de 140 o mayor, es común encontrar una diferencia de 20 puntos o más entre la escala verbal y la escala de ejecución, Silverman (1993), Webb & Kleine (1993) y Winner (2000) concluyeron que la diferencia entre las calificaciones más altas y las más bajas en las sub escalas individuales de pruebas de inteligencia y de aprovechamiento, es con frecuencia bastante notable en estudiantes con alto intelectual, aunque el rango puede ir “solamente” de nivel Muy Superior a nivel Promedio de funcionamiento. Estas discrepancias son traducidas en muchos de los casos muchos casos en un posible trastorno específico de aprendizaje, ignorando con ello, el desarrollo disincrónico que presentan estos estudiantes.

**Trastornos del Espectro Autista.** Es frecuente encontrar en alumnos con alto potencial intelectual diagnósticos del espectro autista, sobre todo relacionado con el Asperger. Ello, quizás como consecuencia de características comunes entre estas poblaciones: La fluidez verbal o la precocidad, la memoria excelente desde temprana edad, el interés desmedido sobre un tema especializado y la memorización de grandes cantidades de información. Klin y Volkmar (1995) refieren que la molestia de sus pares por sus conversaciones ilimitadas, la elaboración de infinidad de preguntas o de respuestas muy largas y minuciosamente específicas a las preguntas que les hacen, aunado a la hipersensibilidad que muestran frente a estímulos sensoriales son características que tienden a explicarse desde este trastorno.

Asperger observó que todos los niños con este desorden parecen tener interés particular y desempeños altos en alguna área en particular, situación semejante en los niños con alta capacidad intelectual. Tanto los niños con alto potencial intelectual como los que presentan Asperger pueden demostrar una extraordinaria habilidad en áreas específicas y pueden funcionar a un nivel medio en otras áreas.

Comparten además disincronías, particularmente entre el desarrollo intelectual y social-afectivo. Altman, (1983); Asperger, (1991); Hollingworth, (1942); Silverman, (1993). Sin embargo, existen diferencias claras entre ambas poblaciones: Una característica distintiva es el tipo de discurso. Ambas poblaciones, pueden mostrar un discurso fluido que parece caracterizado por la originalidad y el pensamiento analítico; y aunque ambos grupos pueden ser sumamente verbales, los niños con Asperger son típicamente "pedantes". Frith (1991) refiere que los estudiantes con Asperger hablan sin cesar, mezclando en el contenido reflexiones personales, e ilustraciones autobiográficas, posiblemente porque no son conscientes del objetivo de las interrogantes que se le plantean. Presentan gran dificultad con la flexibilidad de la planificación como consecuencia en la alteración de las funciones ejecutivas, por lo que son reacios a colaborar con sus compañeros en actividades escolares; por el contrario, los estudiantes con alta capacidad intelectual pueden manifestar su molestia o desacuerdo sobre las reglas establecidas, manifestándolo con una resistencia pasiva, carente del pánico o de la agresividad que presentan los primeros.

Dewey (1992) escribió sobre las diferencias entre la excentricidad autística y las mostradas por niños con alta capacidad intelectual en la educación preescolar. Los segundos son conscientes de ella, al grado de saberse raros, mientras los estudiantes con Asperger no lo son. Esto se explica desde la carencia " de una teoría de mente" (Atwood, 1998). La teoría de mente es semejante a la meta cognición y explica la capacidad de tener perspectiva; ser consciente de uno mismo y entender la perspectiva del otro al mismo tiempo. Los niños con Asperger tienen gran dificultad en comprender la perspectiva de los otros, resultando en un desajuste social.

Otra distinción importante entre la alta capacidad intelectual y el Asperger en la infancia tiene que ver "con la perturbación de atención activa" (Asperger, 1991),

refiere que los niños con Asperger son propensos a la distracción interna; atienden mucho menos a estímulos externos y más a su mundo interior. Esta distracción interna por lo general, perjudica su funcionamiento en el contexto escolar. La distracción del niño con alta capacidad intelectual es consecuencia de los estímulos externos.

La calidad del sentido del humor es distinta en ambas poblaciones. Los niños con Asperger son creativos con las palabras juegan y hasta pueden sobresalir en la creación de juegos de palabras, pero carecen de la reciprocidad social que es la base de la mayor parte de humor. No se ríen de las cosas que son graciosas para la mayoría de la gente, y a menudo no entienden la broma; en tanto los niños con alta capacidad intelectual, entienden perfectamente el humor.

En el marco de la expresión afectiva, se observa que los niños con Asperger tienden a parecer autómatas en algún grado. Su respuesta emocional se aleja de las expectativas de las personas con las que conviven. Carecen de asertividad en situaciones de risa o enojo, manifestando gran ansiedad. El rasgo más destacado que distingue a un niño con alta capacidad intelectual, de uno con Asperger es su carencia notable de perspicacia y de conciencia en cuanto a los sentimientos, necesidades, y los intereses de otra gente. La carencia de conciencia social no es una característica común en los niños con alta capacidad intelectual. (Jiménez 2010).

Muchos de los estudiantes con alto potencial intelectual no sólo pasan desapercibidos por las aulas, sino también con frecuencia reciben diagnósticos que indican alguna patología. De esta manera el diagnóstico y detección del estudiantado con alto potencial intelectual es necesario para:

- Conocer su perfil, es decir los recursos intelectuales que posee, aptitudes, rendimiento, estilo de aprendizaje, intereses, visión de futuro, características personales y emocionales.
- Responder lo más adecuada y tempranamente a sus necesidades específicas de aprendizaje.
- Desarrollar su potencial y sus competencias.
- Proporcionar el máximo acceso al aprendizaje y favorecer el desarrollo emocional.
- Identificar las barreras para el aprendizaje y la participación que enfrentan
- Facilitar la evolución natural que posibilite una vida más feliz en la comunidad, un comportamiento ético y responsable.

Por lo anterior, la detección y evaluación del alumnado con alto potencial intelectual no debe ser una tarea que se realice en un momento concreto, con los datos aportados exclusivamente por test o pruebas psicométricas o basadas únicamente en la capacidad intelectual del niño. Deberá ser un proceso en el que se utilicen estrategias y herramientas diversificadas, que atiendan a su desarrollo cognitivo, emocional, social y a su creatividad, y en el que participen todos los agentes de la comunidad educativa y la familia; es decir, debe partir de un enfoque multidimensional: capacidades intelectuales, sociales, emocionales, creativas, motivación, estilos de aprendizaje y contexto social; sin obviar, que al igual que en otras poblaciones, la heterogeneidad es una constante que debe ser considerada. Por ello, la evaluación debe ser:

- Cualitativa, pues deben analizarse la información obtenida a través de informes y observaciones de los docentes, la familia y del mismo estudiante.
- Contextualizada, porque toda información debe ser analizada en el marco de los contextos y entornos del estudiante.
- Concebida como un proceso normalizado con el fin de identificar las variables que pueden favorecer o dificultar la satisfacción de sus necesidades.

Castillo (2003) refiere que el objetivo de la evaluación es identificar las necesidades educativas del alumnado, sus fortalezas y sus debilidades a fin de reconocer las barreras que enfrentan para aprender y participar en el currículo escolar. Por ello, su enfoque debe ser colaborativo y encaminado a orientar el proceso educativo y la toma de decisiones. Es preciso asegurar la participación de todos los agentes: familia, docentes, compañeros/as, el propio alumno/a, y profesionales de la educación especial, quienes desde su perfil deberán utilizar técnicas e instrumentos de valoración como la observación, las entrevistas, los cuestionarios, análisis de trabajos y producciones del alumnado, las escalas, las pruebas psicopedagógicas, serán aplicadas en función de la necesidad del caso, a fin de aportar la información recogida al proceso evaluador.

Identificar al estudiante con alta capacidad intelectual implica necesariamente posicionarnos en un modelo teórico. Actualmente, los tres modelos que se destacan (modelo global de la superdotación de Pérez y Díaz, 1977, el modelo psicosocial de Tannenbaum, 1997 y el modelo de componentes de las altas habilidades de Castejón, Prieto y Rojo, 1997), coinciden en el planteamiento de factores configuracionales como personalidad, estilos intelectuales, ambiente y dominio de habilidades, además de la inteligencia fluida que sirven para establecer el diagnóstico en edades tempranas, mas no el pronóstico. Identificar los rasgos de creatividad, motivación y autoconocimiento, entre otros, resulta complejo y atrevido para derivar una “etiqueta” en edades tempranas que podrían generar expectativas poco realistas y dañinas. Por ello en este trabajo de investigación manejo el concepto de alto potencial intelectual.

## **H. Intervención Escolar**

Independientemente del modelo que se asuma para explicar la alta capacidad intelectual, la intervención educativa que favorezca el desarrollo del potencial de los



estudiantes, es una necesidad. Tradicionalmente la intervención educativa en este campo ha girado en torno a tres modalidades: la aceleración, el agrupamiento y el enriquecimiento.

**La Aceleración** implica una reducción de alguno de los ciclos de enseñanza. Hace referencia al modelo organizativo y al salto de curso; parte del hecho que el currículo no suele sufrir modificación alguna, pues debe ser el mismo para todos los alumnos. Se limita a dar lo mismo que al resto, solo que lo estudian antes y de modo más rápido. “Así entendida, no es la forma ideal de adaptar el currículo a las capacidades y necesidades de estos alumnos, aunque es un modelo sencillo y económico para los sistemas escolares.” (Jiménez, 2010, p.155).

Otra acepción es la que contempla acelerar sólo en algunas asignaturas, globalizar varios cursos en uno, comenzar tempranamente la escolaridad, grupos con grados mezclados, etc.; o, la anticipación a cursos de ingreso a educación secundaria o superior.

Desde la literatura se destaca que esta estrategia de intervención tiene su lado positivo y negativo. Si bien, favorece el incremento de la motivación y la satisfacción personal del estudiante, se prevén posibles efectos negativos sobre el desarrollo emocional y social de este, razón por la cual pocas instituciones optan por ella, amén de los largos y engorrosos trámites administrativos a los que debe someterse la escuela y la familia en el proceso de implementación. “... teniendo en cuenta las diferencias existentes en los superdotados como grupo, la aceleración puede ser plenamente válida en los casos en que a un superior desarrollo intelectual se une una madurez social y afectiva igualmente superior o al menos suficiente para desenvolverse en el nuevo entorno”. (Jiménez 2010, p.155).

**El Agrupamiento** consiste en reunir a los estudiantes en aulas, centros o escuelas específicas donde se implementan programas educativos acordes a sus

características. La literatura plantea dos diferentes estrategias de agrupamiento: una flexible y una permanente. En el agrupamiento flexible se reúnen a los estudiantes dentro de un aula ordinaria en algunas actividades durante unas horas al día. Esta estrategia responde a la necesidad de trabajar en torno a actividades y o proyectos que consideren sus aptitudes, intereses y estilos de aprendizaje. Este tipo de agrupamiento permite que tanto los estudiantes como los docentes intervengan en la determinación de las condiciones que se establecerán durante las jornadas de trabajo, favoreciendo las relaciones interpersonales entre ellos. Autores como Valadez (2016) recomienda este tipo de agrupamiento dentro de una escuela inclusiva.

**Enriquecimiento.** Esta modalidad parte de la ampliación de los programas escolares comunes con situaciones de aprendizaje diversificadas. “Se caracteriza por el desarrollo de experiencias de aprendizaje diferenciadas que parten del reconocimiento de las capacidades aptitudes intereses y estilos de aprendizaje de cada uno de los alumnos. Estas experiencias pretenden ser apropiadas y estimulantes para todos los alumnos.” (SEP, 2006, p.185). El objetivo es brindar oportunidades de aprendizaje, (dentro o fuera del programa escolar común) que le permitan al estudiante desarrollar sus destrezas, capacidades y potencialidades, al mismo tiempo que permanece en su ambiente escolar. Las actividades o programas que se implementan deben exigir mayores retos, atender a sus intereses y la aplicación de sus habilidades a problemas del mundo real.

Valadez y otros (2012), destaca una serie de estrategias de enriquecimiento:

**Los Rincones.** Espacios por temáticas con materiales de acuerdo al contenido, el cual es elegido por los docentes o los estudiantes. El trabajo puede desarrollarse de manera individual dependiendo de las condiciones que favorezcan sus habilidades. La bondad de esta estrategia es que pueden trabajar autónomamente,

respondiendo a los ritmos de trabajo en el aula, además de favorecer la creatividad y la motivación de los estudiantes, al permitirles elegir tareas que les representen mayor dificultad de acuerdo a sus intereses.

**Estrategias basadas en la Taxonomía de Bloom.** Esta se propone para relacionar las habilidades de pensamiento con los objetivos educativos, en términos de desafíos a la capacidad y conocimiento de los estudiantes. Parte del hecho que los estudiantes con alta capacidad intelectual requieren adquirir, comprender y analizar el conocimiento relacionado con una o más asignaturas de su interés; aprenden rápido, por lo que es importante para ellos profundizar y expandir el conocimiento; en este sentido, es recomendable utilizar los últimos niveles de esta taxonomía: analizar, sintetizar y evaluar.

**Estrategias basadas en la Taxonomía de Kaplan.** Establece ocho principios guía para elaborar adecuaciones curriculares para los alumnos con alta capacidad intelectual:

1. Enfoque en las principales cuestiones y conceptos
2. Énfasis en una gran base de conocimiento
3. Uso de actividades que muestran cómo los alumnos se relacionan
4. Énfasis en la investigación en profundidad
5. Enseñanza de habilidades de pensamiento
6. Pensamiento de orden superior incorporado en toda la escuela
7. Aumento de la complejidad y el ritmo
8. Enfoque en las necesidades del estudiante

Este modelo aboga por un currículo que responda a las necesidades específicas del estudiante en las áreas de contenido, proceso, producto y ambiente de aprendizaje, y representa un excelente andamiaje para el desarrollo de la

investigación independiente basada en temas o proyectos de estudio que se desarrolla desde tres recomendaciones básicas: Plantear una pregunta de investigación para ser respondida por los estudiantes, utilizar diferentes recursos y finalmente comunicar los hallazgos de manera eficaz.

**Talleres.** Permiten el trabajo grupal a multinivel mediante adaptaciones a actividades y materiales; se plantean desafíos acordes a las habilidades de los estudiantes, favoreciendo que las tareas sean estimulantes, evitando con ello, la ansiedad y el aburrimiento. Las tareas o actividades deben centrarse en un concepto o generalización clave esencial, ajustándolas en la complejidad, cantidad de pasos, concreción e independencia a fin de que se realicen adecuadamente. El éxito de esta estrategia atiende a distintos criterios: claridad en los propósitos a alcanzar, planeación de actividades que favorezcan la transferencia de aprendizaje, situaciones que inviten a la toma de decisiones, planear, crear y comunicarse, experiencias que permitan proyectar objetivos mayores desde la responsabilidad e independencia intelectual, entre otros.

Para Ainscow (2008) las prácticas educativas efectivas en el marco de la educación inclusiva deben caracterizarse por atender a la diversidad, ello, implica disponer de una planificación para un fin específico, con margen a la modificación a partir de una serie de factores que se interrelacionan, como son la asignatura, la edad y la experiencia de los estudiantes, las condiciones de la clase, los recursos y el propio ánimo del docente y del resto de los estudiantes. Romper los paradigmas segregatorios generados a partir de la planificación homogénea, implica considerar las diferencias como oportunidades de aprendizaje, analizar los procesos que conducen a la exclusión, mejorar la participación de todos los alumnos, utilizar los recursos disponibles para apoyar el aprendizaje, desarrollar un lenguaje para la práctica y asumir los riesgos que exigen ampliar las perspectivas profesionales, y

finalmente desarrollar competencias docentes. En este sentido, Ainscow (2008) destaca la evaluación inicial, la planificación diferenciada, la reflexión sobre la práctica y el uso de los recursos necesarios como elementos sustantivos para atender a la diversidad del estudiantado.

Por su parte, para Casanova (2011), la metodología se convierte también en contenido de aprendizaje, pues se aprende haciendo. El modo de hacer y el camino para llegar a los propósitos, lo constituyen las estrategias metodológicas que se adopten. “Las competencias relacionadas con las actitudes y los valores solo se logran mediante la práctica y la convicción, es decir, mediante la coherencia entre lo que se dice y lo que se hace”. p. (29). De esta forma los estudiantes con alto potencial intelectual necesitan participar de actividades variadas y/o más complejas. La tendencia típica es sobrecargarlos de tareas escolares, que en muchos casos son interpretadas como “castigo”, pues generalmente son contenidos ya dominados.

Desde la mirada de la educación inclusiva, la diversificación curricular representa la estrategia para el logro del aprendizaje relevante y pertinente. Tomlinson (2005) afirma que en un aula diferenciada, el docente planifica proactivamente y lleva adelante diversos enfoques del contenido, el proceso y el producto de la enseñanza, anticipándose en la respuesta a las diferencias de aptitud, interés y necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Para Gregory y Hammerman (2008) la enseñanza diversificada conlleva a la planificación estratégica de la enseñanza en un aula a partir de las diversas necesidades de los estudiantes, que permitirá, a su vez, construir una base de conocimiento significativo y preciso, desarrollar habilidades necesarias para llegar a ser competentes científica y tecnológicamente, y desarrollar actitudes valiosas para la sociedad. De esta manera, la diversificación no es un conjunto de herramientas instructivas, sino una postura filosófica que un docente y

una comunidad de aprendizaje adoptan para satisfacer las necesidades de cada estudiante.

Desde la educación inclusiva, el aula se considera como una comunidad de aprendizaje en el que el docente y los estudiantes comparten la responsabilidad de aprender y de trabajar colaborativamente para construir el conocimiento, desarrollar habilidades y actitudes. Se asume que los estudiantes deben implicarse física y mentalmente en la construcción de aprendizajes a través de la mediación del docente quien juega el rol de facilitador y guía del proceso de aprendizaje sin perder de vista las necesidades, los intereses y los niveles de capacidad de los estudiantes. El aula como ambiente activo de aprendizaje formula los propósitos a partir de la evaluación en una continua retroalimentación entre las necesidades de los alumnos, la disposición para el aprendizaje, los perfiles de aprendizaje y los contextos culturales de procedencia de los alumnos.

Rodríguez (2013), plantea el concepto de tridimensionalidad del ser como premisa para asegurar la calidad, igualdad y equidad en la educación. La igualdad alude al derecho inherente que se tiene a la educación, pero no a cualquier educación, equidad implica “dar a cada quien lo que necesita”, y la calidad conlleva al derecho a aprender lo que se debe atendiendo a los distintos ámbitos del ser: físicos, cognitivos, afectivos y sociales. A partir de aquí, es necesario entender como educadores, que cada estudiante es como todos, como algunos y a la vez como ninguno, pues es un ser único e irrepetible, lo que exige el diseño de actividades para todo el grupo-clase, para pequeños grupos o alumnos individuales, respondiendo con ello a la especificidad, la particularidad y la generalidad.

*Figura 5. Tridimensionalidad del ser*

## **EQUIDAD**



**IGUALDAD**



**Generalidad**

### **I. Las Relaciones e Interacciones de las Familias de Alumnos con Alto Potencial Intelectual**

Uno de los primeros estudios sobre las relaciones e interacciones familiares de sobredotados, fue el realizado por Cornell en 1984 quien Investigó a 42 familias de estudiantes que asistían a programas para niños más capaces. El propósito fue caracterizar los ambientes familiares potenciadores del desarrollo intelectual de los estudiantes con esta condición. Las conclusiones destacaron que los padres estaban conscientes del potencial de sus hijos, lo aceptaban y potenciaban desde ambientes armónicos y cooperativos. Observó que aceptar la condición de sus hijos se traducía en tolerancia hacia la expresión de opiniones e ideas divergentes, a través de la comunicación abierta y conciliadora. Un importante hallazgo fue el gran valor que estas familias daban a la realización de actividades en común, las cuales eran predominantemente de carácter cultural y marcada orientación intelectual.

Otras investigaciones realizadas por Duran (2006), López (2003), y Pérez, Domínguez, López y Alfaro (2001) concluyen que el desarrollo del potencial de un niño no pueden ser comprendido lejos de su ecosistema: la familia, la escuela y su comunidad. La familia como primer sistema educativo del niño establece el andamio para definir su personalidad y hábitos de aprendizaje. Se destaca que a pesar de

reconocer esto, se ha dado escasa atención a la formación, la orientación y el apoyo a las familias con hijos con altas capacidades intelectuales. (Pérez y López, 1999).

Una de las investigaciones realizada por López (2003), tomó como población de estudio a padres con hijos diagnosticados como superdotados quienes formaban parte de asociaciones de padres con hijos superdotados de la Comunidad de Madrid (ASAC, AEST y ASGENTA) o bien, del “Programa Estrella” de la Institución SEK. El propósito del estudio giró en torno a dos vertientes; identificar las características comunes de estas familias e identificar las necesidades que enfrentan en la educación de sus hijos.

El estudio se realizó a partir de los referentes de un enfoque ecológico, en el cual, la familia representa el sistema social más influyente en el desarrollo de la persona. Los resultados destacaron que estos padres consideran que poseen la capacidad de resolver los problemas familiares derivados de la condición de sus hijos, así como para apoyarlos, percepción que genera ausencia de tensión familiar. Importantes variables de este estudio fueron el nivel socioeconómico, medio, medio alto y la formación universitaria de los padres.

Para López (2003) hay tres rasgos que aparecen en la mayoría de las familias con hijos con alta capacidad intelectual: el orgullo que sienten que ser padres de un hijo con alta capacidad intelectual, el esfuerzo intenso que implica responder a las exigencias del niño en términos de la gran actividad física y el constante cuestionamiento sobre temas de interés, y el agotamiento físico por dormir menos horas como exigencia de la dinámica que tienen estos niños.

Aspecto que se destaca en esta investigación es el costo económico que implica la satisfacción de las necesidades educativas de un hijo con alta capacidad intelectual, pues requieren, en muchos casos de programas especiales o colegios privados. López (2003) pone la mirada en la importancia de estudiar la influencia del niño en



la familia y viceversa, lo cual ocurre regularmente. Los padres de estos niños se consideran “afortunados” en muchos aspectos, por tener hijos con esta característica, sin embargo también reconocen que deben enfrentarse a retos y problemas únicos que se relacionan directamente con su capacidad.

Martínez, (2013) plantea que a lo largo de los primeros años, los padres de niños con altas capacidades y talentosos pueden empezar a detectar el potencial de sus hijos lo que significa generalmente un cambio en sus acciones y actitudes (en la madre, en el padre o en ambos). Mientras algunos, siguen con su plan de acción preestablecido, otros ajustan su comportamiento a las características diferenciales de sus hijos. Cuando descubren que su hijo aventaja a otros niños de su misma edad en ciertos aspectos, se producen sentimientos contrapuestos: el placer (o el orgullo) de que su hijo sea potencialmente superdotado frente al temor de no estar preparados para hacer frente a sus necesidades. Estas emociones conflictivas suelen mantenerse hasta que el hijo termina su formación y se independiza. En este trayecto, experimentan momentos de tensión e incertidumbre recurriendo a la información que les ofrece la internet o los medios de comunicación, la cual suele ser parcial, sesgada e incluso inadecuada, agregando a esto la tendencia de algunos “profesionales” a patologizar al sujeto con alta capacidad intelectual, lo cual resulta delicado al momento en que los padres buscan una respuesta educativa en el momento de la escolarización formal de sus hijos.

Ciertamente las conclusiones realizadas en torno a este tema, apuntan siempre a que la familia es el contexto más importante para la educación de los hijos, pero también para su desarrollo humano. Como agente socializador primario no solo tiene la tarea de favorecer el desarrollo global de la personalidad, sino también de aspectos muy concretos del desarrollo, como son el pensamiento, el lenguaje, los afectos, los hábitos, el respeto a las reglas, así como la trasmisión de valores humanos y espirituales. Savater (1997), refiere que si esta socialización primaria se

realiza de manera satisfactoria, se sentarán las bases para el desarrollo de competencias más complejas y especializadas, haciendo más productiva “la socialización secundaria”, que lleva a cabo la escuela, los grupos de amigos, el lugar de trabajo, etc. “En caso contrario, los maestros o compañeros deberán perder mucho tiempo puliendo y civilizando (es decir, haciendo apto para la vida civil) a quien debería ya estar listo para menos elementales aprendizajes” (Savater, 1997, p.26. )

Para Savater (1997) son los padres quienes ubican a sus hijos en contacto con el mundo a través de la transmisión de las pautas culturales necesarias para favorecer su autonomía y equilibrio emocional y al mismo tiempo, desarrollan la capacidad ineludible para establecer vínculos afectivos satisfactorios. Así, la familia define el fundamento que marcará el futuro de cada ser humano. “Si los padres no ayudan a los hijos con su autoridad amorosa a crecer y prepararse para ser adultos, serán las instituciones públicas las que se vean obligadas a imponerles el principio de realidad, no con afecto sino por la fuerza. Para Savater (1997), la familia enfrenta hoy por hoy una fuerte crisis, considera que su función socializadora es deficiente, ya que utiliza en exceso la afectividad, generando niños mimados o sobreprotegidos, que nunca dejan de ser niños, resultando en serios problemas como el abandono de formación moral y una fuerte crisis de autoridad. Asume, que la familia ha caído en el ideal de la época, caracterizado por el temor a envejecer lo que implica experiencia y responsabilidad; supone que nadie quiere ser responsable de nadie y que se sufre de falta de ideales, promoviendo que los niños y jóvenes sean manipulables e inseguros, incrementando con ello, los índices de delincuencia y baja autoestima.

Para Cardona (2008) la familia necesita un marco de referencia que le permita ser asertivos en la guía, orientación y educación de sus hijos. “La escuela de hoy y del futuro debe definirse por su capacidad de apertura a la mejora global de la

comunidad en la que se ubica, y de la que recibe un conjunto de estímulos y recursos culturales que deberá integrar en su propia cultura. De esta manera podrá diseñar una oferta educativa que sintonice con su entorno y, por lo tanto, con las experiencias vitales de su alumnado. No proceder de esta forma provocaría una discontinuidad entre la experiencia del estudiantado, propia de su familia y su entorno cultural y la intención educadora de la escuela, lo que casi siempre genera problemas de aprendizaje y, lo que es mucho más importante, en el desarrollo de las potencialidades de los individuos en formación” p.60.

Este teórico, reafirma la urgencia de formar en valores en una sociedad que en la medida que se acerca al gran desarrollo científico y tecnológico, se aleja de la justicia, de la ayuda a la humanidad, de la participación en la cultura y el trabajo, del respeto de la dignidad de la persona y de la “real liberación del hombre” Refiere que el valor nace y se desarrolla cuando cada una de las personas asume con responsabilidad el papel que le ha tocado desempeñar en la familia, procurando el bienestar, el desarrollo y la felicidad de todos los demás.

Como hemos visto, la responsabilidad de la enseñanza de valores corresponde a los padres, sin embargo, la escuela y los grupos sociales tienen la función de apoyar, “la escuela tiene que constituirse en un agente crítico de su entorno y actuar como transformadora de los valores y actitudes de una sociedad en cambio permanente”, (Cardona 2008 p.61). La responsabilidad de los padres en este tenor se correlaciona con su interés por un desarrollo adecuado de sus hijos; esta relación basada en el apego representa, según Bowlby, (2014) el vínculo emocional que le proporciona al niño la seguridad emocional indispensable para un buen desarrollo de la personalidad, de lo contrario, los resultados serán catastróficos.

Ciertamente, cada familia privilegia valores sobre los que derivará sus normas y hábitos que cristaliza en la diaria convivencia mediante conductas y actitudes. Los valores se enseñan en la familia, de forma explícita y otras de forma inconsciente. Para los hijos esta transmisión es de enorme importancia, por lo menos hasta que lleguen a la adolescencia a partir de donde se decide si los valores aprendidos se fortalecerán o se desecharán; lo cierto es que estos sirven para generar un marco de comprensión del mundo y el referente para conformar la personalidad. De cualquier forma, se coinciden en afirmar que los valores que se aprenden con mayor facilidad son aquellos que se demuestran con el ejemplo; por el contrario, los difíciles de aprender son los que en la práctica son devaluados continuamente. Los valores dan sentido a la vida, por consiguiente todas las actividades del ser humano giran en torno a ellos. Méndez, (2015), refiere que “la realización de los valores perfecciona a la persona de manera individual. Así el individuo es el portador de los valores o antivalores que practicará”, p.35. De esta manera, hace una distinción de valores por el tipo de Deber-Ser: instrumentales, obligatorios, recomendables y devocionales. Los instrumentales se relacionan con lo útil, son los de carácter económico. Los obligatorios, que equivalen a lo bueno, son los valores éticos. Los recomendables pertenecen al ámbito de lo bello, lo estético, y lo devocional, lo santo, que corresponde a los valores ascéticos. Los valores éticos, son universales, iguales para todos y válidos en todo tiempo y lugar, son los únicos que pueden generalizarse y que permiten establecer las reglas, entre ellos:

- El Respeto: Regula y ordena las relaciones del hombre con la naturaleza causal, incluido el ser humano. “No hacer daño a nada ni a nadie”. En esta categoría se incluyen subcategorías relacionadas con la Fisiodulia (respeto a la naturaleza) y la Paz (respeto a las personas, prohíbe las formas de violencia moral) hacia la naturaleza y hacia los hombres.
- La Justicia: Regula y ordena las relaciones del hombre con los demás, tanto en lo colectivo como en lo individual. “Dar lo debido a cada uno”. Las subcategorías son la Solidaridad y la Equidad.

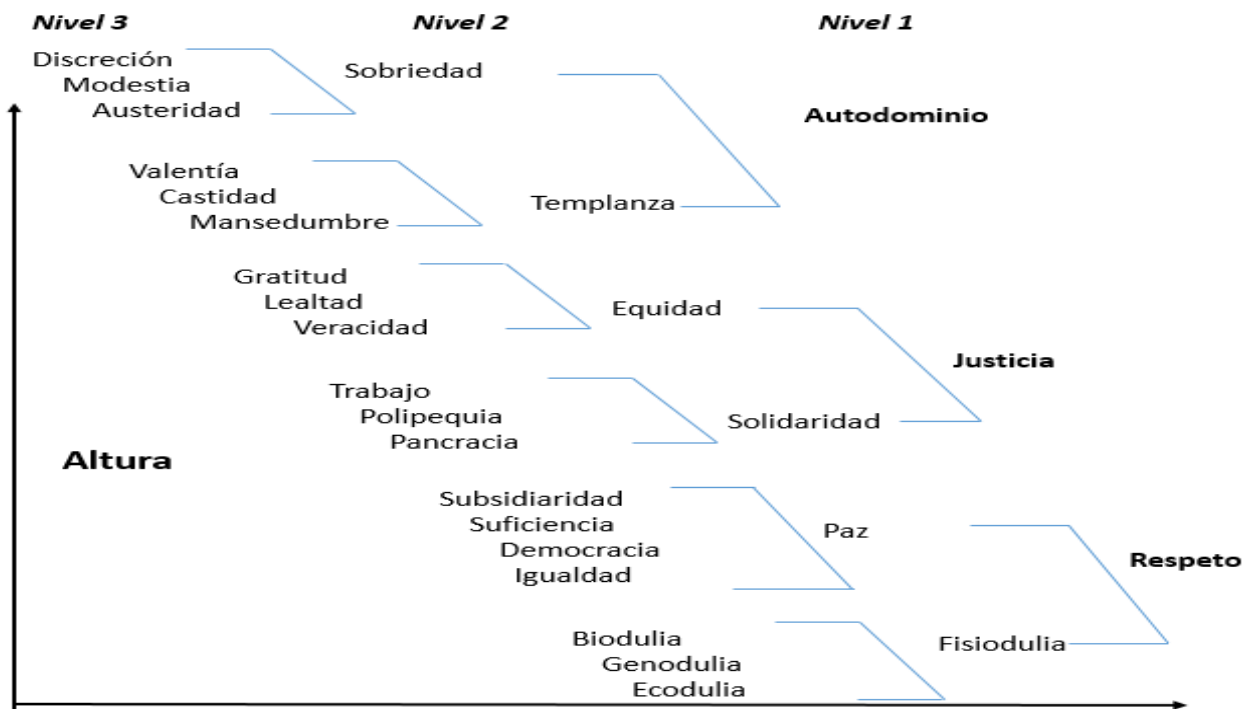
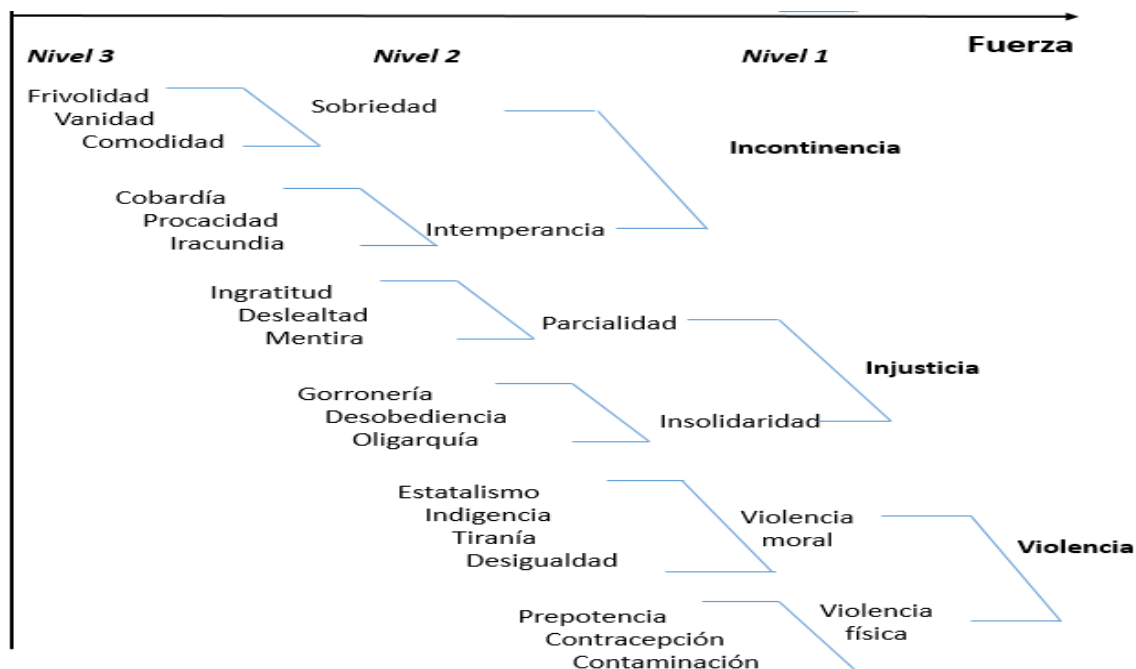
- El Autodominio: Regula y ordena las relaciones del hombre consigo mismo para controlar los instintos y sus pasiones. “Vivir honestamente”. Las subcategorías son la Templanza (orienta los instintos de agresión, reproducción y conservación) y la Sobriedad (ordena y orienta el instinto de posesión)

Desde este referente se asume que los valores económicos, estéticos y ascéticos pueden cambiar con el tiempo, el lugar y la cultura. De esta manera, existe una diferencia entre valor y virtud, esta última son las actitudes básicas de la libertad positiva o voluntad que afectan a todos los valores por igual, es decir, es una disposición positiva, permanente y estable frente a los valores. Entre las virtudes necesarias para la convivencia armoniosa se encuentran:

- La Humildad: Vista como la raíz de toda virtud, en tanto es la disposición contraria a la soberbia.
- La Constancia: Entendida como la perseverancia o continuidad en el esfuerzo hasta que la conducta sea de hecho valiosa, poner por obra los valores, por lo que la disposición contraria es la pereza.
- La Prudencia: Es la ponderación de las circunstancias para acertar en la situación concreta que permita aplicar o ajustar los valores a las circunstancias en que se presentan. La imprudencia representa la disposición contraria.

Es interesante observar la referencia que Méndez (2015) hace respecto a los antivalores en relación a cada valor ético y lo muestra de la siguiente manera:

Figura 6. Valores y Antivalores en relación a cada valor ético



El miedo, la libido y la ira, son pasiones que el ser humano experimenta a partir de sus estructuras biológicas como mecanismos de defensa y sobrevivencia, que deben ser reguladas en la medida en que el lóbulo frontal del cerebro madura y permite a través de las funciones ejecutivas manifestar una conducta prudente y adaptada al contexto social. La maduración de las funciones de la corteza frontal es tardía y requiere de la enseñanza que la familia y la escuela brindan a la persona en el marco de los valores y las virtudes. Si consideramos que el desarrollo del cerebro tiene momentos críticos y sensibles en los cuales está preparado para aprender y desarrollar ciertas conductas, entonces la función de la familia y la escuela se vuelve imprescindible en la formación ética y moral del hombre. Cuando este proceso no se da de manera adecuada, entonces la manifestación de antivalores como la iracundia, la procacidad, la cobardía, la comodidad, la vanidad y la frivolidad se expresarán a través de la conducta.

Los padres parten de ideas, creencias, valores y actitudes frente a la vida, que guían y orientan la relación con sus hijos, y por ende la crianza; cada familia desarrolla un estilo educativo diferente, según el temperamento de cada miembro, la propia experiencia de cómo fueron educados, la moda educativa, las ideas dominantes, los aspectos culturales, los recursos materiales y emocionales con que cuentan, Olivares (2006).

El estilo educativo adoptado por la familia ejerce una influencia directa en el desarrollo de la conducta del hijo, y en las decisiones que tomará a lo largo de su vida. En este sentido, dicho estilo transforma la interacción de padres e hijos e influye en la configuración de la personalidad de los últimos. Según el modelo de Maccoby y Martin (1983), los estilos educativos parten de dos dimensiones:

1. **La exigencia paterna:** En esta dimensión se observan dos tipos de conducta: los padres que establecen estándares altos para sus hijos y exigen

que los cumplan, y los que muy rara vez les exigen y tratan de no influir en su conducta.

2. **La disposición paterna a la respuesta:** Por un lado están los padres que saben dialogar y negociar verbalmente con sus hijos, aceptándolos como son; y por otro, se encuentran los que manifiestan su rechazo ignorando sus necesidades y respuestas a sus cuestionamientos.

Desde esta perspectiva, los estilos educativos son tipos puros a los que los padres se acercan más o menos, y sirven para reflejarse y reflexionar sobre su propio actuar, y estos son:

**Autoritativo-recíproco.** Son padres que manifiestan altas expectativas respecto de la conducta de sus hijos y establecen normas familiares claras. Usan refuerzos para el seguimiento de reglas, y castigos para sancionar, los ayudan a aprender a valerse por sí mismos y pensar en las consecuencias de su comportamiento. Mantienen una comunicación clara y razonable con sus hijos, al hacer de su conocimiento las expectativas que tienen de ellos, y los motivos. Estos padres vigilan el comportamiento de los niños para asegurarse de que cumplan las reglas y la implicación afectiva de ellos se expresa en su disposición para responder a las necesidades de los hijos.

Es característico que los padres que practican este estilo recurran a estrategias educativas y de disciplina basadas en el convencimiento más que en la coerción, pues defienden una educación centrada en los niños que promueva la autonomía de juicio de los niños, así como la adquisición de una posición abierta y tolerante.

**Autoritario-represivo.** Para estos padres, la autoridad debe ser rígida e inflexible, señalan a los hijos las metas y normas que deben seguir y emplean con frecuencia castigos cuando no se siguen. Las relaciones familiares se basan en roles, por lo que cada integrante de la familia tiene una carga de tareas. Los padres están



comprometidos con la tarea educativa hasta el punto de que pueden ser excesivamente protectores y entrometidos en las acciones y conductas de sus hijos.

Los padres autoritarios-represivos tratan de mantener el control y ejercerlo sobre los niños, fijando reglas estrictas. Tienden a ser muy críticos cuando no se cumple el estándar, pues consideran que los valores, como el esfuerzo o la seguridad, son parte de la educación que toda familia debe tener. En ocasiones, ponen metas demasiado elevadas a sus hijos, que de no cumplirse, puede causar sentimientos de frustración.

**Permisivo-indulgente.** Este estilo es el resultado de la combinación de la baja exigencia paterna con niveles aceptables de afecto. Para estos padres las restricciones y los castigos son improcedentes, por ello, ceden la mayoría del control a sus hijos. Cuando fijan reglas, son escasas y generalmente no se hacen cumplir de manera uniforme. Evitan establecer rutinas; su objetivo es que sus hijos se sientan libres, por ello no marcan límites ni expectativas claras de comportamiento, interactúan de manera cálida y cariñosa, sin importar la conducta que tengan sus hijos, al considerar que no deben reprimir sus impulsos. Las competencias sociales de los niños de padres con este estilo educativo pueden presentar características positivas, como espontaneidad, creatividad y óptimas relaciones con sus iguales; no obstante, pueden tener dificultades para controlar sus impulsos y mostrarse desobedientes cuando no se cumplen sus deseos.

**Permisivo-negligente.** Los padres permisivos dan a los niños muchas opciones posibles aun cuando no son capaces de tomar una buena decisión. Tienden a aceptar el comportamiento de los niños, sea bueno o malo, y no hacen ningún comentario sobre si les beneficia o no; quizá se sienten incapaces de cambiar el mal comportamiento y optan por no involucrarse. Relegan su función de padres en

terceras personas (docentes y abuelos, entre otros) y eluden sus obligaciones educativas y formadoras. Complacen a los niños en sus peticiones materiales cuando disponen de recursos económicos que lo permiten. No manifiestan de manera suficiente el afecto por sus hijos, la dedicación a tareas escolares no es una prioridad.

La familia, como grupo social dinámico, atraviesa fases de estabilidad y equilibrio, que se alternan con otras de crisis e inestabilidad. A lo largo del tiempo, algunos valores dejan de estar vigentes y otros nuevos son aceptados. Así, la calidad de vida y las relaciones entre sus integrantes afectan a la institución familiar en general, y a su forma de educar, (Olivares, 2006). La autoridad y la responsabilidad que los padres proporcionan a los hijos los hace sentir seguros y protegidos; un exceso de autoridad y de exigencia produciría en los niños inseguridad, ansiedad, baja autoestima y perjudicaría la autonomía personal.

Se considera que los padres de niños con alta capacidad intelectual experimentan dificultades de roles familiares; el hecho de que su hijo sea brillante, sensible e inteligente puede llevarlo a asumir un papel autoritario y controlador, asumiendo un rol que no le corresponde.

Cornell (1984) analizó las diferencias entre los padres varones que ven a su hijos como superdotados y las madres de estas mismas familias, encontrando que, cuando ambos, padre y madre perciben a su hijo con alta capacidad sus actitudes son similares y asumen un rol muy activo en la educación y el cuidado del niño, incluso en familias de corte tradicional, la división convencional de roles paterno / materno se hace menos rígida. Encontró que en la mitad de las familias estudiadas, el padre no percibe al hijo con alta capacidad, por lo que establece una relación menos cercana y se siente menos orgulloso del hijo que su esposa, que lo percibe con alta capacidad.

Por su parte, Meckstroth (1992) asegura que aunque cada miembro de la familia reacciona diferente de acuerdo a su particular temperamento, personalidad, intereses y habilidades, los roles y las relaciones de todo el entorno familiar se ven afectadas en su esfuerzo por acomodarse a las características de sobredotación de su hijo. Anteriormente en 1982 Hackney, demostró que una de las primeras dificultades que experimentan los padres de niños con alta capacidad es la de diferenciar los roles paternos / maternos y los roles del niño. Los problemas se centran en determinar si el niño debe ser tratado de la misma forma que los otros o como adulto, lo que generaría otro problema en los roles familiares, que se agrava cuando el niño se sobrevalora en relación a sus padres y demás miembros de la familia y utiliza sus recursos intelectuales para manipularlos. Keiruz (1990), encontró que muchos padres de niños con alta capacidad pueden llegar a desarrollar sentimientos de culpa y bajo auto concepto, experimentando confusión, inseguridad y ansiedad sobre su forma de actuar.

Ciertamente, un niño con altas capacidades tiende a ser objeto de altas expectativas por parte de los padres, docentes y la sociedad en general, lo que a su vez puede provocarle sentimientos de angustia, que en muchos de los casos se esfuerzan por cumplirlas, asegurando con ello la autorrealización de sus padres. Aunque ciertamente no se encontraron estudios al respecto, existe información que da cuenta de la influencia que tienen los hijos en la realización personal de los padres, lo que explica la alteración de roles familiares cuando se habla de alta capacidad intelectual. Un estudio realizado por Cornell en 1984, evidencia que la calidad del amor de los padres está condicionada por muchos factores, y la alta capacidad pueden ser un atributo altamente indeseable en la familia. El niño o la niña de alta capacidad puede representar una fuente excepcional de satisfacción narcisista, percibiendo los padres al hijo o la hija como similares a sí mismos e intentando que éste o ésta realice las ambiciones que ellos no pudieron realizar. En este caso el nivel de expectativas y exigencias de los padres hacía su hijo es tan alto, que puede

desembocar en la insatisfacción permanente del niño respecto a lo que hace, pues siempre se le exige más; muchas veces esta presión paterna es comunicada de forma inconsciente. En otras ocasiones, el aumento de expectativas y exigencias, viene acompañada de tolerancia hacia peticiones y comportamientos poco comunes del niño.

Martínez, (2013) plantea tres temas que cobran relevancia: la participación activa de los padres en la escolaridad de su hijo, la participación activa de los padres en el aseguramiento de un entorno de desarrollo y aprendizaje óptimo, y la comunicación entre familia y escuela. En este marco, el rol de los profesionales de la educación especial es fundamental para establecer pautas de colaboración consensuadas y coordinadas entre la escuela y la familia, desde el reconocimiento de las necesidades de cada familia. Si bien, la idea común de los padres de estudiantes con altas capacidades es considerarse de algún modo "bendecidos" en muchos sentidos, deben enfrentar retos y problemas únicos. Al revisar la literatura sobre el tema se identifica la priorización por cubrir las necesidades intelectuales y de aprendizaje de los estudiantes con estas características a través de programas y estrategias especiales, dedicando menor atención a necesidades relacionadas con aspectos emocionales y de orientación personal y familiar.

El desafío ineludible que enfrenta tanto la familia como la escuela es favorecer el desarrollo de la autoestima del niño, la cual es descrita por autores como Siaud-Facchin (2014) como la pieza clave que determina el éxito o el fracaso en los distintos ámbitos de desarrollo. Crecer con una imagen sólida de sí mismos, con confianza requiere de ambientes agradables, afectivos que comprendan y acepten las singularidades de la personalidad que implica la alta capacidad. La tarea de la familia es comprender la importancia de la valoración, la gratificación y el estímulo; de lo contrario el niño generará sentimientos de incompetencia y miedo al futuro que se manifestará en problemas escolares a corto y largo plazo. Se considera que el

sentimiento de desfase, de diferencia y extrañeza que experimentan estos niños, así como los intentos poco productivos que hacen por integrarse en la familia y en sus aulas, pueden generar dificultades adaptativas que algunos autores traducen en tedio o “angustia vital”.

Desde este marco, se alerta sobre las posibles consecuencias del ego desmesurado que utilizan estos niños para enmascarar su vulnerabilidad y el temor que tienen de no responder a las expectativas de la tarea intelectual; y que traducen en gran ansiedad mediante conductas de resistencia, so pretexto de ser fáciles. Por otro lado, el sentimiento de injusticia que experimentan repetidamente, favorece la pérdida de confianza en los demás, imposibilitándolos de comprender el mundo. La actitud defensiva respecto a los demás, es interpretada como hostilidad y en la medida que crece manifiestan un egocentrismo desordenado y rigidez de funcionamiento que los orilla al aislamiento.

Siaud-Facchin (2014) alerta a las familias y a los docentes sobre riesgos que pueden presentarse en la edad escolar con graves consecuencias en la adultez, entre ellas, la exclusión social, cuyas consecuencias serán las dificultades en el proceso de identificación y de socialización; el sentimiento de diferencia que les genera temor a convivir con los demás y el convencimiento de no poder ser amados. La reiteración de este sentimiento traerá como consecuencia en la edad adulta el aislamiento social, dificultad para establecer relaciones y vínculos duraderos, y en extremo fobia social. La sensibilidad reprimida o emociones contenidas, refiere la autora, implican mecanismos rígidos de defensa para intentar regular sus emociones, lo que puede generar en la adultez, debilitamiento de la personalidad, frialdad, distanciamiento y la manifestación de un carácter altivo con exceso intelectualización. Siaud-Facchin (2014) refiere que las vejaciones múltiples de las que son objetos estos niños en el contexto familiar o escolar son “ataques dolorosos

a la autoimagen” que debilita el sentimiento de identidad, mismo que podría manifestarse en la adultez con agresividad incontrolada.

El análisis constante que un niño con altas capacidades hace de todo lo que sucede favorece el temor a comprender más allá de lo que puede gestionar emocionalmente, es un factor para el distanciamiento con los demás o para desarrollar relaciones auténticas; por lo que, tarea esencial de la familia y la escuela es ayudarlo a comprender sus capacidades para discernir, aceptar los límites personales y de los demás, reforzar sus vínculos sociales y apreciar plenamente los momentos que vive. La alta capacidad tiene una gran ventaja cuando se asume que no solo es importante es el aspecto intelectual sino también el afectivo.

# **Marco Metodológico de la Investigación**



### **A. Método de Investigación**

El enfoque de investigación del presente estudio es de corte cualitativo. Algunas ideas presentadas por Hernández Castilla, R y Opazo Carvajal (2010) señalan que los modelos cualitativos en educación son aquellos que desarrollan objetivos de comprensión de diversos fenómenos socioeducativos y de transformación de la realidad y toma de decisiones. Se parte de la comprensión de la realidad para luego actuar, pues la comprensión da paso a la re-construcción de esta, lo que posibilita el interés por el otro, el compromiso, la empatía y la colaboración. La actuación implica el conocimiento de diversos métodos, estrategias, corrientes y tradiciones (Tójar, H. 2006).

Los hechos sociales, las acciones humanas y los acontecimientos deben ser observados tal y como ocurren naturalmente en su contexto, implicando la participación del investigador y el compromiso de su propio juicio, favoreciendo la subjetividad. Sin embargo, los criterios de verdad determinan la credibilidad, en la medida que el investigador al recoger información produce hallazgos que son reconocidos por los informantes como una verdadera aproximación sobre lo que piensan y sienten, además de considerar y contrastar con los juicios de otros investigadores. De esta manera es posible la transferibilidad, es decir, la posibilidad de replicar los resultados a otros contextos (Campoy, 2015).

Por lo anterior, y tomando como referencia la postura de Cuba y Lincoln (1985), así como las interrogantes que plantean Castillo y Vázquez (2003) para determinar la *credibilidad metodológica* de una investigación de corte cualitativo elaboré el siguiente cuadro:



**Figura 7. Sobre Credibilidad Metodológica**

Preguntas sobre credibilidad	Planteamiento
¿Qué hizo para contrarrestar la perspectiva del investigador?	Los planteamientos y resultados fueron compartidos con un equipo de expertos en el tema, así como con la población participante.
¿El investigador discutió sus interpretaciones con otros investigadores?	Sí. Con el equipo de investigación. Además se realizaron dos reuniones con un grupo de egresados de la ENEHRL de cinco generaciones distintas que realizaron investigaciones relacionadas con el tema en el marco de su formación inicial.
¿El investigador discutió su propia experiencia con la experiencia de los informantes?	Sí. Se realizaron círculos de discusión con diferentes grupos de interés que participaron en la investigación: padres, estudiantes normalistas de la presente generación y equipo de investigación.
¿Se usaron otros métodos en la recolección de los datos para determinar la congruencia de los resultados?	Sí. Se utilizó una diversidad de técnicas e instrumentos cualitativos, grupos de interés distintos, así como el uso de técnicas e instrumentos estandarizados.
¿Los lectores ven los hallazgos como significativos y aplicables en su propio contexto?	Los hallazgos resultan significativos para docentes de educación especial y de escuela regular que fungen como tutores de los estudiantes normalistas que participaron en el presente estudio, al ver reflejada la realidad, asumen que es aplicable a otros contextos.

Para Campoy (2015) la *transferibilidad* puede ser paralela a la validez externa o generalidad; “se trata de examinar qué tanto se ajustan los resultados a otro contexto” Cuba y Lincoln (1985). Esto implica realizar una extensa descripción del contexto o contextos y las características de las personas donde el fenómeno fue estudiado. La transferibilidad de los resultados del presente estudio a otros contextos es posible; dado que la población seleccionada no es la única que se encuentra en riesgo de marginación, la experiencia adquirida mediante el programa de atención de la ENEHRL da cuenta ello, por lo que se considera que es posible

que la propuesta responda a las necesidades de otros estudiantes con características semejantes, por supuesto, siempre realizando los ajustes a las características de sus contextos.

Desde el enfoque cualitativo, la dependencia es equivalente a la fiabilidad de los estudios cuantitativos, dice Campoy (2015). Existen dos tipos de dependencia: la interna, en la que al menos dos investigadores generan temas similares con los mismos datos, y la externa, entendida como el grado en que diversos investigadores generan datos similares en el mismo ambiente y período. Por otro lado, y en el mismo marco de referencia, la confiabilidad que equivale a la objetividad, tiene como propósito captar el mundo de la misma manera que lo haría alguien externo, sin prejuicios ni intereses particulares. Por ello, complementé en este trabajo, los datos obtenidos a través de los instrumentos cualitativos con el uso de instrumentos psicométricos, cuyo tratamiento de la información se realizó desde el enfoque crítico interpretativo en el marco de trabajo colegiado del equipo de investigación.

La variedad de fuentes de datos, investigadores, teorías y métodos jugaron un papel importante en el cruce de datos e interpretaciones, confrontados a su vez con otros grupos de interés: participantes en el estudio (padres, alumnos, estudiantes normalistas y docentes de educación especial) y externos (docentes de educación básica y de educación especial).

### **B. Descripción del Proceso de Diseño de la Investigación**

Autores como Taylor, S. y Bogdan, R. (1987) señalan que la metodología cualitativa es inductiva y representa una forma de encarar el mundo empírico. Para Campoy (2015) la metodología cualitativa es dinámica y múltiple, pues parte de una visión holística de la realidad por desarrollarse en contextos naturales. Por su parte, Pérez Serrano (2011) señala que el análisis de la realidad exige acercarse a ella y conocerla con el fin de mejorarla a través de un proceso activo, sistemático y

riguroso en el cual se toman decisiones sobre lo investigable en tanto se está en el objeto de estudio. Imbernón y otros (2007) establecen un vínculo importante entre la investigación y la formación del profesorado, al afirmar que la investigación educativa debe tomar en cuenta la conceptualización que la sustenta, el problema que se aborda y las personas que intervienen, con la intención de recoger, interpretar y construir un conjunto de conocimientos (teóricos y prácticos) sobre la educación en beneficio de las instituciones educativas y de los usuarios de la educación.

En este marco, el método descriptivo permite el acercamiento al primer nivel del conocimiento científico en la medida que detalla cuidadosamente los fenómenos, hechos y situaciones para ser analizadas. En opinión de Glass y Hopkins (1996), la investigación descriptiva define la realidad, examina un fenómeno para caracterizarlo de la mejor forma posible, a partir de distintas fases: planteamiento del problema, búsqueda de la información necesaria, formulación de objetivos, selección de instrumentos, identificación de la población objeto de estudio, diseño del procedimiento de recogida de información, análisis de la información, conclusiones y propuestas. En los estudios descriptivos, la recolección de las opiniones y actitudes de grupos de sujetos son aspectos sustantivos, por ello no se permite la comparación entre grupos ni se establecen relaciones causales entre variables, tampoco se plantean hipótesis, sino objetivos de investigación.

A fin de dar respuesta al problema de investigación del presente estudio, opté por un diseño mixto desarrollado en distintas etapas complementarias. Inicié por la observación participativa, por considerar que como técnica cualitativa me brindaría información objetiva de las interacciones escolares, a fin de valorar el estado actual del problema.

En una segunda etapa, utilicé instrumentos psicométricos propios de la investigación cuantitativa con el propósito de identificar factores endógenos que permitieran explicar el desempeño escolar de los estudiantes para posteriormente determinar las necesidades específicas.

En una tercera etapa me enfoqué en los docentes de las escuelas participantes, para ello realicé un estudio de encuesta a través de cuestionario, técnica de corte cuantitativo con el propósito de conocer los constructos que determinan sus prácticas. La cuarta, giró en torno a las historias de vida de los estudiantes, narradas por sus padres, desde las cuales fue necesario establecer categorías de análisis, propio de los estudios cualitativos. La quinta y última brindó elementos de complementación de información obtenida con el resto de las técnicas, así como para el diseño de la propuesta de intervención; en este sentido los grupos focales con alumnos, padres, normalistas, docentes de los alumnos y equipo de investigación, configuran la técnica de corte cualitativo que fue fundamental para el logro del propósito.

Tomé la decisión de utilizar un procedimiento de análisis interpretativo de información más que el uso de un sistema electrónico porque el propósito central fue buscar la participación e intercambio de ideas de los estudiantes normalistas desde el análisis y la reflexión de los retos que enfrentaron en cada uno de los contextos de intervención docente en los que participaron

Por lo anterior, sintetizo el proceso de mi investigación desde las siguientes etapas establecidas por Campoy (2015):

**Figura 8. Etapas del proceso de investigación**

Etapas	Acciones de investigación
Teorización	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Revisión Bibliográfica sobre el tema: perspectivas de identificación y atención en el marco internacional.</li> <li>✓ Revisión de antecedentes de la atención a los niños CAS en México y el actual Modelo de atención.</li> <li>✓ Nuevas perspectivas de atención desde el marco de la Educación Inclusiva.</li> </ul>
Trabajo de Campo	<p>Acceso a 14 escuelas primarias seleccionadas en el estudio.</p> <p>Recogida de información:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Diario de campo</li> <li>✓ Cuestionario a docentes de los alumnos</li> <li>✓ Instrumentos psicométricos</li> <li>✓ Historias de Vida contadas por los padres</li> <li>✓ Grupos de Discusión:               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Alumnos del estudio</li> <li>• Estudiantes normalistas</li> <li>• Padres de los alumnos del estudio</li> <li>• Asesores técnico-pedagógicos de educación especial</li> <li>• Docentes de educación especial</li> <li>• Equipo de investigación</li> </ul> </li> </ul>
Diseño de la propuesta de atención	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Grupo de Discusión con profesores de la ENEHRL que a su vez trabajan en los servicios de educación especial.</li> <li>✓ Información obtenida de los diferentes Grupos de Discusión</li> </ul>

### **C. Método de Análisis de las Fuentes Documentales**

El Método de Análisis de Contenido es el eje fundamental para las diversas fuentes documentales, como técnica cualitativa de naturaleza hermenéutica tiene como propósito la recopilación de información de fuentes impresas o electrónicas, a partir de la organización y sistematización de la información teórica y empírica, lo cual es necesario para tener un conocimiento preliminar del objeto de estudio. Para Alfonso

(1994), citado por Morares, (2008) este es un proceso de indagación, recolección, organización, análisis e interpretación de información en torno a un determinado tema. Bardín (1996) plantea como primer aspecto determinar el objeto o el tema de análisis desde las siguientes interrogantes: ¿Qué se quiere investigar?, ¿Qué bibliografía o conocimientos previos existen?, ¿En qué marco teórico encaja? y ¿Cuál es la unidad de análisis que se va a utilizar? Esto permite determinar el sistema de codificación de la información.

En este sentido establecí un sistema de categorías en torno primeramente a los indicadores de culturas, políticas y prácticas inclusivas plasmados en el Índice de Inclusión de Booth y Ainscow (2011), y posteriormente las relacionadas al objeto de estudio de la alta capacidad intelectual y su atención educativa desde el posicionamiento teórico referido en el segundo capítulo. Ello me permitió asegurar la fiabilidad del sistema de codificación-categorización a fin de llegar a la inferencia, es decir, a la explicación o deducción de lo textual. Es importante señalar que el análisis de contenido cualitativo plantea un nuevo marco de aproximación empírica entre el texto y el contexto.

#### **D. Muestra Participante**

En relación al muestreo debo señalar que es una herramienta de la investigación científica. Su función básica es determinar qué parte de una realidad en estudio (población o universo) debe examinarse para elaborar inferencias sobre dicha población.

En relación al proceso de esta investigación tomé como referencia la muestra incidental o por conveniencia la cual es una técnica de muestreo no probabilístico donde los sujetos son seleccionados considerando la conveniencia de accesibilidad y proximidad con el investigador, quien selecciona directa e intencionadamente los

individuos de la población que participarán en la investigación. McMillan, J. y Shumaches, S. (2001)

## **1. Población.**

La población estuvo constituida por estudiantes en situación de vulnerabilidad y segregación de escuelas primarias del municipio de Monterrey, Nuevo León, México; la mayoría de ellos con desempeños y conductas escolares inconstantes y contradictorias con su potencial de aprendizaje. Consideré además como población a los docentes y familias de estos.

## **2. Muestra.**

En el marco de las prácticas intensivas en condiciones reales de trabajo que los estudiantes normalistas de la licenciatura en educación especial realizan en su séptimo y octavo semestres, se identificaron inicialmente 54 estudiantes de educación primaria que planteaban grandes retos en la dinámica escolar. Doce de ellos con altos desempeños escolares pero vulnerados por sus docentes y directivos de las escuelas, precisamente por su capacidad intelectual. Del resto (42 estudiantes) presentaban como características comunes: conducta desafiante, inquietud, rendimiento escolar inconstante, pero muy “listos” según los reportes de sus docentes. De este 100% solo los primeros doce se encontraban en las estadísticas oficiales de educación especial como “alumnos con aptitudes sobresalientes de tipo intelectual” algunos por sus habilidades en el área lingüística y otros en matemáticas.

Los 54 estudiantes fueron evaluados a través del Test de Matrices Progresivas Raven que mide inteligencia fluida, encontrando que 12 obtuvieron puntuaciones promedio alto, y el resto (42) superiores.

Para abordar el estudio de investigación decidí tomar 20 estudiantes como muestra por presentar las siguientes características:

- No fueron identificados por los servicios de educación especial como estudiantes con aptitudes sobresalientes en ningún área.
- El 100% contaba con diagnósticos realizados por profesionistas externos a la escuela y a la educación especial. Entre ellos, déficit de atención con hiperactividad, asperger, trastorno desafiante de la conducta, entre otros.
- El 100% se encontraba en situación de vulnerabilidad; víctimas de bullying.
- El 100% de las escuelas en las que cursaban sus estudios estuvieron dispuestos a trabajar colaborativamente en este estudio.
- Sus familias aceptaron participar en distintas actividades escolares y extraescolares derivadas del estudio.

De esta manera como muestra intencional se tuvo acceso directo a 210 docentes de 14 escuelas primarias del municipio de Monterrey, Nuevo León, México, estudiantes normalistas de la licenciatura en educación especial, profesionistas de los servicios educación especial con funciones de docentes de apoyo escolar, asesores técnicos pedagógicos y estudiantes de educación primaria cuyo estatus inicial se observa en el siguiente cuadro:



**Figura 9. Estatus de la población objeto de estudio en la estadística escolar**

ALUMNO GÉNERO		GRADO	MOTIVO DE REPORTE DE LOS DOCENTES DE GRUPO	ESTATUS ESTADÍSTICO USAER	DIAGNÓSTICO REALIZADO POR ESPECIALISTAS EXTERNOS
1	F	5º.	Conducta disruptiva. Reto a la autoridad, rendimiento escolar inconstante.	Problema de conducta	Trastorno Desafiante-Oposicionista. Déficit de Atención con Hiperactividad. Inteligencia superior
2	M	4º.	Conducta desadaptada, rebeldía, rendimiento escolar contrastante	Trastorno del espectro autista	Asperger. Se destaca resultados de inteligencia muy superior
3	M	4º.	Desmotivación, ausente de la actividad escolar, rendimiento escolar contrastante	Otros	Déficit de atención. Inteligencia superior
4	M	3º.	Conducta disruptiva, reto a la autoridad, rendimiento escolar contrastante.	Problema de conducta	Trastorno Desafiante-Oposicionista. Déficit de Atención con Hiperactividad. Inteligencia superior
5	F	3º.	Conducta disruptiva, reto a la autoridad.	Problema de conducta	Trastorno Desafiante-Oposicionista. Déficit de Atención con Hiperactividad. Inteligencia superior
6	F	4º.	Desmotivación, ausente de la actividad escolar, rendimiento escolar contrastante	Otros	Déficit de atención. Depresión. Inteligencia superior
7	M	3º.	Desmotivación, ausente de la actividad escolar, rendimiento escolar contrastante	Otros	Déficit de atención. Depresión. Inteligencia superior
8	F	2º.	Conducta desadaptada, rebeldía, rendimiento escolar contrastante	Problema de conducta	Trastorno Desafiante-Oposicionista. Déficit de Atención con Hiperactividad. Inteligencia superior
9	M	1º.	Conducta desadaptada, rebeldía, rendimiento escolar contrastante, reto a la autoridad.	Trastorno del espectro autista	Asperger. Inteligencia superior
10	M	2º.	Conducta desadaptada, rebeldía, rendimiento escolar	Otros	Déficit de atención con hiperactividad.

			contrastante, reto a la autoridad.		Inteligencia superior
11	M	2º.	Conducta desadaptada, rebeldía, rendimiento escolar bajo, reto a la autoridad.	Problema severo de conducta	Trastorno Desafiante-Oposicionista. Déficit de Atención con Hiperactividad. Inteligencia superior
12	M	3º.	Conducta desadaptada, rebeldía, rendimiento escolar bajo, reto a la autoridad.	Problema severo de conducta	Trastorno Desafiante-Oposicionista. Inteligencia superior
13	M	4º.	Desmotivación, ausente de la actividad escolar, rendimiento escolar contrastante	Otros	Déficit de atención. Inteligencia superior
14	F	2º.	Desmotivación, ausente de la actividad escolar, rendimiento escolar contrastante	Otros	Déficit de atención Inteligencia superior
15	F	1º.	Conducta desadaptada, rebeldía, rendimiento escolar contrastante, reto a la autoridad.	Problema de conducta	Trastorno Desafiante-Oposicionista. Déficit de Atención con Hiperactividad. Inteligencia superior
16	M	1º.	Conducta desadaptada, "conducta rara", verbalización excesiva y escasa socialización con sus iguales	Trastorno del espectro autista	Trastorno del espectro autista. Inteligencia muy superior
17	M	1º.	Conducta desadaptada, rebeldía, rendimiento escolar bajo, reto a la autoridad.	Problema de conducta	Trastorno Desafiante-Oposicionista. Déficit de Atención con Hiperactividad. Inteligencia superior
18	M	2º.	Conducta desadaptada, rebeldía, rendimiento escolar bajo, reto a la autoridad.	Problema de conducta	Trastorno Desafiante-Oposicionista. Inteligencia muy superior
19	M	6º.	Conducta desadaptada, rebeldía, rendimiento escolar bajo, reto a la autoridad.	Problema de conducta	Trastorno Desafiante-Oposicionista Asperger Inteligencia muy superior
20	F	1º.	Conducta desadaptada, rebeldía, reto a la autoridad.	Problema de conducta	Trastorno Desafiante-Oposicionista Inteligencia muy superior

### E. Herramientas e Instrumentos Específicos de Investigación

En el proceso de investigación se utilizaron diversas técnicas e instrumentos. En el siguiente cuadro establezco su relación con los objetivos de investigación.

*Figura 10. Objetivos de investigación a los que responde cada instrumento de investigación*

<b>Instrumento</b>	<b>Objetivos de investigación a los que responden</b>
Diario de Campo	<p>Indagar acerca de la conceptualización de los docentes de educación básica respecto a los alumnos con alto potencial intelectual</p> <p>Analizar las actitudes que manifiestan comúnmente los docentes cuando los alumnos con alto potencial intelectual no responden a sus expectativas.</p> <p>Describir las condiciones que una institución educativa debe establecer para atender a alumnado con alto potencial intelectual.</p> <p>Definir las necesidades educativas específicas que presentan los alumnos con alto potencial intelectual</p>
Cuestionario (entrevista a docentes)	Indagar acerca de la conceptualización de los docentes de educación básica respecto a los alumnos con alto potencial intelectual
Test de Matrices Progresivas de Raven. Escala Coloreada	
Escala Breve de Inteligencia. Shipley	

Test de Inteligencia No Verbal TONI-2	<p>Identificar los factores endógenos que influyen en el bajo rendimiento escolar de los alumnos con alto potencial intelectual.</p> <p>Definir las necesidades educativas específicas que presentan los alumnos con alto potencial intelectual.</p>
Prueba de Aptitudes de Aprendizaje Detroit DTLA-4. Sub-prueba 8	
Batería de Funciones Ejecutivas y Lóbulos Frontales: BANFE	
Cuestionario Factorial de Personalidad para Niños: ESPQ	
Batería de Socialización para Padres y Profesores BAS 1 y 2	
Escala de Autoconcepto de Piers-Harris. Adaptación Española	
Cuestionario de Motivación Aorcas y otros (2002)	
Pruebas Proyectivas: Figura Humana	
Historias de Vida: Entrevista	Determinar las necesidades que los padres tienen para favorecer el sentido de bienestar de sus hijos con alto potencial intelectual
Grupos de Discusión	<p>Explicar el funcionamiento e impacto de la propuesta de atención a alumnos con aptitudes sobresalientes en el Estado de Nuevo León, a partir de las opiniones de los docentes de educación especial.</p> <p>Describir las condiciones que una institución educativa debe establecer para atender a alumnado con alto potencial intelectual.</p>

	<p>Definir las necesidades educativas específicas que presentan los alumnos con alto potencial intelectual</p> <p>Determinar las necesidades que presentan los padres para favorecer el sentido de bienestar de sus hijos con alto potencial intelectual</p> <p>Conformar la Propuesta de Atención Educativa</p>
--	--

## 1. Diario de Campo

La observación implica la focalización selectiva de la atención que parte de la preocupación del investigador por los fenómenos del entorno, por ello, el propósito de esta técnica es recoger datos precisos, que permitan dimensionar los hechos que ocurren en un contexto día a día. El diario de campo es un instrumento utilizado para esta tarea; permite sistematizar las experiencias que serán analizadas desde los marcos referenciales seleccionados; además de favorecer el pensamiento reflexivo, hace posible evaluar un contexto desde un sentido crítico y analizar de manera profunda las situaciones, limitaciones, preconceptos y pre-juicios, que caracterizan el contexto estudiado, facilitando la toma de conciencia de las condiciones particulares que detonan o minimizan conflictos; exigiendo al observador asumir una postura para la búsqueda de estrategias de solución.

Cierto es que la excesiva cercanía del investigador en el contexto estudiado puede hacer difícil la imparcialidad, como también, la excesiva distancia obstaculiza la construcción de significados. Por ello, se procuró que nuestra presencia en las aulas no fuera permanente, estableciendo horarios con ciertos intervalos. Mi función como lector de notas de los diarios de campo recogidas por los estudiantes normalistas exigió el conocimiento puntual de cada contexto, a fin de saber cómo y de dónde surgieron los datos.

La interacción entre el equipo de investigación y los estudiantes normalistas en torno a los períodos de observación y análisis de información, permitió derivar diversas preguntas de investigación, cuya respuesta implicó el uso de otras técnicas de investigación como la entrevista.

Se utilizaron como estrategias de recogida de datos, el registro discreto en papel de descripciones relevantes y significativas para comprender actitudes, acciones y reacciones, con su respectiva interpretación al finalizar cada jornada. La grabación de videos o fotografías se utilizaron como medio para analizar conductas que se escapan durante la observación, y a su vez, como estrategia de autoevaluación sobre el comportamiento de los estudiantes y normalistas; además de posibilitar contrastar la interpretación de los normalistas con la mirada del equipo de investigación. “Las fotografías y películas también pueden emplearse para presentar e ilustrar los descubrimientos. Las imágenes pueden tomar el lugar de las palabras o por lo menos transmitir algo que las palabras no pueden. Por cierto, al lector de un estudio cualitativo la imagen le proporciona una sensación de "estar allí", viendo directamente el escenario y las personas.” (Taylor y Bogdan, 1986).

De esta manera se analizó la información de veinte diarios de campo de dos generaciones de normalistas (20 en cada una) en dos ciclos escolares, información que fue revisada mensualmente para organizarla por categorías, según se muestra en el siguiente cuadro:

**Figura 11. Diario de Campo**

Ciclo escolar	Grupo de interés	Muestra	Grados Escolares	Información recabada relacionada con los objetivos secundarios.
2015-2016	Docentes de estudiantes de la muestra	20 docentes	1 de 1º 3 de 2º 3 de 3º 4 de 4º 5 de 5º 4 de 6º	Constructos de los docentes respecto a los estudiantes con aptitudes sobresalientes.  Actitudes de los docentes ante los estudiantes con potencial intelectual que presentan un rendimiento discontinuo.
2016-2017	Docentes de estudiantes de la muestra		2 de 1º 3 de 2º 2 de 3º 4 de 4º 5 de 5º 4 de 6º	Factores de la práctica docente que generan barreras para el aprendizaje y la participación de los estudiantes.  Condiciones de cultura, organización, estructura, sistemas y prácticas de las escuelas que favorecen u obstaculizan el desarrollo del potencial de aprendizaje de sus estudiantes.

Taylor y Bogdan (1987) plantean una estrategia para el tratamiento de los datos descriptivos recogidos mediante métodos de investigación cualitativa, la cual refiero en el siguiente cuadro:

*Figura 12. Tratamiento de datos descriptivos desde el enfoque interpretativo*

ETAPAS	ACCIONES ORIENTADORAS
1. Fase de descubrimiento progresivo en la que se identifican los temas y se desarrollan conceptos y proposiciones.	a. Leer repetidamente los datos b. Seguir pistas de temas, interpretaciones e ideas c. Buscar temas emergentes d. Elaborar tipologías

	e. Desarrollar conceptos y proposiciones teóricas.
2. Fase de codificación de datos y refinamiento de la comprensión del tema investigado.	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Desarrollar categorías de codificación</li> <li>b. Codificar todos los datos</li> <li>c. Separar datos que pertenecen a otras categorías de codificación.</li> <li>d. Tratar de ajustar los datos que han sobrado a las categorías existentes, de no ser posible, considerar nuevas categorías</li> <li>e. Refinar el análisis, modificar las interpretaciones para explicar todos datos</li> </ul>
3. Fase de comprensión de los datos en el contexto en el que fueron recogidos	

Interpretar la información obtenida a partir de la observación requiere sujetarse al marco teórico desde el que se plantea la misma, a fin de resolver el problema que se plantea entre objetividad y subjetividad. La teoría es indispensable para derivar significados de los hechos y saber luego articularlos en el marco de una teoría que les dé coherencia y sentido.

En este marco, fueron planteadas dos vías para el tratamiento de la información de los diarios de campo. En la primera, tomé como referente los indicadores de las dimensiones del Índice de Inclusión (2011) como categorías de análisis para identificar los factores de la práctica docente que generan barreras para el aprendizaje y la participación de los estudiantes, así como para describir las condiciones de cultura, políticas y prácticas de las escuelas que favorecen u obstaculizan el desarrollo del potencial de su aprendizaje. En la segunda, y siguiendo las recomendaciones de Taylor y Bogdan (1987) establecí dos categorías derivadas de los objetivos secundarios de la investigación: Actitudes de los docentes ante los estudiantes con potencial intelectual que no responden a sus expectativas y constructos.



## **2. Cuestionario: Entrevista**

Como técnica de la investigación cualitativa sirve para construir el sentido social de la conducta individual o del grupo de referencia al que pertenece el entrevistado, a partir de un marco de referencia. Para Taylor y Bogdan (1987), una entrevista, son “los reiterados encuentros, cara a cara, entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabra”.

La heterogeneidad distingue a esta técnica de recogida de información, derivando formatos semi estructurados, no estructurados y mixtos, presente en muchas entrevistas cualitativas, donde hay partes más estructuradas y menos estructuradas.

El cuestionario, como instrumento de la entrevista plantea una serie de preguntas con el propósito de obtener información de los consultados acerca de un tema específico. Permite obtener información viable o susceptible de ser cuantificada. Es valioso cuando se quiere obtener información de una muestra numerosa.

El cuestionario elaborado incluyó 10 cuestionamientos abiertos y cerrados (con una o varias alternativas de elección), con el propósito de indagar los constructos de los docentes respecto a los estudiantes con aptitudes sobresalientes, identificar los apoyos que les ofrecen, conocer su postura respecto a la atención a la diversidad, así como sus necesidades profesionales para atender a estudiantes con aptitudes sobresalientes de tipo intelectual.

Para la validación del cuestionario fue seleccionado un grupo de 9 expertos compuesto por tres catedráticos de la normal con experiencia en el manejo del tema del alto potencial intelectual y con grado de maestría en educación inclusiva, participantes en el presente estudio de investigación, dos asesores técnicos

pedagógicos de los servicios de educación especial con reconocimiento académico por parte de la autoridad educativa y con grado de maestría en educación inclusiva, un especialista en educación inclusiva y tres docentes de educación primaria con experiencia en la atención de estudiantes con aptitudes sobresalientes de tipo intelectual. Anexo 3.

**Figura 13. Cuestionario**

Grupo de interés	Muestra	Información recabada relacionada con los objetivos secundarios
Docentes de las escuelas primarias de la población de estudio	210 de 14 escuelas primarias	<p>Constructos de los docentes respecto a estudiantes con aptitudes sobresalientes de tipo intelectual.</p> <p>Apoyos que ofrecen a los estudiantes con aptitudes sobresalientes de tipo intelectual.</p> <p>Postura en relación a la atención a la diversidad.</p> <p>Necesidades profesionales que presentan para atender a los estudiantes con aptitudes sobresalientes de tipo intelectual.</p>

Para la organización y análisis de la información derivada de cada pregunta del cuestionario consideré la técnica de Villalonga (2003):

1. El universo fue representado por el conjunto de respuestas dadas al cuestionario, y como unidad de análisis, la respuesta de cada ítem determinado en el mismo.
2. Lectura y relectura de las respuestas de todas las preguntas del cuestionario, para obtener un conocimiento profundo de los datos, a fin de identificar las dimensiones de análisis.

3. Clasificación de las respuestas en temas o rubros mutuamente excluyentes. Estos rubros se denominaron categorías. En consecuencia, las categorías fueron enunciadas a partir de los objetivos del cuestionario o inductivamente desde de las principales tendencias identificadas en las respuestas de las preguntas abiertas.

4. Selección de la información necesaria que delimitaría cada categoría, observando la frecuencia con que aparecía cada respuesta.

Lo anterior me permitió:

- a) Codificar toda la información
- b) Agrupar datos cuantitativos en porcentajes y frecuencias
- c) Realizar tablas para sintetizar la información
- d) Efectuar la definición de categorías significativas de acuerdo a los objetivos secundarios
- e) Interpretar los datos en el contexto en que fueron recogidos
- f) Generar conclusiones.

### **3. Instrumentos Estandarizados**

Son instrumentos normativos que han sido probados en una población con distribución normal para la característica a estudiar. En el proceso de estandarización se determinan las normas para su aplicación e interpretación de resultados, por ello, su aplicación debe cumplir las condiciones establecidas en la prueba a fin de lograr el objetivo para el que fue diseñado. Los instrumentos estandarizados destacan como cualidades, su validez al medir lo que se quiere medir; la fiabilidad, al producir resultados similares independientemente de la cantidad de veces y sujetos a quien se les aplique. La exactitud, entendida como la mayor cercanía a la realidad a partir del resultado que se obtiene. (Cardona, M.,

2006 p.76). En el presente estudio de investigación utilicé los siguientes instrumentos estandarizados:

### **3.1. Pruebas de Inteligencia Fluida**

Conceptualizar la inteligencia es un tema es polémico, sobre todo a partir de la propuesta de las “inteligencias múltiples” Gardner, (1983) que se opone de manera frontal a la idea de un factor unitario “g” de la inteligencia general, desde la premisa de que poseemos un pequeño número de inteligencias relativamente independientes que opera desde una zona diferente del cerebro. Ciertamente coincido con el hecho de que una unidad única de inteligencia es insuficiente para explicar la conducta individual; sin embargo “sugerir que los límites de nuestra actividad mental y/o natural surjan de un pequeño conjunto de componentes diferentes, y que estas limitaciones, en combinación, expliquen la diversidad de formas de actuar que observamos entre los individuos que abordan diferentes tareas” Howard-Jones (2011), no es una aseveración que pueda comprobarse según los planteamientos de la neurociencia.

En este marco, Gardner replantea su concepto, argumentando que las inteligencias son “compuestos de grano fino de subprocesos neurológicos, pero no los subprocesos mismos” Gardner y Moran, (2006), que a opinión de neuro científicos como Howard-Jones (2011) se vuelve al principio del factor “g”. “Gardner alude al tipo de prueba que cree que invalidaría su concepto de IM cuando dice que, si el procesamiento musical y el espacial estuviesen representados de forma idéntica en la corteza, ese hecho indicaría la presencia de una inteligencia y no de dos diferentes”

Otros científicos como Mc, Daniel (2005), Toga y Thompson (2005), referidos por Howard-Jones (2011), afirman que la inteligencia general puede estar distribuida por el cerebro en cuanto a la eficiencia global del cerebro; señalando que existe una correlación positiva entre una medida de inteligencia general “g”, el tamaño del cerebro y el nivel de la actividad cerebral cuya premisa plantea que el factor “g” es uno de los indicadores que permite comprender el rendimiento individual.

A partir de estas ideas, utilicé los siguientes instrumentos:

### 3.1.1 Test de Matrices Progresivas de Raven: Escala Coloreada

Diseñado para medir el coeficiente intelectual en niños de 6 a 12 años. Se trata de una prueba no verbal donde el sujeto describe piezas faltantes de una serie de láminas pre-impresas. Implica el uso de habilidades perceptuales, de observación y razonamiento analógico para deducir el faltante de la matriz.

*Figura 14. Evaluación inicial de habilidades fluida*

Grupo de interés	Muestra	Información recabada relacionada con los objetivos secundarios
Estudiantes de primero a sexto grado de primaria reportados por sus docentes por problemas de conducta: hiperactividad, actitudes retadoras, rendimiento académico discontinuo.	54 estudiantes de educación primaria.	Nivel de inteligencia fluida como una de las posibles causas de la conducta manifiesta.

### 3.1.2. Escala Breve de Inteligencia: Shipley

Evalúa de manera breve y eficaz la inteligencia en niños, adolescentes y adultos, mediante la evaluación de dos tipos de inteligencia (fluida y cristalizada), que

proporcionan una estimación rápida de la Inteligencia general. Proporciona una medida rápida y confiable de la capacidad intelectual y el deterioro cognitivo por medio de sub pruebas verbales y no verbales. Se compone de tres sub pruebas: Vocabulario (mide habilidades cristalizadas), Abstracción (mide habilidades fluidas) y Bloques (mide habilidades fluidas). Se utiliza para edades de 7 a 89 años.

### **3.1.3. Test de Inteligencia No Verbal: TONI-2**

Estima el funcionamiento intelectual mediante la evaluación de la capacidad para resolver problemas abstractos de tipo gráfico, al margen de la influencia del lenguaje oral y de la habilidad motriz. Existen dos formas A y B, incluidas en un mismo cuadernillo, cada una de ellas formada por 55 elementos.

La aplicación del TONI-2 se realiza siguiendo unas normas fijas y concretas y se corrige con criterios objetivos. Las puntuaciones directas se pueden transformar en CI o en percentiles. Evalúa el pensamiento analógico, categórico y secuencial de tipo inductivo y deductivo.

### **3.1.4 Prueba de Aptitudes de Aprendizaje Detroit: DTLA-4. Sub-prueba 8**

Es un instrumento utilizado para investigar las funciones cognoscitivas de los y evaluar las habilidades básicas de aprendizaje. Adicionalmente, muestra el efecto del lenguaje, la atención y la habilidad motriz en el desempeño del proceso de aprendizaje. En concreto la sub-prueba ocho, evalúa indicadores de inteligencia fluida en términos del pensamiento analógico, categórico y secuencial.

Estos tres instrumentos fueron utilizados con la siguiente muestra.

*Figura 15. Evaluación de habilidades intelectuales de la muestra*

<b>Grupo de interés</b>	<b>Muestra</b>	<b>Información recabada relacionada con los objetivos secundarios</b>
-------------------------	----------------	---

Estudiantes de la Muestra	20	Confirmación de potencial intelectual de los estudiantes en términos de pensamiento analógico, categórico y secuencial.
---------------------------	----	---

### 3.2 Batería de Funciones Ejecutivas y Lóbulos Frontales: BANFE

Representa una propuesta de evaluación neuropsicológica amplia y a la vez precisa, adecuada tanto para niños como para adultos. Permite, determinar qué áreas dentro de las diversas regiones de la corteza pre frontal se encuentran comprometidas en la dirección de la conducta, por el daño o disfunción.

Tiene el objetivo evaluar el desarrollo de las Funciones Ejecutivas en personas de habla hispana desde los 6 años de edad hasta la edad adulta y es de aplicación individual.

La pertinencia de uso de este instrumento en el presente estudio de investigación obedece a los antecedentes diagnósticos de los estudiantes, generalmente en términos de trastornos de la conducta.

*Figura 16. Evaluación de funciones ejecutivas*

Grupo de interés	Muestra	Información recabada relacionada con los objetivos secundarios
Estudiantes del estudio	20	Indicadores de alteraciones neuropsicológicas que expliquen las conductas disruptivas. Funcionamiento ejecutivo de los alumnos

### 3.3 Cuestionario Factorial de Personalidad para Niños: CPQ

Es una adaptación de la escala de Cattell cuyo propósito es la identificación de los rasgos de personalidad del evaluado. Es un cuestionario de 140 preguntas para edades de 8 a 12 años con 13 dimensiones y 160 preguntas para edades de 6 a 8

años con 14 dimensiones, las cuales van de un extremo a otro en las siguientes categorías: reservado-abierto, inteligencia baja y alta, afectado emocionalmente-estable, calmoso–excitable, sumiso-dominante, sobrio-entusiasta, despreocupado–consistente, cohibido–emprendedor, sensibilidad dura-blanda, seguro-dubitativo, sencillo-astuto, sereno-aprensivo, relajado–tenso.

El instrumento ofrece la posibilidad de ampliar la comprensión de las necesidades del desarrollo personal de cada estudiante, lo cual se logra través del contacto personal. Permite interpretar los diferentes aspectos de la adaptación escolar del estudiante, la discrepancia entre sus aptitudes y su rendimiento escolar.

La aplicación de este instrumento en la muestra, partió del interés por encontrar o no rasgos comunes de personalidad que pudieran explicar la conducta y desempeño escolar de los estudiantes.

*Figura 17. Evaluación de rasgos de personalidad ESPQ*

Grupo de interés	Muestra	Información recabada relacionada con los objetivos secundarios
Estudiantes del estudio	20	Rasgos de personalidad dominantes que determinen el bajo desempeño escolar y la falta de motivación hacia el aprendizaje.

### **3.4 Batería de Socialización para Padres y Profesores: BAS 1 y BAS 2**

Se utiliza para identificar aspectos de la conducta social en niños y adolescentes. Permite obtener un perfil de socialización con cuatro escalas de aspectos facilitadores (liderazgo, jovialidad, sensibilidad social y respeto – autocontrol). Contempla tres escalas de aspectos inhibidores o perturbadores (agresividad – terquedad, apatía – retraimiento, ansiedad – timidez).

El instrumento permite apreciar de manera global el grado de adaptación social de los evaluados, a partir de las percepciones de sus padres y docentes. Ciertamente estas percepciones determinan roles, expectativas e interacciones que



consecuentemente se traducen en conductas específicas, por ello, el interés de utilizar este instrumento.

*Figura 18. Evaluación de habilidades sociales*

Grupos de interés	Muestra	Información recabada relacionada con los objetivos secundarios
Docentes de los estudiantes del estudio	20 docentes	Cocientes de socialización de los estudiantes de acuerdo a las percepciones de los docentes y padres.
Padres de los estudiantes del estudio	20 padres	Coincidencias y divergencias entre percepciones de docentes y padres.

### 3.5 Escala de Auto concepto de Piers-Harris. Adaptación Española

Permite obtener información sobre la percepción que el estudiante tiene de sí mismo (auto concepto global) y de cómo valora diferentes aspectos de su manera de ser y de su comportamiento, según las siguientes dimensiones: Auto concepto conductual: percepción de comportarse de forma apropiada en diferentes tipos de situaciones. Auto concepto intelectual: percepción de competencia en situaciones escolares o en las que se aprenden cosas nuevas. Auto concepto físico: percepción de la apariencia y la competencia física. Auto concepto social (popularidad): percepción del éxito en las relaciones con los demás. Felicidad-satisfacción: valoración de la autoestima, del grado de satisfacción respecto a las características y circunstancias personales, y la Ausencia de ansiedad: valora básicamente el estado de ánimo, una puntuación alta significa estabilidad y falta de ansiedad.

El inventario está compuesto por ochenta frases sencillas, con respuestas de dos opciones: si/no. Se solicita al alumno que tache la respuesta que expresa mejor lo que cree o que responde mejor a lo que piensa la mayoría de las veces. La forma en que se perciben los alumnos es importante para explicar su conducta. Su uso en

el presente estudio obedece al interés por conocer la relación entre el auto concepto de cada estudiante y su desempeño escolar.

*Figura 19. Evaluación de auto concepto*

Grupo de interés	Muestra	Información recabada relacionada con los objetivos secundarios
Alumnos del estudio	20	Auto concepto de los alumnos Relación auto concepto-desempeño escolar.

### 3.6 Cuestionario de Motivación: Aorcas y otros (2002)

Permite identificar los aspectos motivacionales de la conducta; las metas que persigue el estudiante a la hora de aprender, condiciones a las que atribuye el éxito o el fracaso y la perseverancia en la tarea; a partir de su percepción y la de sus docentes.

*Figura 20. Evaluación de motivación*

Grupo de interés	Muestra	Información recabada relacionada con los objetivos secundarios.
Estudiantes del estudio	20	Coincidencias y divergencias entre las percepciones de los alumnos y docentes respecto a los factores que generan el fracaso o el éxito escolar.
Docentes de los estudiantes del estudio	20	

### 3.7 Prueba Proyectiva: Figura Humana.

Son conceptualizadas como instrumentos sensibles que revelan aspectos inconscientes de la conducta, se obtiene una gran variedad de respuestas subjetivas; por ello, son altamente multidimensionales, lo que permite obtener gran cantidad de información respecto a aspectos cognitivos y afectivos que pueden

servir de indicadores para el diagnóstico o la descripción de la persona. Su objetivo es la evaluación global de la personalidad, es decir, no concentran la atención en la medición de rasgos separados, sino en una imagen compuesta de la personalidad, y su apoyo es la teoría psicodinámica.

Su uso en el presente estudio de investigación, inició con la tarea de inventar una historia sobre los personajes favoritos de los estudiantes que previamente habían dibujado a solicitud del evaluador. El supuesto básico interpretativo es que la persona dibujada representa la expresión de sí mismo, de su imagen corporal y su relación con el medio ambiente. El simbolismo de los órganos, detalles indumentarios y aspectos estructurales y formales del dibujo, son un referente importante. Moreno (2005).

En este marco, se entiende por:

- **Control de impulsos:** La habilidad para regular nuestros impulsos, emociones, deseos y acciones. Son el conjunto de prácticas que pueden aprenderse y desarrollarse con la experiencia, su dominio permite el desarrollo de un comportamiento adecuado a cada situación. Si los impulsos no son dominados o controlados, entonces se manifiestan en comportamientos disruptivos.
- **Vínculos afectivos:** El sentimiento amoroso que se siente por otras personas es estimulante cuando se experimenta el placer de la cercanía y del contacto físico, pues el amor representa el mayor lazo afectivo. Si los niños no han experimentado caricias, abrazos, arrullos y otras demostraciones sensibles de afecto, al llegar a la edad adulta pueden manifestar dificultades para relacionarse afectivamente con otras personas.

- **Madurez psicológica:** El logro de la integración personal que ocurre tras la confrontación del inconsciente personal con el inconsciente colectivo. Lucha que se tiene con el medio para satisfacer y reprimir los propios impulsos.
- **Adecuación social:** Es el proceso mediante el cual la persona o grupo de personas cambian sus comportamientos para ajustarse a las reglas o normas establecidas en el medio social.
- **Defensas:** Son estrategias psicológicas inconscientes que los individuos utilizan para enfrentar una realidad y mantener su autoimagen. Los mecanismos de defensa son instrumentos sanos de la personalidad que se utilizan a lo largo de la vida; se vuelven patológicos cuando su uso persistente conduce a un comportamiento inadaptado tal, que la salud física o mental de la persona se ve afectada para mal. El propósito de los mecanismos de defensa es proteger la mente y el yo mismo de la ansiedad o de las sanciones sociales y proporcionan un refugio frente a una situación a la que uno no puede hacerle frente por el momento.
- **Ansiedad.** Es la condición que se manifiesta cuando una persona experimenta intranquilidad, nerviosismo o preocupación. Se hace necesaria para sobrevivir ante ciertos riesgos porque favorece el alertamiento aumentando las competencias perceptuales para la resolución del conflicto. Proceso durante el cual, el sistema dopaminérgico se responsabiliza de alertar al organismo sobre lo que necesita, liberando señales al sistema nervioso central, lo que permite encontrar respuestas que satisfagan la necesidad. Enfrentar una situación que genera ansiedad, desencadena un proceso que inicia por una “alerta amarilla”, que posteriormente se convierte en “alerta roja”, para posteriormente plantear un objetivo. Cuando la cadena se rompe, se produce una situación de ansiedad o estrés atípico que puede llevar a la resolución del peligro o a sucumbir ante el miedo.

**Figura 21. Evaluación de rasgos de personalidad: pruebas proyectivas**

<b>Grupo de interés</b>	<b>Muestra</b>	<b>Información recabada relacionada con los objetivos secundarios</b>
Alumnos del estudio	20	Aspectos inconscientes que determinan la conducta de los estudiantes.

#### **4. Historias de Vida: Entrevista**

Las Historias de Vida son una valiosa técnica de investigación cuando se “busca descubrir la relación dialéctica, la negociación cotidiana entre aspiración y posibilidad, entre utopía y realidad, entre creación y aceptación...” Ruíz, J. (2012) pág. 267 gracias a que la información que se obtienen provienen de la vida cotidiana, del sentido común, de las explicaciones y reconstrucciones que los implicados hacen de su vida diaria. Se considerada como uno de los instrumentos de la investigación descriptiva más eficaz para conocer la percepción de las personas sobre el mundo social que les rodea y sobre sí mismos.

El foco de atención de esta técnica de investigación se encuentra en el relato de la experiencia personal del informante, del cual se selecciona la información necesaria de acuerdo a los objetivos planteados; aquí, la entrevista juega un papel importante, por ello debe ser flexible y dinámica si se pretende profundizar en tema para comprender la perspectiva del informante, sus experiencias y sentimientos, tal y cómo los expresan. Los padres de los estudiantes del estudio conformaron un grupo de interés trascendente no solo para conocer las experiencias de aprendizaje de sus hijos, sino también para conocer cómo hacen frente a sus sentimientos, emociones, expectativas y necesidades.

**Figura 22. Historias de vida**

Grupo de interés	Muestra	Instrumento	Información recabada relacionada con los objetivos secundarios
Padres de los alumnos que participan en el estudio	12 madres 8 padres	Entrevista	<p>Necesidades que tienen para favorecer el sentido de bienestar de sus hijos y potenciar su desarrollo integral.</p> <p>Valores que priorizan como familia.</p> <p>Expectativas que generan a partir de la capacidad intelectual de sus hijos.</p> <p>Estilos de crianza desde los que educan a sus hijos.</p> <p>Tipo de relación que establecen con la escuela.</p>

Para el tratamiento de la información de las historias de vida seguí el mismo procedimiento aplicado al cuestionario, pues estas fueron construidas a partir de una entrevista que permitió identificar en primer lugar los estilos de crianza que implementan, los valores que priorizan como familia, las expectativas que tienen sobre el futuro de sus hijos, las necesidades que como padres tienen para potenciar el desarrollo integral de sus hijos, así como el tipo de relación que establecen con la escuela.

## 5. Grupos de Discusión

Esta técnica de la investigación cualitativa busca a través de preguntas rectoras, el diálogo, la propuesta y la reflexión sobre temas importantes; el investigador es quien propicia el diálogo, escucha y analiza la información que se genera y socializa las conclusiones preliminares.

En el presente trabajo de investigación, el grupo de discusión convocó a personas con un perfil común, con el propósito de confrontar opiniones, valores y actitudes que me permitieran llegar a conclusiones en el marco de los objetivos planteados.

De esta manera se planearon 12 sesiones de trabajo, organizadas de acuerdo a los siguientes grupos de interés:

**Figura 23. Grupos de Discusión**

Total	Grupos	Muestra/Grupo de interés	Total	Información recabada relacionada con los objetivos secundarios
3	1	10 alumnos del estudio	30	Condiciones para que una institución educativa favorezca el desarrollo del potencial intelectual de sus alumnos.  Necesidades específicas que presentan los alumnos con alto potencial intelectual en el contexto escolar.
	1	10 alumnos del estudio		
	1	10 Estudiantes normalistas		
2	1	10 padres	20	Necesidades y retos que enfrentan los padres para favorecer el sentido de bienestar de sus hijos y potenciar su desarrollo integral.
	1	10 padres		
7	1	6 Asesores Técnico-Pedagógicos de Educación Especial	72	Funcionamiento e impacto de la Propuesta de Atención alumnos y alumnas con Aptitudes Sobresalientes en la Entidad.
	4	13 Docentes de Apoyo Escolar de Ed. Primaria (en cada uno)		
	2	7 Docentes de Apoyo Escolar de Ed. Secundaria (en cada uno)		

La información obtenida a través de los grupos de interés favoreció la elaboración de la Propuesta de Atención, objetivo central del presente trabajo de investigación. En este sentido consideré como grupo de interés a Profesores Especialistas de la Escuela Normal de Especialización involucrados en el desarrollo del presente trabajo de investigación: 1 psicólogo clínico y 3 docentes con experiencia además en los servicios de educación especial, su aportación enriqueció la información

proporcionada por los otros grupos conformados por los estudiantes y normalistas. Este análisis, realizado a la vez en el marco de los referentes teóricos generó la primera versión de la propuesta de atención.

Una vez obtenida la primera versión de la Propuesta de Atención se conformó otro grupo de interés con profesores que laboran tanto en la Escuela Normal de Especialización como en los Servicios de Educación Especial como directivos, docentes y asesores técnicos pedagógicos. La muestra fue 1 director de una unidad de apoyo a la escuela regular (USAER), 4 Docentes de apoyo escolar y 2 Asesores Técnico Pedagógicos de Educación Especial, y que además cumplieran con los siguientes criterios:

- Realizaron sus prácticas intensivas en condiciones reales de trabajo de su formación inicial como licenciados en educación especial en las escuelas que participaron en este estudio de investigación, cuando este se encontraba en la etapa inicial.
- Se desempeñan en los servicios de educación especial desde distintas funciones.
- Pertenecen a la planta docente de la Normal de Especialización Humberto Ramos Lozano.
- Todos cuentan con un posgrado en educación inclusiva.
- Mostraron disposición para participar en el proyecto de investigación.

**Figura 24. Grupos de Discusión para la elaboración de la propuesta**

Grupo de interés	Muestra	Información recabada relacionada con los objetivos secundarios
Profesores Especialistas de la Escuela Normal de Especialización	1 Psicólogo clínico.	Componentes de la Propuesta a partir del análisis de la



involucrados en el desarrollo del presente trabajo de investigación	3 Docentes de educación especial con experiencia en los servicios de educación especial.	información obtenida a través de las distintas fuentes para generar la primer versión de la propuesta
Profesores que laboran tanto en la Escuela Normal de Especialización como en los servicios de educación especial como directivos, docentes y asesores técnicos pedagógicos	1 Director de USAER. 4 Docentes de USAER 2 Asesores Técnico Pedagógicos de Educación Especial	Socializar y retroalimentar la primera versión de la propuesta

## **Resultados, Análisis e Interpretación de Datos**



## A. Resultados y Hallazgos

En este rubro presento los resultados obtenidos por los diversos instrumentos utilizados:

### 1. Diario de campo

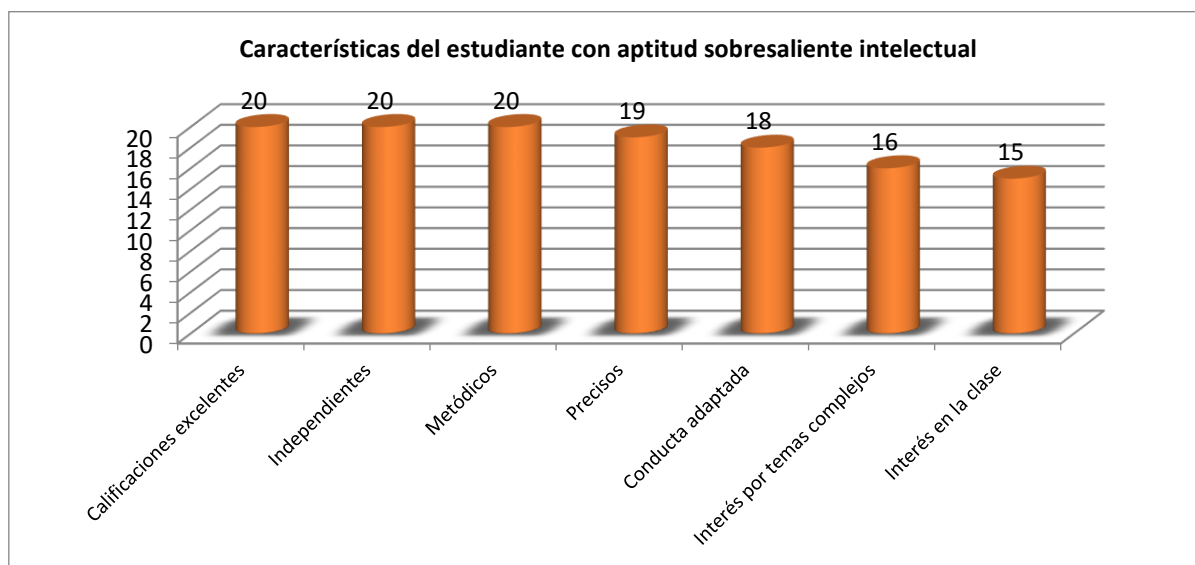
La información de los diarios de campo proporcionada por los 40 estudiantes normalistas permitió identificar las ideas que poseen respecto a las características que deben tener los estudiantes con alto potencial intelectual, lo cual se muestra en la siguiente tabla.

**Tabla 2. Análisis de ideas de los docentes relacionadas con las características que debe poseer un estudiante con alto potencial intelectual**

Ideas de los docentes relacionadas con las características que debe tener un alumno con alto potencial intelectual	Docentes	Porcentaje
Calificaciones excelentes	20/20	100%
Interés por temas más complejos para su edad.	16/20	80%
Metódicos: Producciones limpias, ordenadas y estéticas	20/20	100%
Interés en la clase	15/20	75%
No se equivocan: Precisos en el seguimiento de instrucciones	19/20	95%
Conducta adaptada al contexto: responsables y obedientes	18/20	90%
No necesitan ayudas por parte de los docentes, son independientes	20/20	100%

Gráfica 1.

**Figura 25. Constructo de los docentes de grupo regular sobre el alumno con aptitud sobresaliente intelectual**



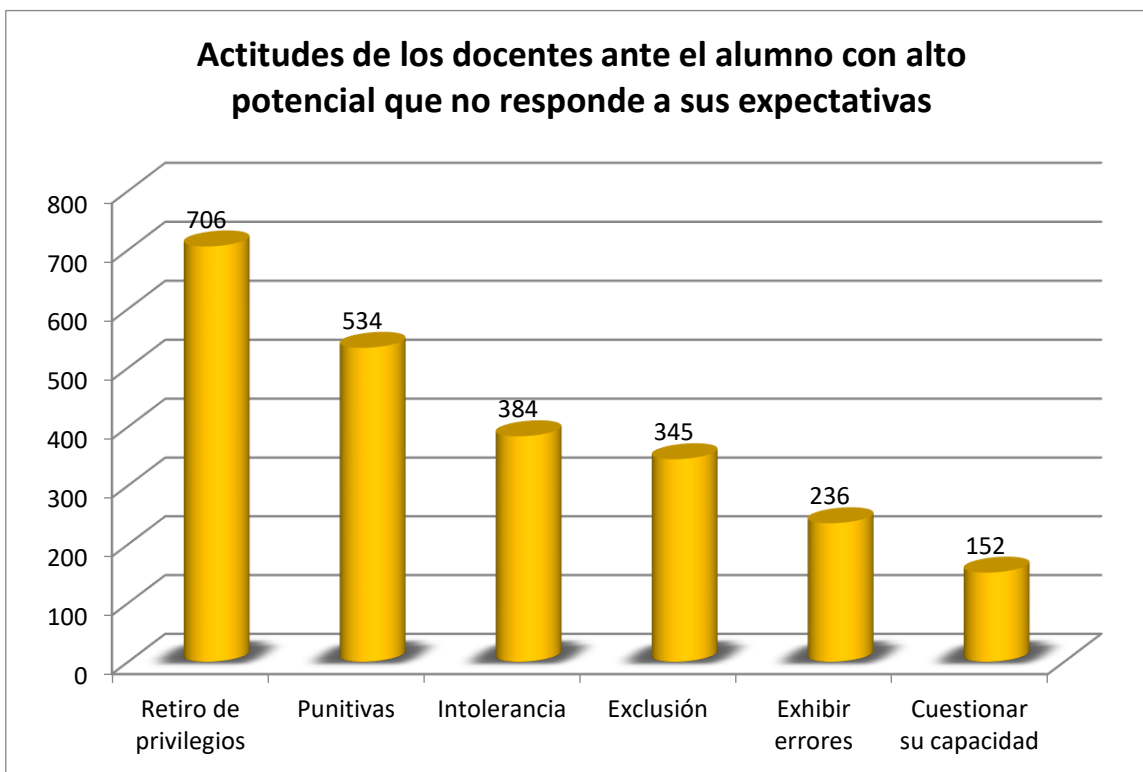
Estos resultados muestran que los docentes de educación básica consideran que para ser un estudiante con alto potencial intelectual se debe destacar por su buena conducta, responder asertivamente a las exigencias del medio, realizar producciones apegadas a los criterios establecidos por la escuela, obtener altas calificaciones en los procesos de evaluación académica, ser metódicos, aprender fácilmente, tener razonamiento sorprendente que les lleve a resolver problemas y no equivocarse, y además, ser responsables y obedientes.

Los docentes tienden a estereotipar a los estudiantes que nominan por sus aptitudes sobresalientes, sobre todo las de tipo intelectual, lo que influye en la forma de relacionarse con ellos. Los resultados muestran que asumen que estos estudiantes no necesitan de ayuda y si la requieren, entonces no corresponden a esta “categoría”. Cuando se les informa que en sus grupos hay algún estudiante con alto potencial intelectual que no cumple con los criterios que ellos tienen, se muestran escépticos, manifestando las siguientes actitudes:

**Tabla 3. Actitudes de los docentes cuando los alumnos con alto potencial intelectual no cumplen con el constructo que tienen**

Actitudes de los docentes	Frecuencia	Porcentaje
Punitivas (regañños y castigos)	524	22 %
Exclusión (son ignorados)	345	14 %
Evidencia de errores públicamente	236	10 %
Retiro de privilegios	706	30 %
Cuestionamiento del supuesto alto potencial intelectual ante el grupo	152	8 %
Intolerancia, solicitando apoyo de especialistas y/o padres.	384	16 %
Total de ideas analizadas en este aspecto	2,347	100%

**Figura 26. Actitudes de los docentes ante el alumno con alto potencial intelectual que no responde a sus expectativas**



Se asume que el tener alto potencial intelectual equivale a la manifestación de un talento. El alto potencial intelectual no es lo mismo que el talento manifiesto, como se aprecia en el marco teórico referido. Este último se observa en un contexto que valora determinadas capacidades que han sido desarrolladas.

Para el docente el estudiante con alto potencial intelectual es el que presenta “conducta ejemplar” y por el contrario, el cuestionador inquisitivo que busca satisfacer su curiosidad profundizando en determinados temas, el que solicita argumentos “lógicos” sobre las normas escolares y se inconforma con las formas de enseñar y actuar en el aula es considerado como “estudiante problema”, lo que invalida, de entrada la sospecha de que esta conducta puede ser el reflejo de un ejercicio racional. Por ello se descarta la posibilidad de necesidades específicas en términos de ayudas, apoyos y estímulos como condición para para aprender, transitar de manera adecuada en la educación formal y desarrollar su potencial.

La falta de conocimiento científico sobre la alta capacidad intelectual provoca que muchos de los niños y jóvenes que lo poseen, sean ignorados o diagnosticados erróneamente con otro tipo de trastornos como déficit de atención con hiperactividad, autismo o asperger, como puedo observarse en los diagnósticos de la población seleccionada para esta investigación. Los resultados muestran que la evidencia de razonamiento “sorprendente” e interés por temas sociales, éticos, filosóficos, científicos, etc., identificada en los estudiantes, no es valorada si no viene acompañada por la obediencia, las calificaciones destacadas, y el cumplimiento con la tarea de acuerdo a los indicadores que establece el docente.

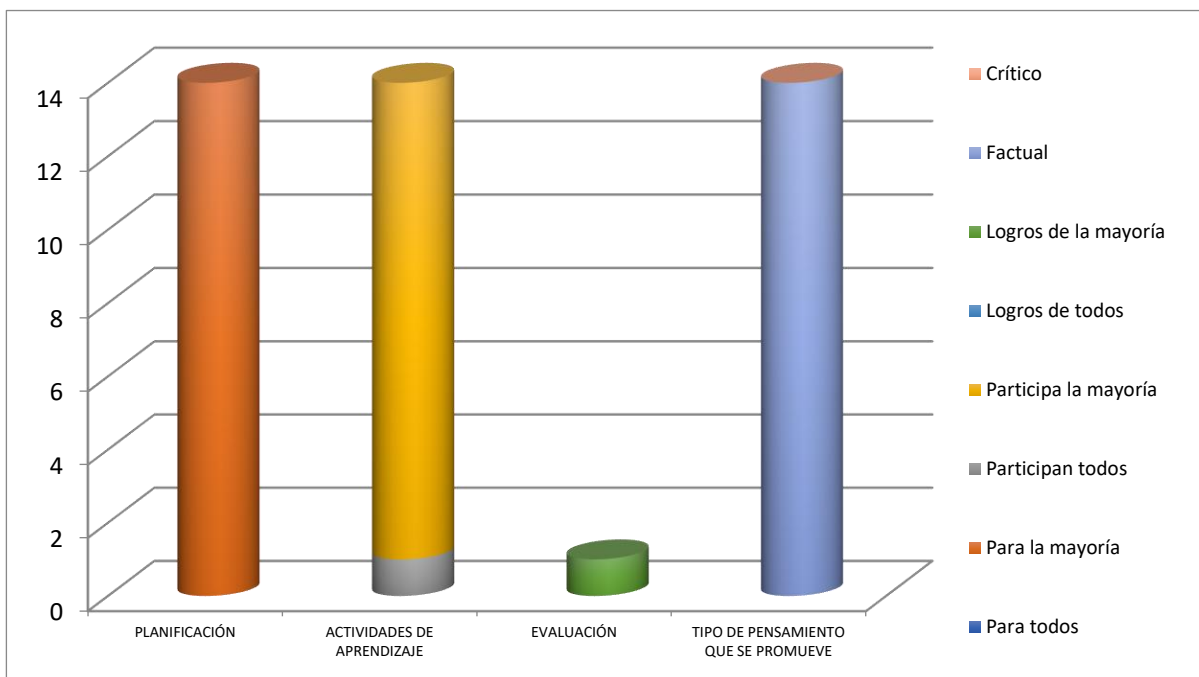
Desde la premisa de que las actitudes y prácticas de los docentes se ven permeadas por la cultura y política escolar ejercida desde el liderazgo y el colegiado docente se obtuvo información desde un contexto más amplio, como son de las

reuniones de consejo técnico escolar que se desarrollan mensualmente con el objetivo de evaluar avances de los estudiantes en general en el marco de las aspiraciones de la institución, obteniendo lo siguiente:

**Tabla 4. Prácticas de los colegiados docentes de las 14 instituciones educativas en el marco de la educación inclusiva**

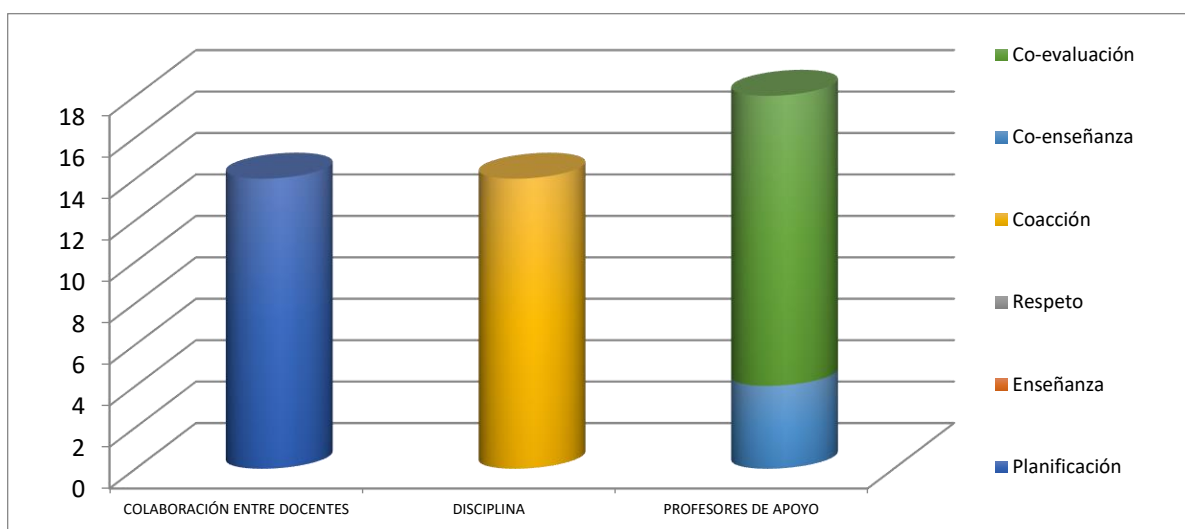
Dimensión	Categoría	Hallazgos	Frecuencia	Porcentaje	
<b>Prácticas del Colegiado de las escuelas (14)</b>	Planeación Curricular	Considera las necesidades <b>todos</b> los estudiantes del grupo y de la escuela.	0	<b>0</b>	
		Considera a la <b>mayoría</b> de los estudiantes	14	100%	
		<b>Razones:</b>			
		Se elaboran en colegiados de grado.	12	86%	
		Compran a editoriales o bajan de internet las planeaciones realizadas por otros.	2	14%	
	Actividades de aprendizaje	Diseñadas para la <b>participación de todos</b>	0		
		Diseñadas para la <b>participación del estudiante promedio.</b>	14	100%	
	Evaluación del aprendizaje	Fomentan <b>logros de todos</b> los estudiantes	0		
		Fomentan los <b>logros del estudiante promedio</b>	14	100%	
		<b>Razones:</b>			
		Se elaboran en colegiados de grado	12	86%	
		Compran a editoriales	2	14%	
	Colaboración entre docentes	Toma de acuerdos respecto a la planeación por grado	14	100%%	
		Enseñanza: implementar estrategias de intervención de co-enseñanza	0	0%	
	Tipo de pensamiento que se privilegia	Crítico	0	0%	
		Factual	14	100%	

**Figura 27. Prácticas del colegiado docente de las escuelas**



Como puede observarse, las prácticas de los colegiados docentes de las escuelas del estudio se caracterizan por atender homogéneamente a la diversidad de su estudiantado, a partir de la idea del estudiante promedio. Se observa la tendencia por privilegiar la enseñanza de contenidos de tipo factual.

**Figura 28. Prácticas del colegiado docente de las escuelas (continuación)**



Los resultados muestran que las decisiones que toman los colegiados docentes de estas escuelas respecto a la planeación de los contenidos curriculares, mismos que se encuentran plasmados en los programas de estudio como aprendizajes esperados, se aleja de lo esperado de acuerdo a la normativa oficial. Los acuerdos giran en torno a la unificación de contenidos, estrategias y actividades por grado atendiendo a los referentes de sus programas; o bien a adquirir lo que editoriales o el internet les ofrece para tal fin.

Respecto a la dimensión de cultura escolar que predomina en estas escuelas, se encontró lo siguiente:

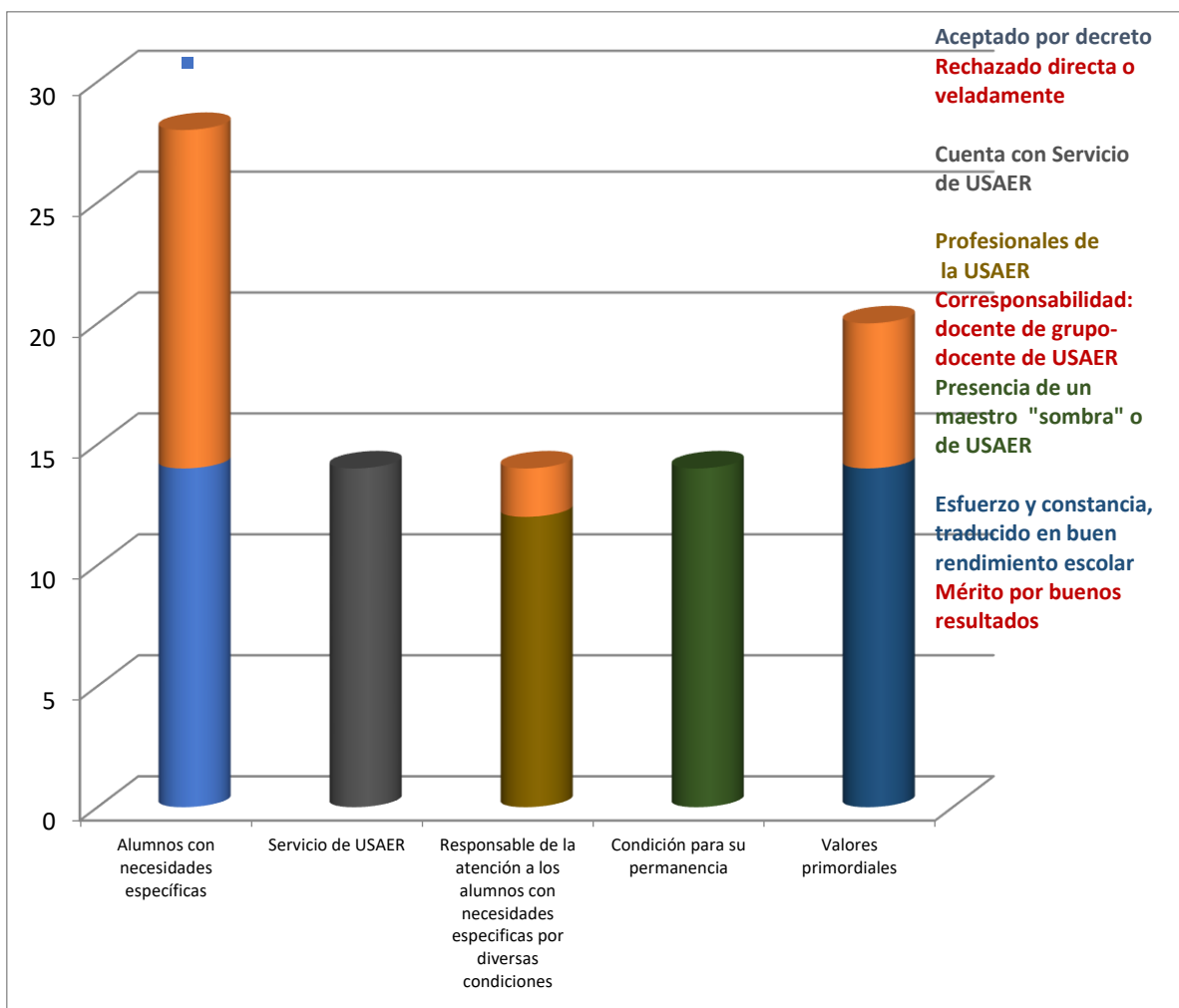
**Tabla 5. Cultura predominante de las instituciones educativas en el marco de la educación inclusiva**

Dimensión	Categoría	Hallazgos	Frecuencia	Porcentaje
<b>Cultura que predomina en las escuelas (14)</b>		Rechazan la “diferencia” (directa o veladamente)	14	100%
		Aceptación de los estudiantes “problema” porque es un derecho constitucional.	14	100%
		Demanda la atención de un docente de educación especial o “sombra”	14	100%



	Inclusión	para atender a los estudiantes con mayores dificultades.		
		Cuentan con el servicio de apoyo escolar por parte de los servicios de alguna USAER.	12	76%
		Servicios de educación especial son responsables de la atención a los niños con mayores dificultades.	12	86%
		Corresponsabilidad entre docente de grupo regular y profesionistas de USAER en la atención a los niños con mayores dificultades.	2	14%
	Valores	Sobrevaloración de las calificaciones obtenidas en exámenes.	14	100%
		Prestigio de la escuela por sus resultados cuantitativos y obtención de primeros lugares en distintas competencias: Mérito escolar (presea otorgada por Gobierno del Estado a las mejores escuelas)	6	43%

**Figura 29. Rasgos de cultura que predominan en las escuelas del estudio**



La información obtenida destaca que si bien, en todas las escuelas se abre las puertas a la a la diversidad de la población, existe una arraigada cultura de la discapacidad desde su sentido deficitario; no se termina por asumir la responsabilidad o co-responsabilidad en el aprendizaje de los estudiantes “diferentes” o “deficientes”, se delega a otros agentes como lo son los profesionistas de la educación especial o los “maestros sombra” que los padres contratan de manera particular para fungir como “cuidadores” que contengan cualquier disrupción que altere la dinámica grupal.

Los colegiados docentes sobrevaloran las calificaciones que obtienen los estudiantes en evaluaciones escritas, compuestas generalmente por cuestionamientos de tipo factual, pues los resultados cuantitativos determinan su prestigio frente a otros colegiados e instituciones que conforman una zona escolar.

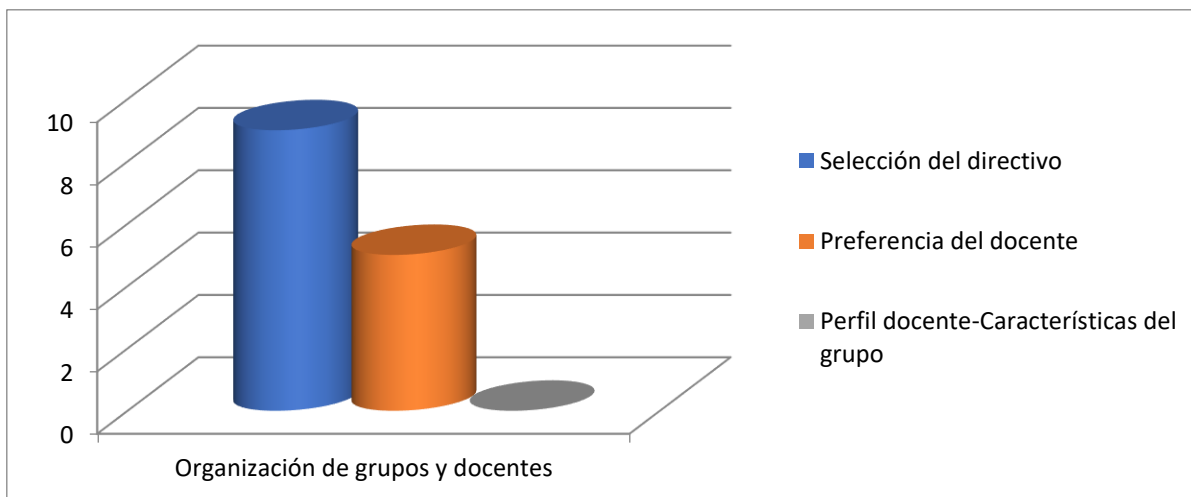
Lo anterior evidencia la práctica de valores estéticos, de acuerdo a la categorización de Méndez (2015).

Los hallazgos sobre la política que configura las prácticas organizativas y académicas en estas escuelas, fueron los siguientes:

**Tabla 6. Políticas predominantes de las instituciones educativas en el marco de la educación inclusiva**

<b>Política</b>	Organización de grupos	Por selección del directivo dada la antigüedad de los docentes.	9	64%
		Por selección del docente según su preferencia.	5	38%
		Por perfil, de acuerdo a las necesidades de los alumnos de cada grupo.	0	0
	Ruta de Mejora (planeación de la escuela)	Su elaboración es de corte administrativo, no se aplica.	5	38%
		Se aplica, pero no considera las necesidades específicas de la población que las presenta.	9	64%

**Figura 30. Políticas predominantes de las escuelas: Organización de grupos y docentes**

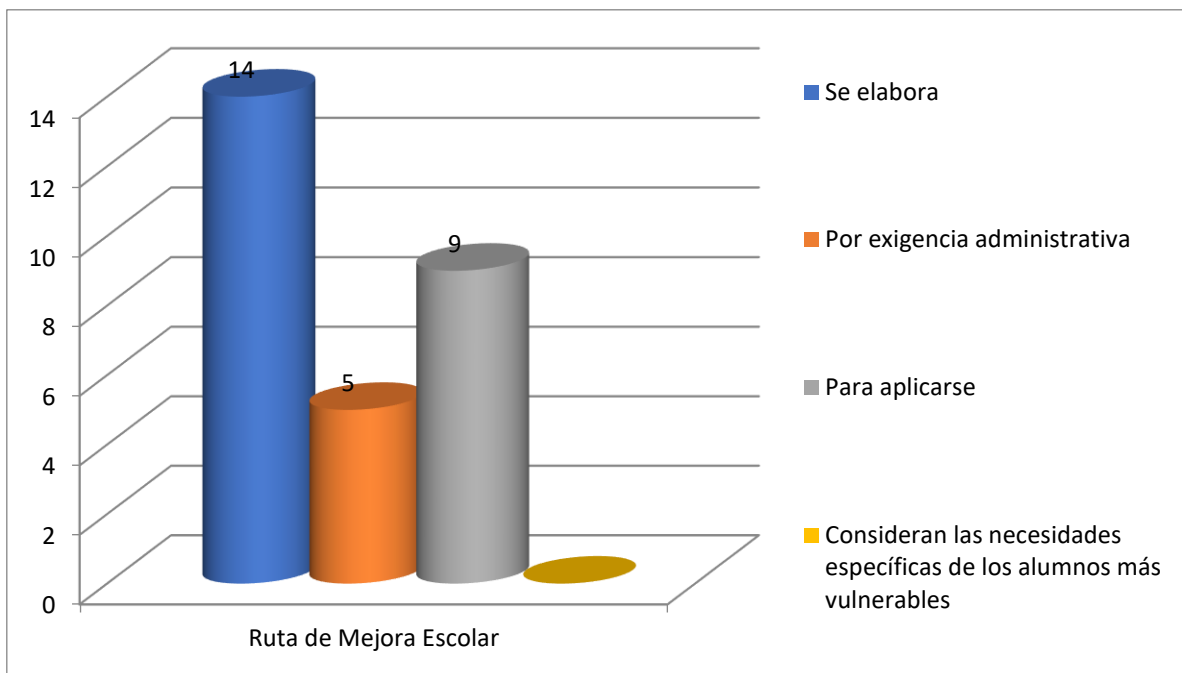


Se evidencia que en la organización de los grupos y asignación de docentes, son los directivos quienes toman las decisiones a partir de la antigüedad de cada docente en la institución, así como la preferencia de estos por algún grado escolar. El criterio de establecer la relación entre los perfiles de los docentes y características de los grupos no está considerado, lo que dificulta en muchos de los casos las interacciones en el aula y se ve reflejado más adelante en las opiniones de los alumnos.

Toda escuela por disposición normativa debe elaborar un plan de gestión denominado “Ruta de Mejora Escolar”, para ordenar y sistematizar sus procesos de mejora. En ella se expresan las decisiones de los colegiados docentes para avanzar en la mejora de los aprendizajes de sus estudiantes, por lo que sus metas, acciones y estrategias deben traducirse a acciones concretas en cada aula y en la escuela. De esta manera, cada colectivo plasma en un documento sus procesos de la ruta de mejora, la planeación, la implementación, el seguimiento, la evaluación y la rendición de cuentas a la comunidad sobre los logros obtenidos en atención a las prioridades de orden nacional, entre ellas, disminuir el rezago y la deserción escolar.

En este sentido se observan los siguientes resultados:

**Figura 31. Elaboración e implementación del Plan de Gestión de la Escuela**



Si bien todas las instituciones realizan un proyecto de gestión institucional no contempla acciones para responder a las necesidades específicas de sus estudiantes, su concreción en las aulas carece de valor en el marco de la atención a la diversidad; se procura la atención al alumno promedio.

Un aspecto preocupante es que aún hay escuelas cuya elaboración de proyecto es un mero trámite administrativo. De acuerdo a la política educativa, la planeación es el proceso sistemático, participativo, profesional y colaborativo que implica realizar un diagnóstico de su situación educativa, sustentado en evidencias objetivas que permitan identificar fortalezas, debilidades y necesidades para definir las prioridades de mejora. De esta manera, cada sesión de Consejo Técnico Escolar, bajo el liderazgo del directivo debe ser el espacio de análisis, reflexión, autoevaluación y reorientación; asumirse como mero trámite para cumplir una disposición administrativa deriva importantes barreras para el aprendizaje y la participación de los alumnos más vulnerables.

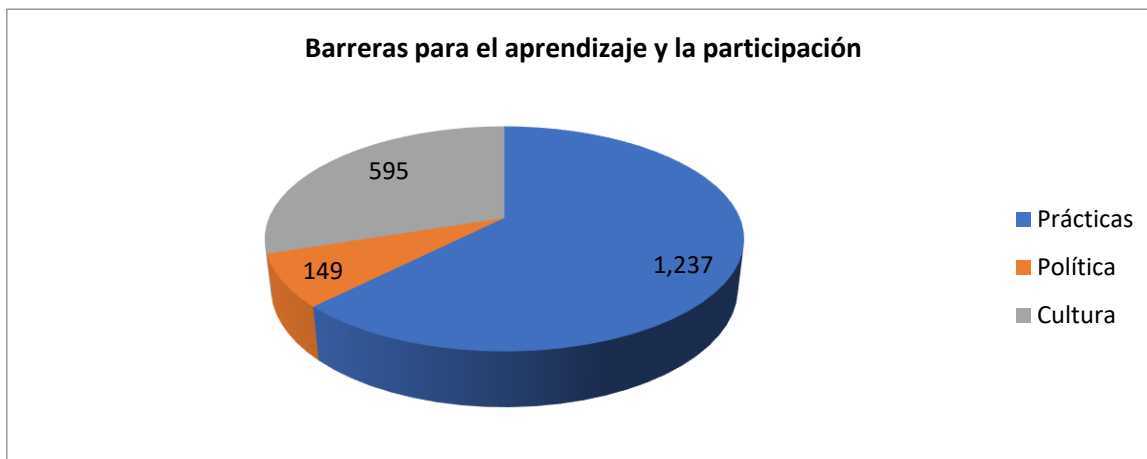
El análisis de la información de los diarios de campo permitió identificar las barreras que enfrentan los alumnos del estudio y sus necesidades. Se analizaron 1,981 ideas que fueron clasificadas en torno a las categorías de: práctica, política y cultura, cuyo marco referencial es el Índice de Inclusión el cual es promovido por la educación especial en la entidad entre las escuelas de educación básica para incidir en el establecimiento de prácticas inclusivas. UNESCO (2000). Se analizaron, además 524 ideas relacionadas con las necesidades específicas de los estudiantes, encontrando lo siguiente:

**Tabla 7. Categorías en las que se encuentran las barreras para el aprendizaje y la participación los alumnos con alto potencial intelectual**

<b>Ideas relacionadas con</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
<b>Práctica</b>	1,237	49%
<b>Política</b>	149	6%
<b>Cultura</b>	595	24%
<b>Alumno</b>	524	21%
<b>Total</b>	2,505	100%

Como puede observarse, la mayor cantidad de ideas se ubican en la categoría de práctica, posteriormente le siguen las relacionadas con la cultura escolar, luego las del alumno y finalmente las de política escolar, las cuales se reflejan más adelante en la caracterización de las prácticas de los docentes que los estudiantes necesitan.

**Figura 32. Categorías en las que se encuentran las barreras para el aprendizaje y la participación**



El análisis de las ideas categorizadas, a partir de la significación realizada por los estudiantes normalistas de los registros de sus observaciones sobre las dinámicas particulares de los grupos en los que participaron y del marco teórico de referencia permitió identificar las necesidades específicas que presentan los estudiantes del estudio, las cuales se presentan a continuación:

**Tabla 8. Ideas relacionadas con las necesidades específicas de los estudiantes por categorías en el marco de la configuración de su práctica docente.**

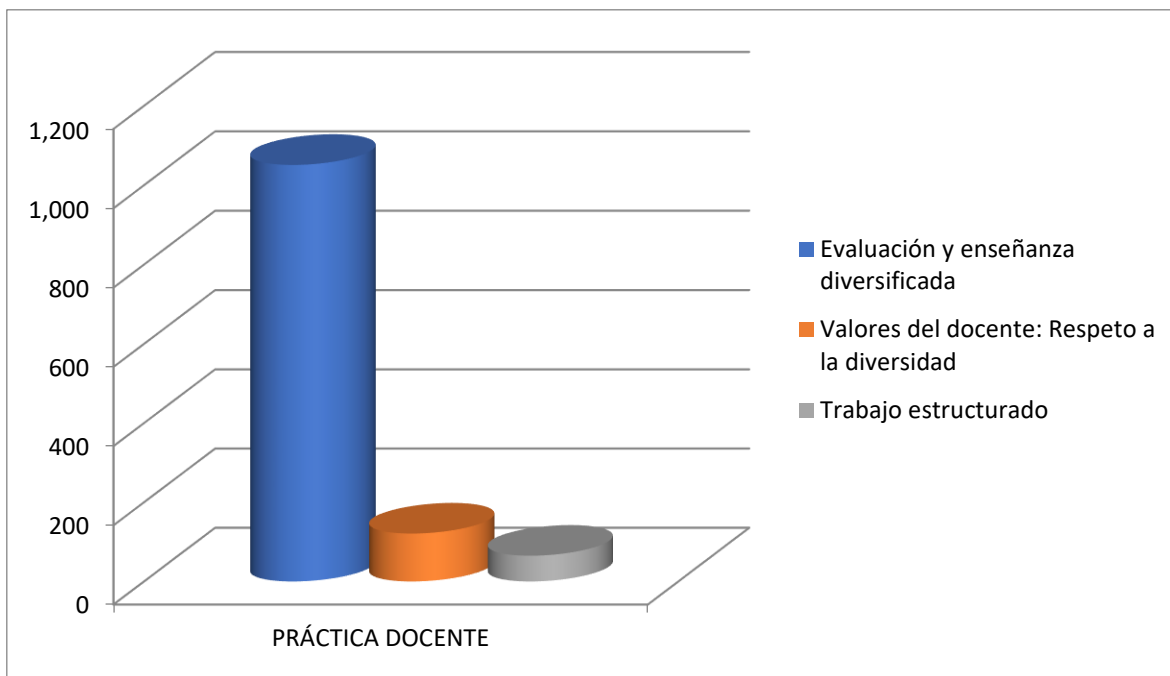
Categoría	Ideas	Frecuencia
Práctica Docente	Enseñanza contextualizada: dar significado a la tarea. Integración de los contenidos de las distintas asignaturas en torno a la resolución de un problema	389
	Actividades en torno a sus intereses vocacionales, temas de relevancia social.	278
	Complejizar contenidos curriculares. Actividades multinivel.	147
	Actividades en distintos espacios y ámbitos. Utilizar la computadora como medio de investigación, compartir y exponer información. Actividades de ciencia y arte.	211
	Ser evaluados desde distintas formas: hetero, co y autoevaluación	26

	Ser respetados en sus estilos y ritmos de aprendizaje. Sus preguntas sean respondidas	121
	Trabajo estructurado	65
	<b>Total</b>	<b>1,237</b>
<b>Política</b>	Que el aula tenga acervos y recursos que le permitan profundizar y satisfacer sus intereses	132
	Asignación de docentes más empáticos	17
	<b>Total</b>	<b>149</b>
<b>Cultura</b>	Que los adultos muestren un interés auténtico en el niño y sus intereses. Valorarlos como personas y no por lo que pueden llegar a hacer. (Ganar concursos). Ser tratados como niños.	452
	Aceptar la diversidad (Entender que todos tienen distintas habilidades y destrezas y son valiosos). Ser respetados por su pensamiento divergente	247
	<b>Total</b>	<b>595</b>
<b>Estudiante</b>	Desarrollo de habilidades sociales: Manejar de manera adecuada la tolerancia a la frustración, desarrollo de la empatía y Trabajar colaborativamente con sus compañeros.	427
	Sentirse apreciado	95
	<b>Total</b>	<b>522</b>

La enseñanza contextualizada, los acervos y recursos digitales, didácticos y documentales, el interés auténtico por los intereses de los estudiantes, su valoración como personas, el trabajo colaborativo y el desarrollo de habilidades sociales se perfilan como las grandes necesidades de estos estudiantes.



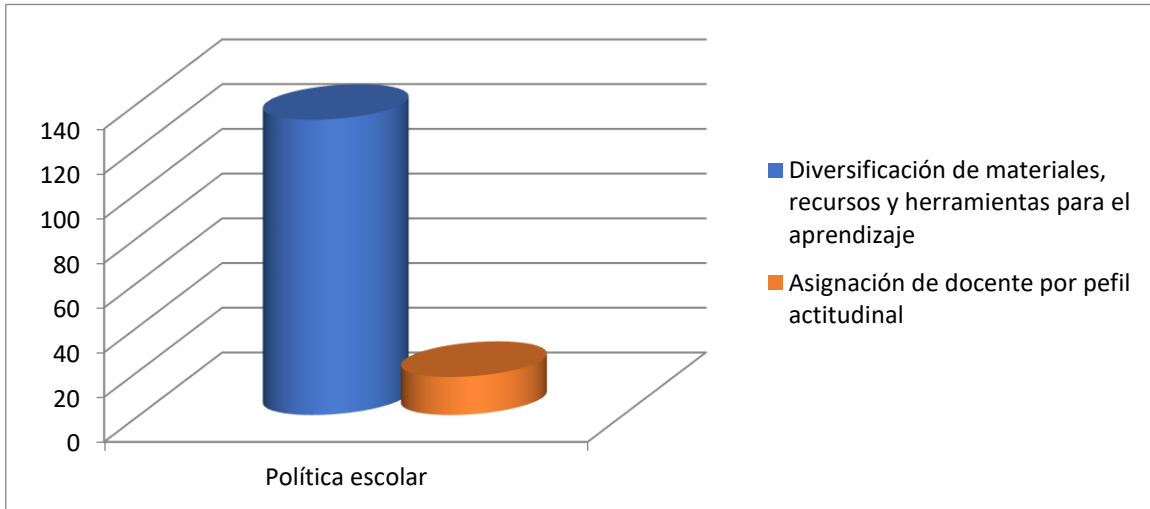
**Figura 33. Necesidades específicas de los alumnos del estudio desde la categoría de Práctica de sus docentes de grupo**



Como puede observarse, son claras las necesidades de los estudiantes en términos de una enseñanza diversificada, basada en la complejización, contextualización y globalización de los contenidos curriculares y que además se desarrolle en distintos ambientes, usando medios tecnológicos para investigar, compartir y exponer información. Se destaca el interés por participar de actividades de ciencia y arte.

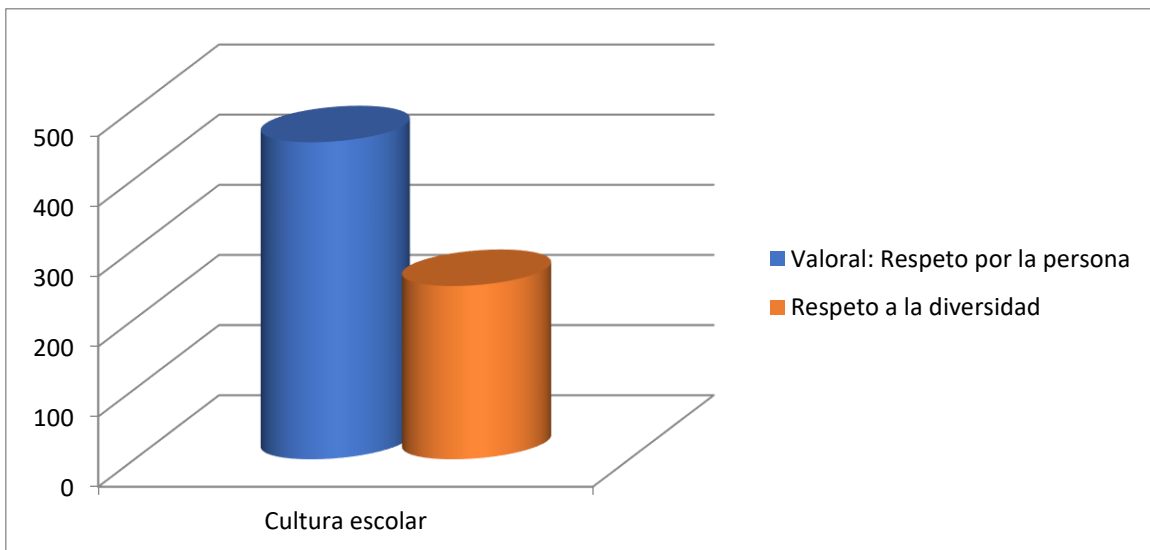
Por otro lado, se destaca la demanda de los estudiantes de respeto a sus diferencias individuales por parte de sus docentes. Requieren de un trabajo didáctico estructurado y organizado. La improvisación o falta de planeación de actividades acordes a su interés y desarrollo, se percibe como falta de competencias profesionales; situación que favorece la devaluación de la figura del docente.

**Figura 34. Necesidades específicas de los alumnos del estudio desde la categoría de Práctica escolar que influye en las prácticas de sus docentes de grupo**



Se aprecia que la carencia de los docentes en términos de la diversificación de materiales, recursos y herramientas para el aprendizaje, aunado a un perfil actitudinal carente de empatía y comprensión. Estas son barreras importantes que enfrentan los estudiantes en sus aulas.

**Figura 35. Necesidades específicas de los estudiantes del estudio desde la categoría de Cultura escolar que influye en las prácticas de sus docentes de grupo**

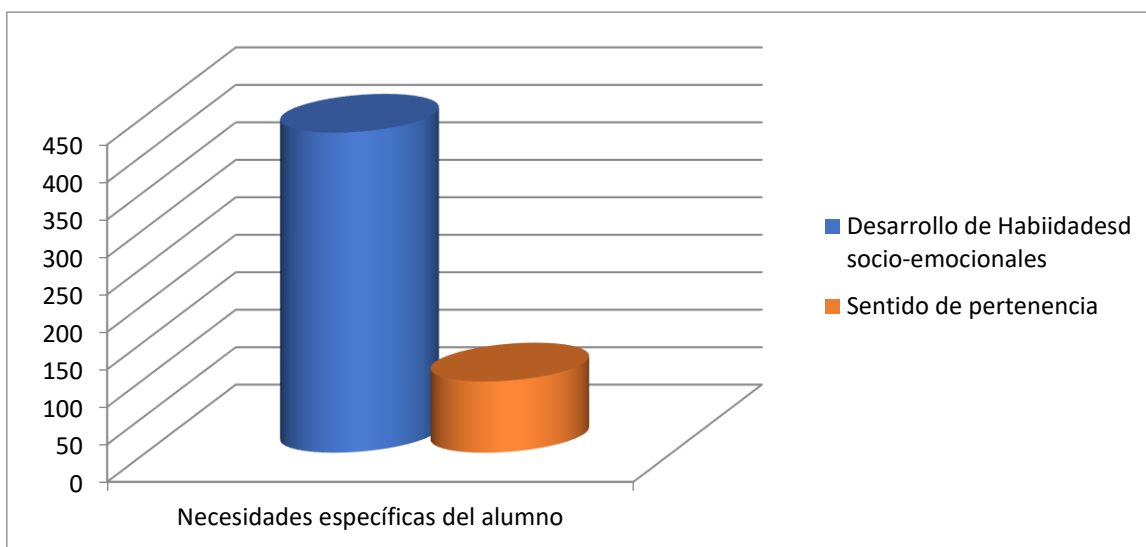


Los resultados del análisis en esta categoría destacan indicadores valorales de los docentes: respeto por las diferencias individuales de los estudiantes.

Por otro lado, se observa que los estudiantes requieren desarrollar determinadas habilidades o competencias que les permita adaptarse a sus contextos escolares.

Entre ellas:

**Figura 36. Necesidades específicas de los estudiantes del estudio a partir de las áreas de oportunidad identificadas**



Se destacan las habilidades socio-emocionales como necesidades específicas de los estudiantes. Su desarrollo disincrónico se manifiesta en relaciones interpersonales poco asertivas con sus iguales y con las figuras de autoridad. La carencia del sentido de pertenencia a sus grupos es un indicador de la calidad de interacciones que establecen con sus docentes y compañeros.

## 2. Cuestionario

Los resultados del cuestionario se presentan de acuerdo a las respuestas de cada pregunta formulada:

1. ¿Ha nominado usted a estudiantes con aptitudes sobresalientes, en este ciclo escolar u otro?

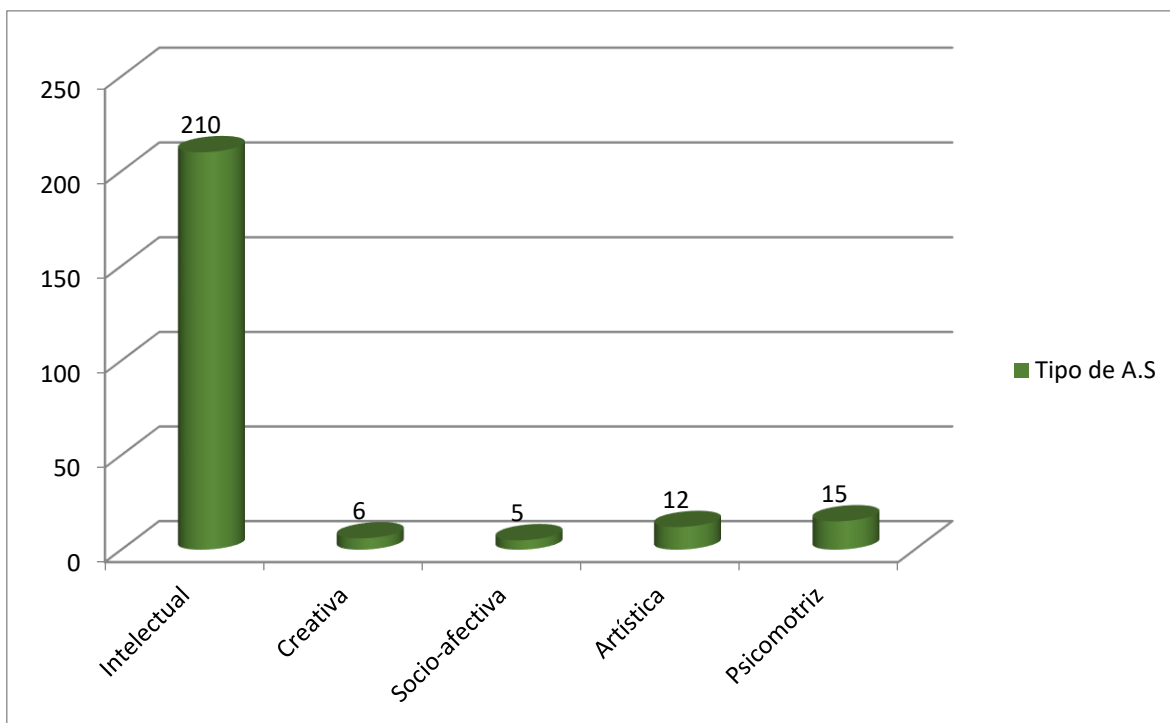
**Figura 37. Docentes de la muestra que han nominado estudiantes con aptitudes sobresalientes de tipo intelectual**



El 100% de los docentes (210) ha nominado a estudiantes con aptitudes sobresalientes

2. ¿Qué tipo de aptitudes sobresalientes ha identificado entre sus estudiantes?

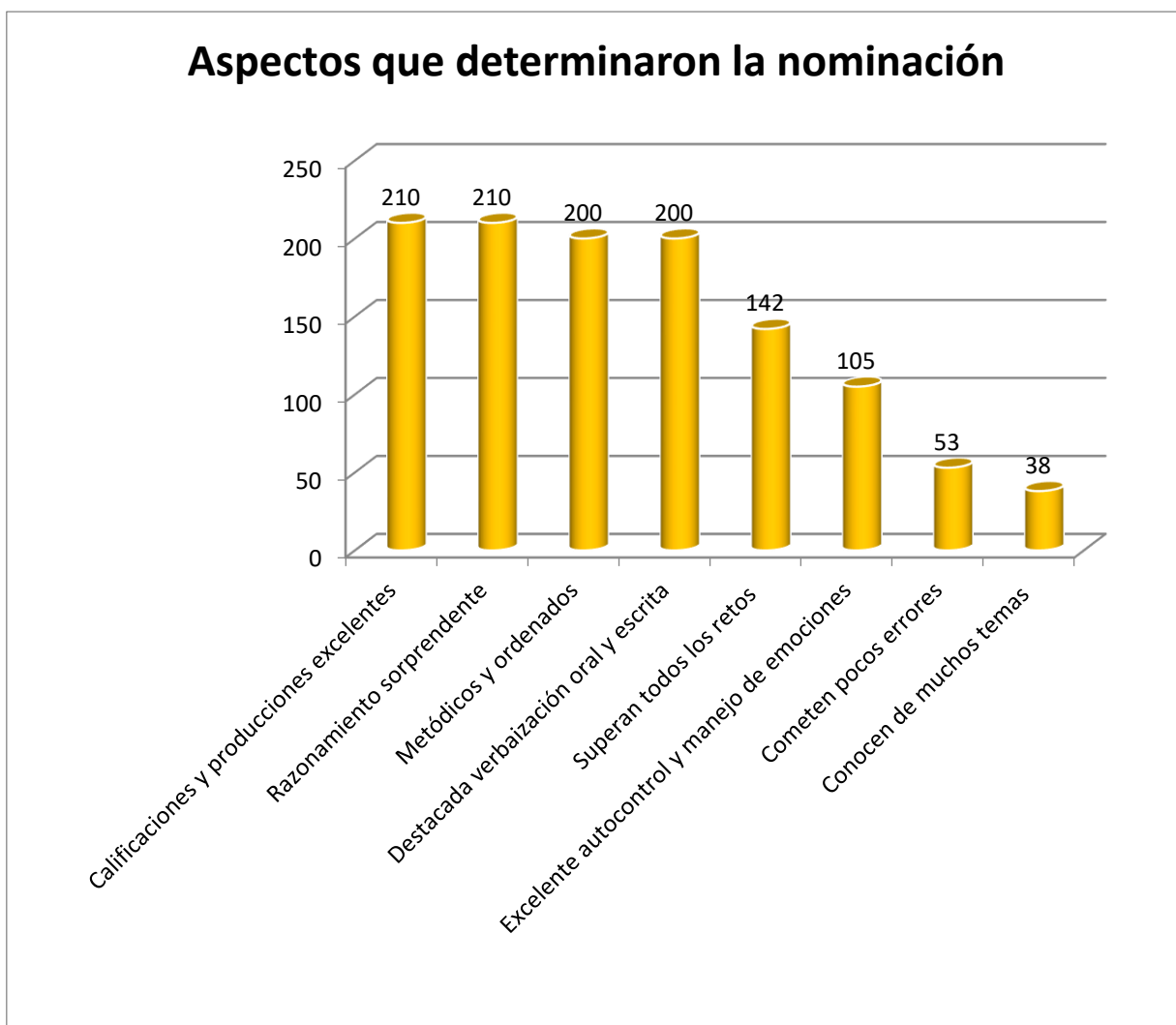
**Figura 38. Prevalencia de tipo de aptitud sobresalientes en la nominaciones de los Docentes**



El 85% ha nominado a estudiantes en la categoría de aptitud sobresaliente intelectual. El 2% en la de creatividad, el 6% psicomotriz, el 5% socio-afectivas y el mismo porcentaje por sus habilidades artísticas.

3. En el caso de los estudiantes con aptitud sobresaliente intelectual, ¿qué aspectos consideró para nominarlos? Mencione al menos cuatro.

Figura 39. Criterios de los docentes para la nominación



Se destacan las calificaciones y producciones excelentes y el razonamiento sorprendente como indicadores generalizados entre los docentes de los estudiantes del estudio.

Las características de ordenados y metódicos, así como la destacada verbalización oral y escrita tienen un alto porcentaje de respuesta, alcanzando un 95%.

El 68% de los docentes asumen que estos estudiantes superan todos los retos que se les plantean, por ello son quienes participan en concursos convocados por distintas instancias educativas.

En un porcentaje menor, 25% creen que los estudiantes con aptitudes sobresalientes son muy asertivos. Y finalmente un 18% considera poseen gran conocimiento sobre diversos temas y poco común para su edad.

4. De estos aspectos que mencionó, ¿cuál considera fundamental para nominar a un estudiante con aptitud sobresaliente intelectual?

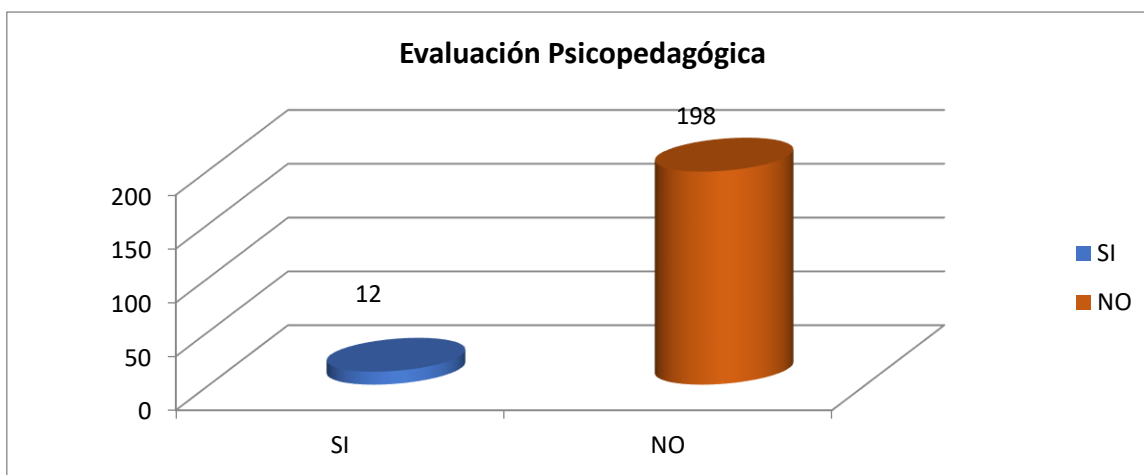
**Figura 40. Criterio priorizado por docentes para la nominación**



Para el 100% de los docentes el criterio de calificación y producciones destacadas representan el criterio que determinan la nominación del estudiante.

5. Después de la nominación que usted realizó del estudiante, ¿ha sido evaluado por algún otro profesionalista?

**Figura 41. Alumnos nominados que han sido evaluados psicopedagógicamente**



Solo el 6% de los docentes refieren que los alumnos nominados han sido evaluados.

**Figura 42. Motivos de evaluación de los estudiantes nominados**

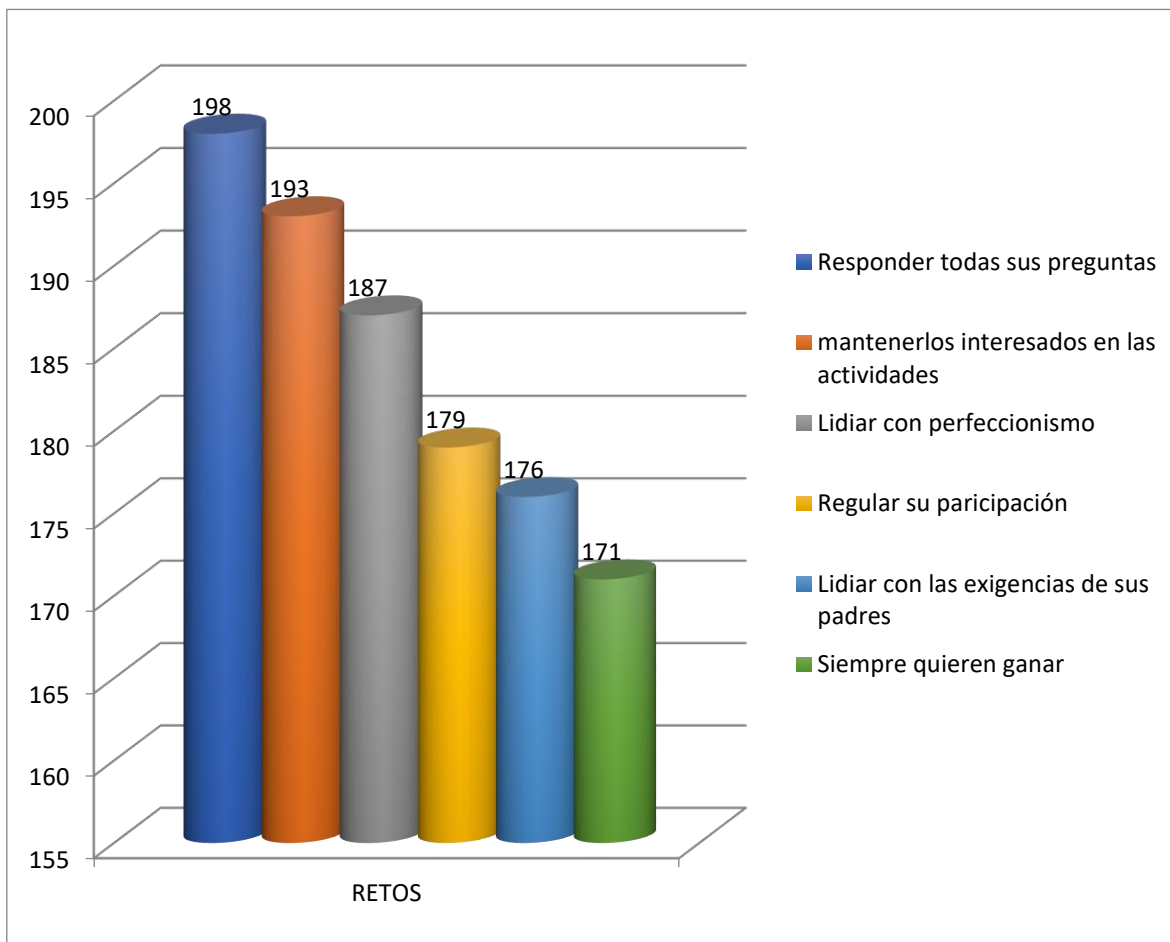
Motivo	
<b>SI</b>	Problemas emocionales transitorios que impactan en la dinámica escolar y familiar.  Iniciativa de los padres para formar parte del Programa curricular avanzado que ofrece la Secretaría de Educación en la entidad.
<b>NO</b>	No es necesario. Nadie lo ha solicitado.

Llama la atención los motivos para solicitar la evaluación psicopedagógica para algunos estudiantes, pero sobre todo el gran porcentaje, 94% de docentes que consideran que no lo requieren; sin embargo si consideramos los motivos del 6% restante se asume que sus criterios son suficientes para nominar en la categoría de aptitud sobresaliente intelectual.



5. ¿Qué retos le implica tener en su aula un estudiante con aptitudes sobresalientes de tipo intelectual?

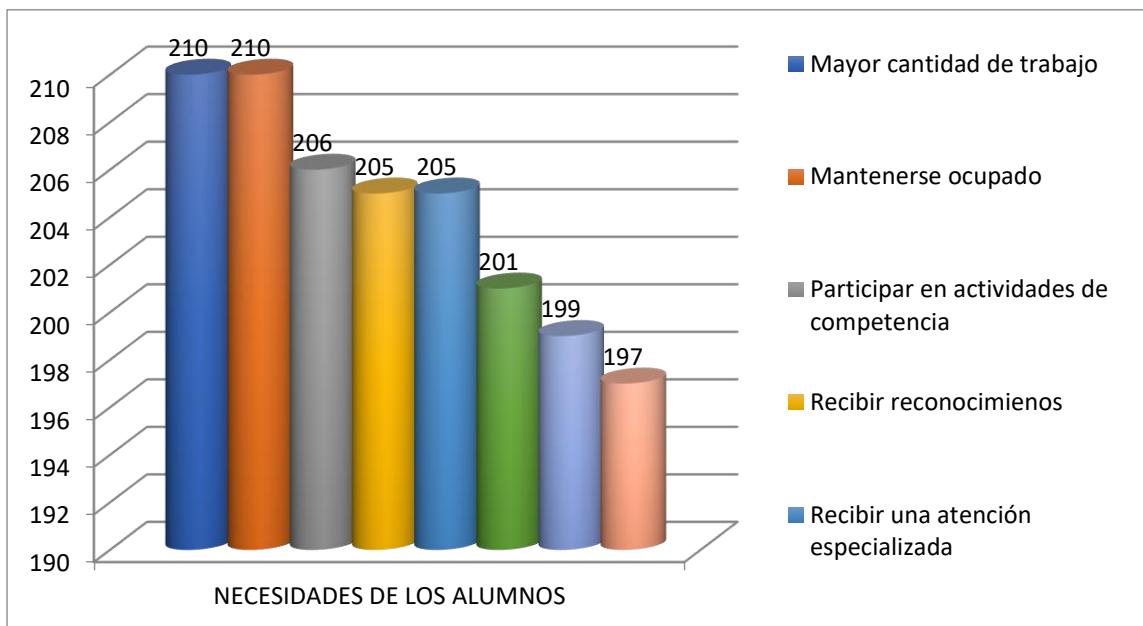
**Figura 43. Retos del docente al tener un estudiante con aptitudes sobresalientes de tipo intelectual en su aula**



Las respuestas que se presentaron reiteradamente obteniendo los mayores porcentajes, los cuales se muestran en esta gráfica se ubican en la caracterización del perfil exitoso como sinónimo de la aptitud sobresaliente intelectual.

7. ¿Qué necesidades específicas observa usted que presentan los estudiantes con estas condiciones?

**Figura 44. Necesidades que presentan los estudiantes con aptitudes sobresalientes de tipo intelectual desde la experiencia de los docentes**

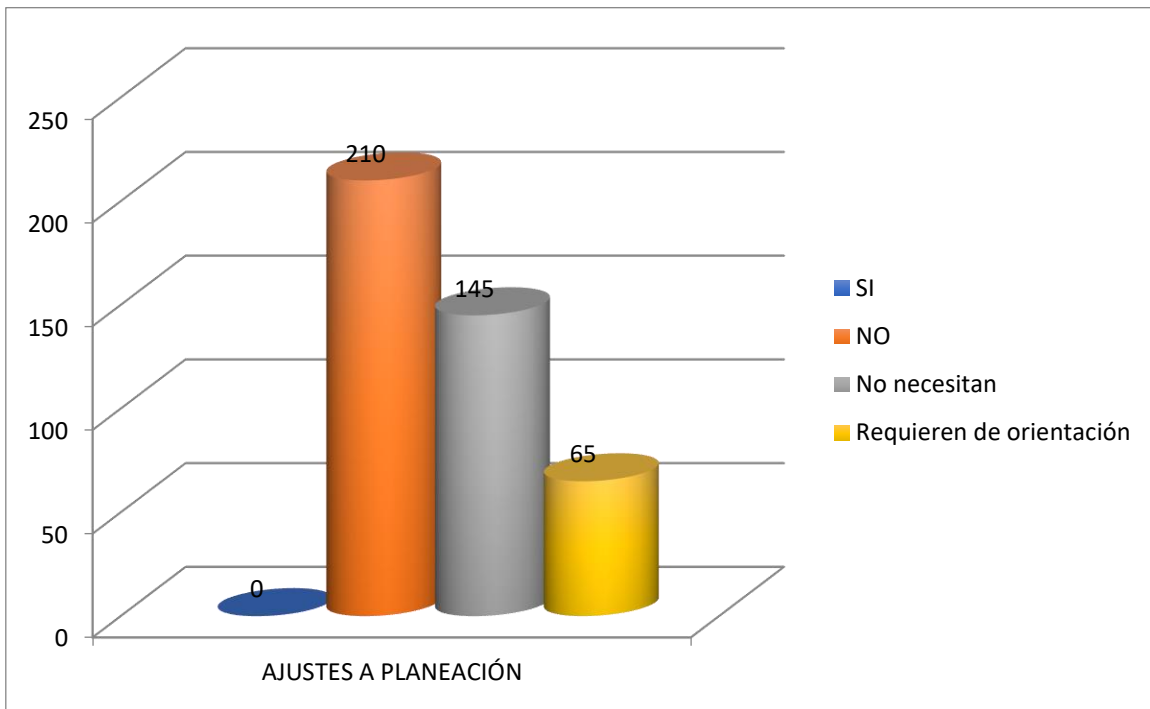


Las respuestas categorizadas a partir de las respuestas indican que el 100% de los docentes consideran que los estudiantes requieren de más trabajo a fin de mantenerlos ocupados; En este mismo sentido, el 96% piensan que necesitan actividades extraescolares. El 98% consideran que son estudiantes muy competitivos por lo que necesitan participar en diversas tareas que impliquen demostrar sus competencias, sin embargo, el 95% contradictoriamente considera que deben aprender a ser más humildes, asumiendo que son arrogantes, razón por la cual, consideran que no les agrada convivir con compañeros con menor capacidad intelectual.

El 95% de los encuestados consideran que los estudiantes con estas características necesitan atención especializada pues no se sienten preparados para atenderlos por los múltiples retos que implican.

5. ¿Realiza usted algún ajuste en su planeación o dinámica de trabajo para responder a estas necesidades?

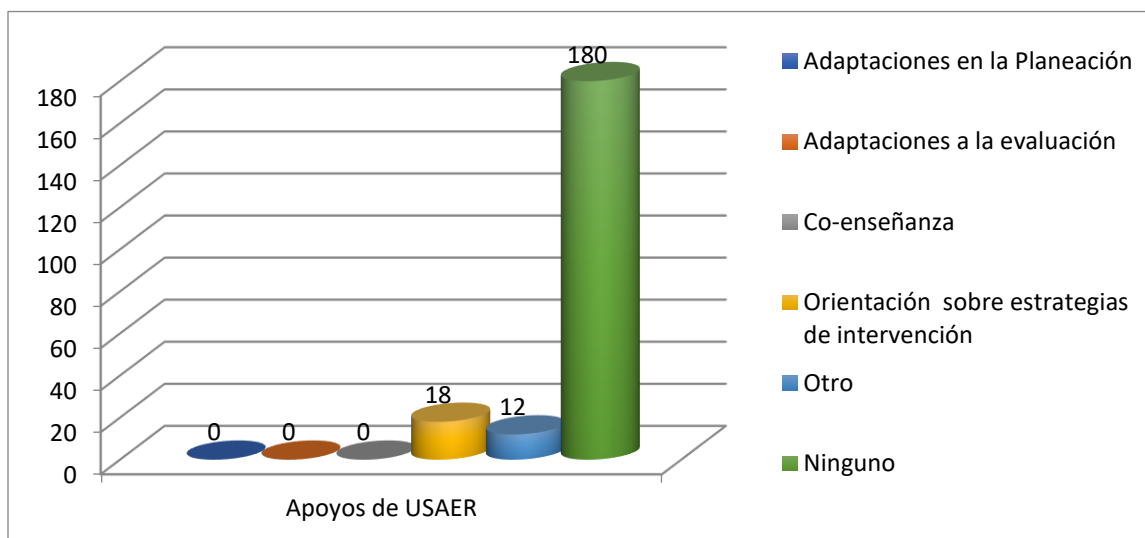
**Figura 45. Ajustes para responder a las necesidades de los alumnos con aptitudes sobresalientes de tipo intelectual**



Como se observa, los docentes encuestados no realizan ajustes a sus planeaciones didácticas en el marco de las necesidades y retos que implica la atención de los estudiantes. Se destaca que el 31% de los docentes encuestados reconocen que las requieren pero no saben cómo hacerlo.

6. ¿Qué tipo de apoyo recibe usted por parte del personal de la USAER para atender a los estudiantes que presentan estas condiciones?

**Figura 46. Apoyos recibidos por parte de la USAER**



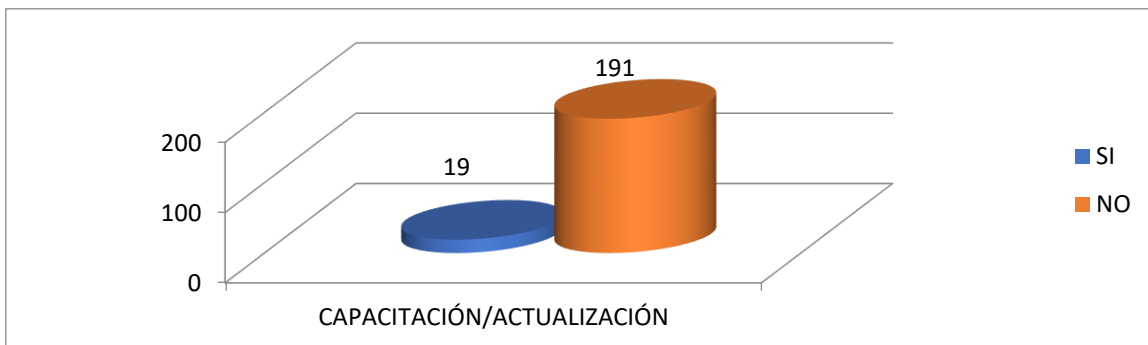
El 86% refiere no recibir ningún apoyo por parte de profesionistas de educación especial que integran el servicio de apoyo escolar que atienden a sus escuelas, consideran no necesitarlo; destacan que son muy apoyados en el caso de los niños con discapacidad.

El 6% reciben “otros” apoyos, específicamente en: orientación para la canalización del estudiante instancias de evaluación externa a solicitud de los padres, generalmente por motivos emocionales, o bien, para la confirmación de la capacidad superior de su hijo, con el fin de formar parte del Programa Curricular Avanzado que ofrece la Secretaría de Educación en la entidad.

El 8% de los docentes reconoce recibir orientación de parte del servicio de USAER, relacionadas con la conducta que manifiestan los estudiantes o sus padres en sus interacciones con él o el resto de la comunidad educativa, consecuencia de arrogancia, orgullo y terquedad; y por otro lado se hace referencia a problemas emocionales que llaman transitorios, por causa de eventos ocurridos en su contexto socio-familiar.

10. ¿Ha recibido algún curso sobre el tema para atender a las necesidades específicas de sus estudiantes?

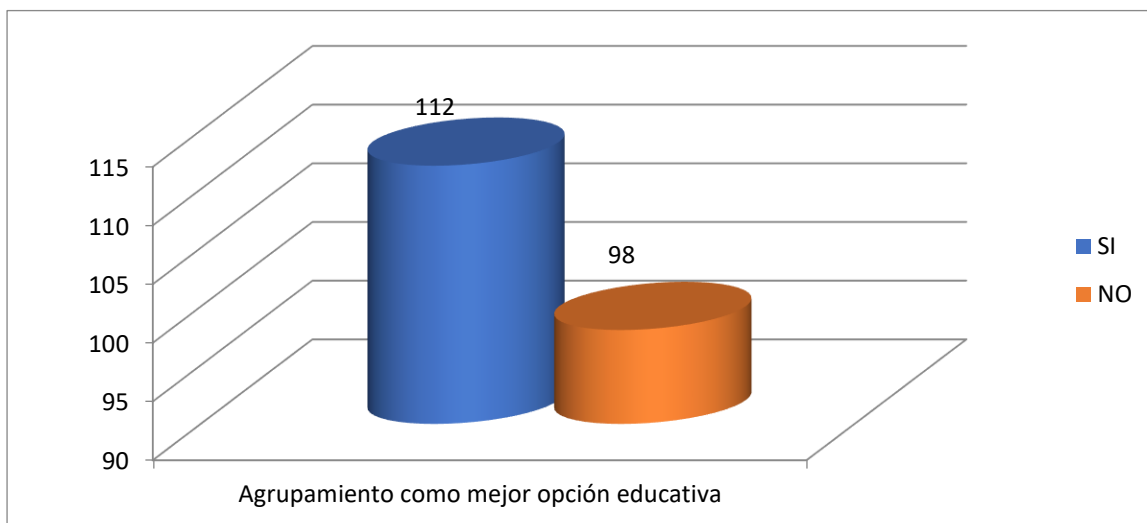
**Figura 47. Apoyos recibidos por parte de la USAER (cursos)**



El 91% de los docentes manifiesta no haber asistido a ningún curso de habilitación para la atención de sus estudiantes con aptitudes sobresalientes. El 9% refiere que sí, por invitación de la USAER, aunque mencionan que han sido conferencias en distintos momentos, por convocatoria de la Dirección de Educación Especial de la Secretaría de Educación de la entidad.

11. ¿Considera que el “Programa Curricular Avanzado” es la mejor opción educativa para los estudiantes con aptitudes sobresalientes?

**Figura 48. El Agrupamiento como estrategia de escolarización**



Para el 53% la mejor opción de escolarización para estos estudiantes es el Programa Curricular Avanzado, las razones que se mencionan reiteradamente son:

- Los docentes no están preparados para atenderlos
- Sus intereses van más allá de los niños “normales”
- Son un reto difícil para el docente
- Para que convivan con niños iguales a ellos
- Su capacidad intelectual requiere una atención especializada
- Para favorecer el desarrollo de su capacidad

En tanto el 46% no lo considera así; los motivos que refieren son:

- Deben convivir con personas iguales que ellos y diferentes
- Las escuelas regulares no tiene condiciones para atenderlos
- Para que aprendan adaptarse a todos los contexto
- Son quienes dan estatus académico a la institución.

### **3. Historia de vida**

Cada historia de vida narrada por los padres de los estudiantes que participaron en el presente estudio, implicó el análisis cuidadoso de la información grabada en cada entrevista. Las reuniones en plenaria de los estudiantes normalistas y el equipo de investigación, en el marco del taller de análisis de la práctica docente, fueron espacios de profunda reflexión y sensibilización para los futuros docentes de educación especial respecto a la atención educativa de los estudiantes de educación básica con alto potencial intelectual y sus familias, pues cada una de ellas da cuenta de sentimientos agridulces desde los que se infieren gritos de auxilio a los profesionistas de la educación.

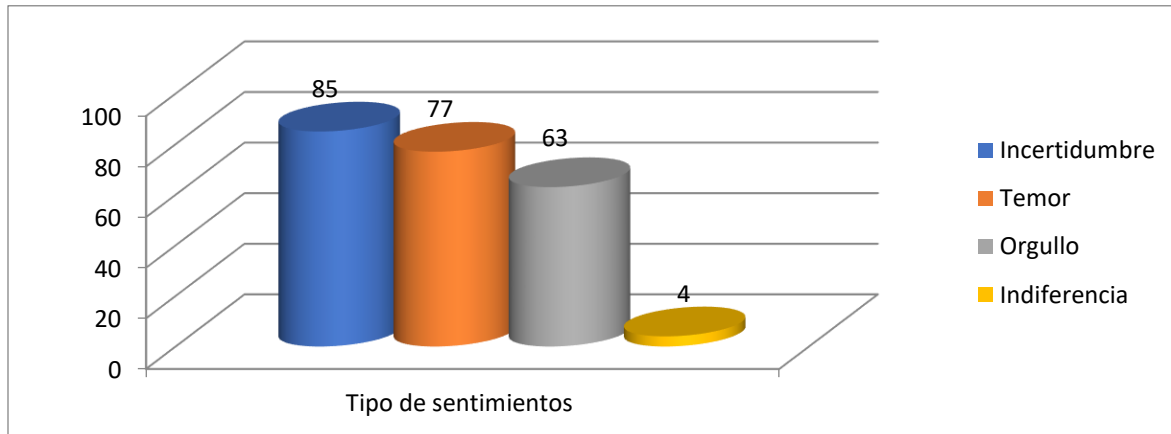
La siguiente tabla da cuenta de las ideas encontradas desde las categorías establecidas a partir del objetivo al que se propuso responder.

**Tabla 9. Síntesis de sentimientos y expectativas de los padres respecto al potencial intelectual de sus hijos, así como su relación con la escuela**

Categorías		Ideas relacionadas con	Frecuencia en que aparecen en el discurso	Porcentaje
<b>Sentimiento que provoca el tener un hijo (s) con alto potencial intelectual</b>		Orgullo	63	27%
		Incertidumbre	85	37%
		Temor	77	36%
		Indiferencia	4	3%
		<b>Total</b>	<b>229</b>	<b>27%</b>
<b>Expectativas de los padres sobre el éxito de sus hijos</b>	Altas		30	75%
	Bajas		4	10%
	Ninguna		6	15%
	<b>Total</b>		<b>40</b>	<b>100%</b>
	Acuden a la entrega de calificaciones		43	15%

<b>Relación de los padres con la escuela</b>	Acuden a eventos cívicos y culturales	38	13%
	Responden a la solicitud de los docentes para que sus hijos sean evaluados por instancias externas y puedan mejorar su conducta.	76	26%
	Acuden a la escuela para recibir quejas del comportamiento de sus hijos	132	46%
	<b>Total</b>	<b>289</b>	<b>100%</b>

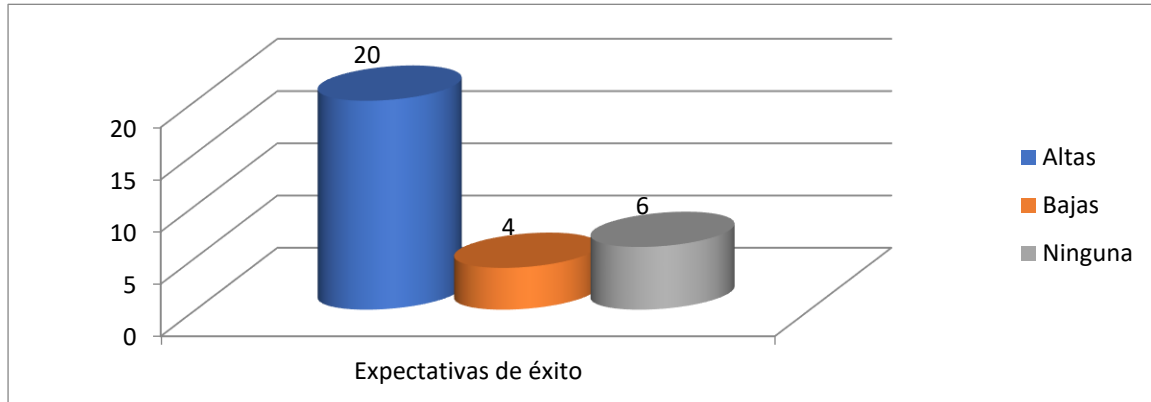
**Figura 49. Sentimientos de los padres ante la condición de sus hijos**



La incertidumbre es el sentimiento que se repite en el discurso de los padres en un mayor porcentaje, posteriormente el temor, después el orgullo y en un porcentaje muy bajo la indiferencia.

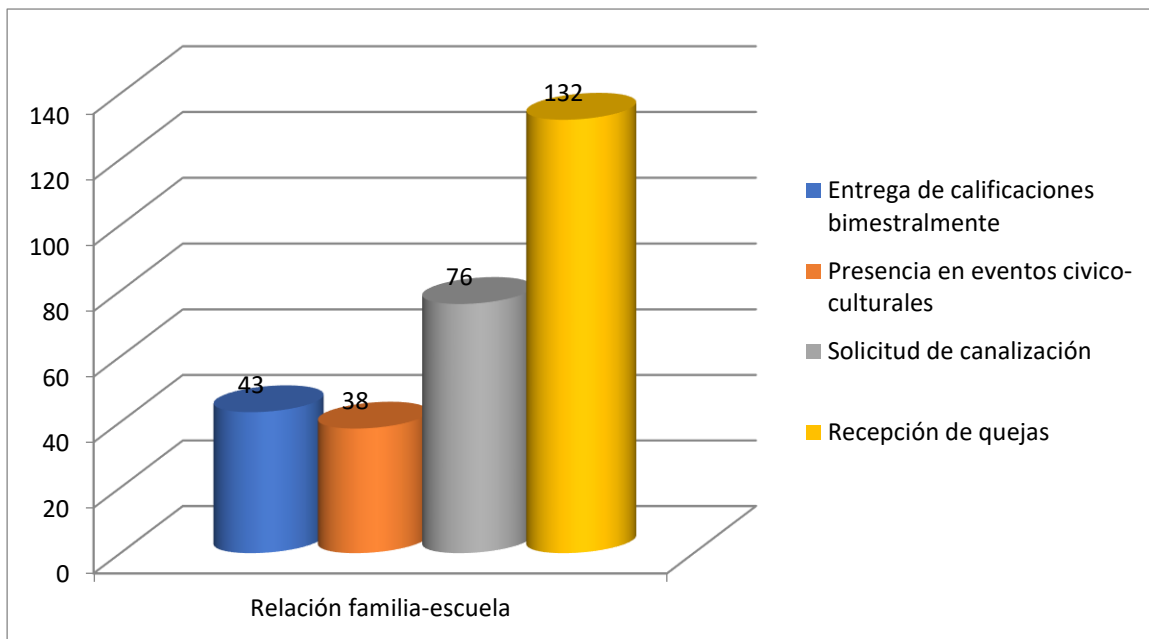


**Figura 50. Expectativas de éxito de sus hijos**



El mayor porcentaje de ideas de los padres respecto a expectativas sobre el futuro personal y profesional de sus hijos son altas, pues se presentan en un 75%, el motivo por el que las refieren es la alta capacidad de sus hijos y la confianza que tienen de que “vayan madurando”. Preocupa el 25% de ideas que se presentan en términos de indiferencia y bajas expectativas que da cuenta de un discurso de desesperanza de los padres que se traduce en impotencia y frustración.

**Figura 51. Relación de los padres con la escuela**



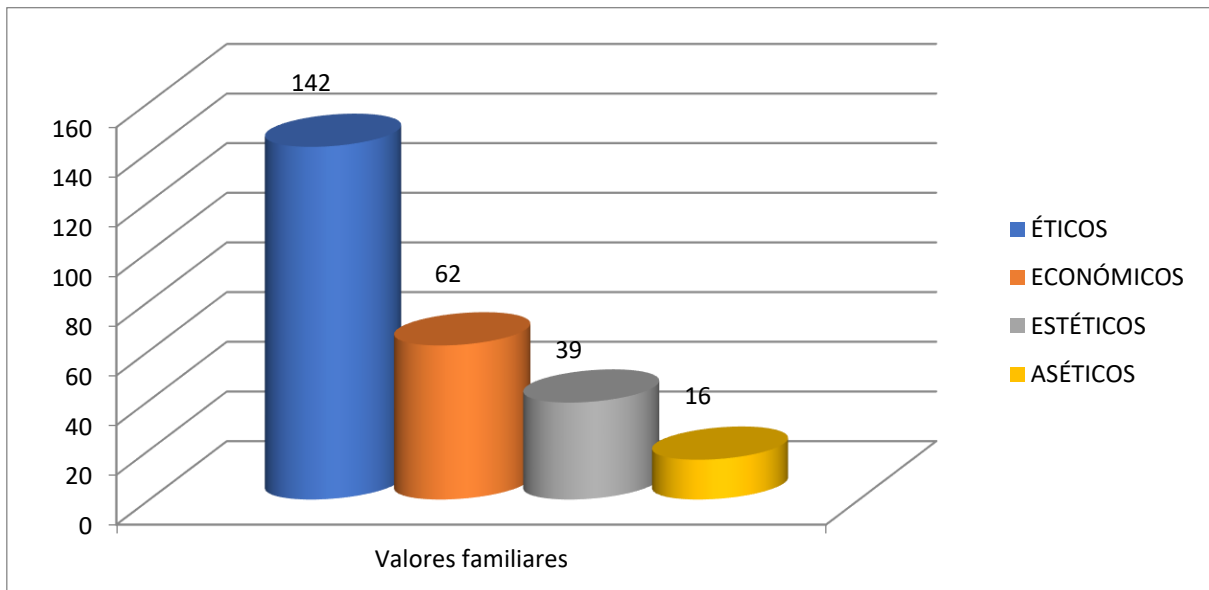
El análisis del discurso de cada padre deja de manifiesto que la relación familia-escuela gira en torno a las dificultades adaptativas de sus hijos y la insatisfacción de los docentes por el desempeño no solo de los alumnos, sino de ellos mismos como padres, en quienes los docentes depositan las causas del problema, al considerarlos negligentes.

Sustentado en el planteamiento de Méndez (2015) sobre el cual se realizó la categorización de valores, se evidencia en la siguiente tabla la priorización que hacen los padres, lo cual nos acerca a la comprensión de sus estilos de crianza.

**Tabla 10. Incidencia de los valores priorizados en el discurso de los padres y los estilos de crianza**

<b>Categorías</b>	<b>Valores que se interpretan de cada discurso de los padres</b>	<b>Frecuencia con que aparecen en el discurso</b>	<b>%</b>
<b>Acéticos</b>	Compasión	16	6%
<b>Estéticos</b>	Amabilidad, Amistad, Orden, Generosidad, Integridad, Servicio y Honradez	39	15%
<b>Éticos</b>	Justicia, Respeto, Honestidad, Equidad, Igualdad, Solidaridad, Valentía, Cooperación, Lealtad y Responsabilidad	142	55%
<b>Económicos</b>	Dignidad y Tolerancia	62	24%
<b>Total</b>		<b>259</b>	<b>100%</b>

**Figura 52. Priorización de valores familiares**

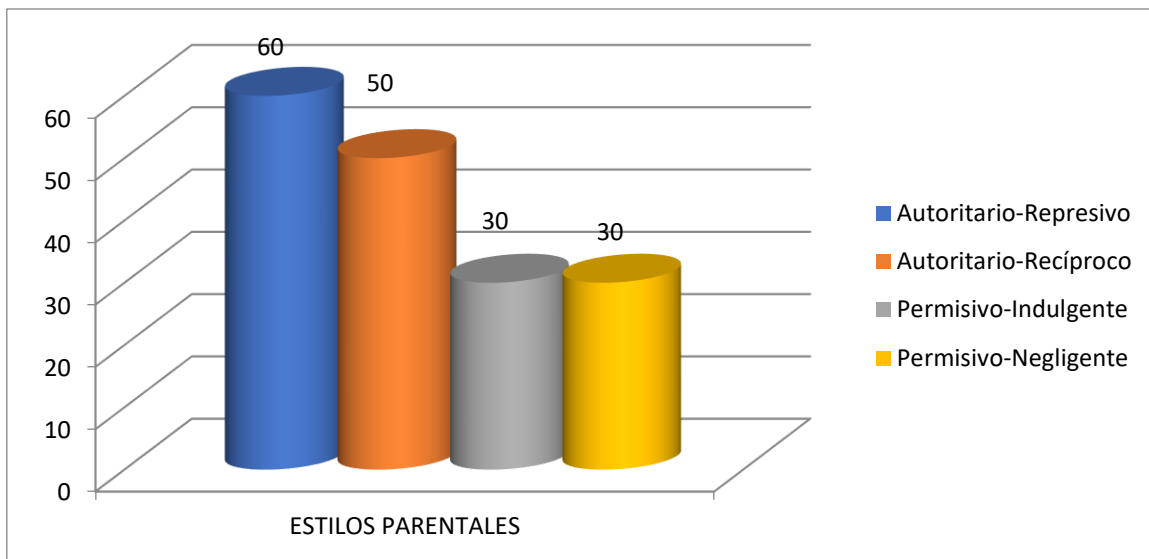


Se observa que en estas familias los valores más apreciados son los éticos, traducidos en justicia, respeto, honestidad, equidad, igualdad, solidaridad, valentía, cooperación, lealtad y responsabilidad. Le siguen los de tipo económico, específicamente la dignidad y la tolerancia. Posteriormente, los valores estéticos, manifiestos en amabilidad, amistad, orden generosidad, integridad, servicio y honradez, y finalmente los acéticos como la compasión.

Siguiendo la categorización de Maccoby y Martin (1983) respecto a los estilos educativos que implementan los padres, se encontró lo siguiente:

**Tabla 11. Estilos parentales que caracterizan a las familias del estudio**

**Figura 53. Estilos parentales que caracterizan a las familias del estudio**



Respecto a los estilos de crianza se observa que existe una tendencia fuerte hacia el autoritarismo con sus claras diferencias: prevalece el autoritario-represivo, sobre el autoritario-recíproco. El primero, se caracteriza por su rigidez e inflexibilidad, imponen a sus hijos metas y normas que deben seguir, y emplean con frecuencia castigos. Establecen las relaciones familiares a partir de la asignación de roles, cada integrante de la familia tiene responsabilidades sobre ciertas tareas. Se observa que los padres están comprometidos con la actividad escolar hasta el punto de ser excesivamente protectores y entrometidos, lo que genera distanciamientos con los docentes. Tratan de mantener el control y ejercerlo sobre sus hijos a partir del poder y reglas estrictas; en ocasiones, les imponen metas demasiado elevadas, provocando en ellos sentimientos de frustración. Maccoby y Marin (1985), refieren que entre las consecuencias negativas de este estilo de crianza se encuentran el provocar baja autoestima y autoconfianza, escasa autonomía personal y nula creatividad; además de favorecer que se presenten dificultades de competencia social y popularidad social. Algunos padres, aunque no de manera explícita reconocen que “puede” no ser un buen estilo de crianza, sin embargo les permite establecer el orden, condición necesaria para obtener logros escolares, obediencia y disciplina, lo que equivale a ausencia de conflictos escolares, razón por la que

son llamados continuamente por los docentes. Reconocen que lamentablemente estos efectos son a corto plazo y les provoca un gran desgaste físico y emocional.

El estilo permisivo, se manifiesta en un porcentaje menor, al igual que el indulgentes y negligente. Los primeros combinan la baja exigencia paterna con niveles aceptables de afecto. Evitan las restricciones y los castigos y ceden la mayoría del control a sus hijos. Les molesta las rutinas, lo cual se traduce en una conducta de escaso compromiso y motivación hacia el aprendizaje, y de reto y de devaluación de la figura de autoridad. Estos padres consideran que no es apropiado reprimir los impulsos de sus hijos, pues consideran que el alto potencial intelectual que poseen les da la razón. Para Maccoby y Marin (1985) los efectos positivos socializadores de este estilo es buena autoestima, autoconfianza y la pro socialidad, aspectos sustantivos en la transición a la adolescencia; sin embargo los posibles efectos socializadores negativos pueden ser la falta de auto dominio personal, dificultades en el autocontrol y falta de logros escolares. Aspectos agravados en niños criados desde un estilo permisivo negligente, el cual agrega la carencia de confianza y de responsabilidad personal, fracaso escolar, escaso autodomínio y falta de esfuerzo personal, condiciones que para algunos teóricos puede desencadenar en trastornos graves de conducta como drogadicción y alcoholismo. La complejidad de este estilo es que se tiende a compensar la falta de apoyo afectivo de los padres con los gratificantes que les ofrecen grupos de iguales caracterizados por la subcultura anti-escuela, lo que puede resultar peligroso para sí, y la familia.

#### **4. Instrumentos Estandarizados**

##### **4.1 Pruebas de Inteligencia Fluida.**

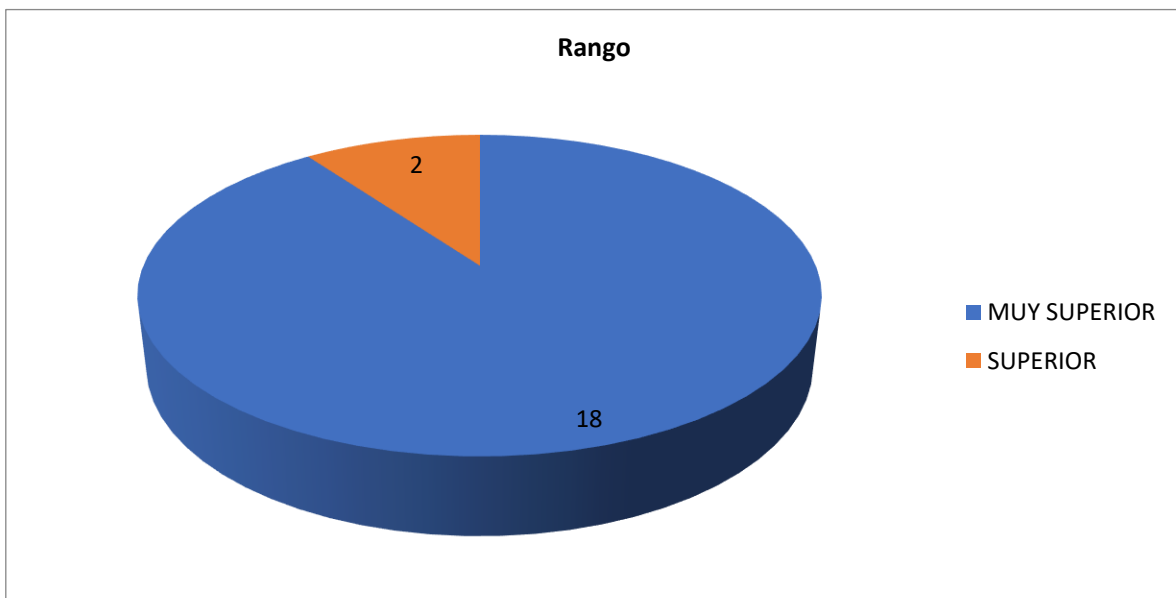
Las siguientes tablas los resultados de cada uno de los alumnos de acuerdo a los aspectos establecidos en el manual del instrumento, obteniendo los siguientes resultados:

**Tabla 12. Resultados indicadores de inteligencia fluida**

	Estudiantes																			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
DTLA:4 Sub (8) (estándar)	18	+ 20	17	18	18	19	17	17	18	15	17	17	18	17	17	18	17	+ 20	+20	15
C-TONI (estándar)	18	+ 20	17	16	16	15	16	15	16	15	17	17	18	17	18	18	19	+ 20	+ 20	16
SHIPLEY (estándar)	130	+130	130	130	130	130	130	130	130	121	130	130	130	130	130	130	130	+ 130	+130	125
RAVEN (percentil)	95	+ 95	95	95	95	95	95	95	95	75	95	95	95	95	95	95	95	+ 95	+ 95	75

\*MS (muy superior) =Cocientes de 131-165, \*S (superior) = Cocientes de 121-130

**Figura 54. Categoría Interpretativa de inteligencia fluida encontrada en los estudiantes**



Aunque todos los estudiantes del estudio contaban con una evaluación diagnóstica realizada por instancias externas a la escuela en las que se percibían indicadores de inteligencia fluida muy superior o superior se realizó por parte del equipo de investigación el retest, utilizando distintos instrumentos que pudieran correlacionar sus resultados con los obtenidos por la escala Wechsler, instrumento comprometido en el diagnóstico de esta población antes de iniciar el estudio. De esta manera el 90% de ellos presentaron cocientes entre 131 y 165, que los ubica en el rango de muy superior; y el 10% en rango superior. Del total de estudiantes se destacan tres por obtener cocientes mayores a los rangos establecidos por los instrumentos psicométricos.

#### 4.2 Batería de Funciones Ejecutivas y Lóbulos Frontales: BANFE

Los resultados de la aplicación de este instrumento fueron los siguientes:

*Tabla 13. Resultados que dan cuenta del funcionamiento de Lóbulos Frontales*

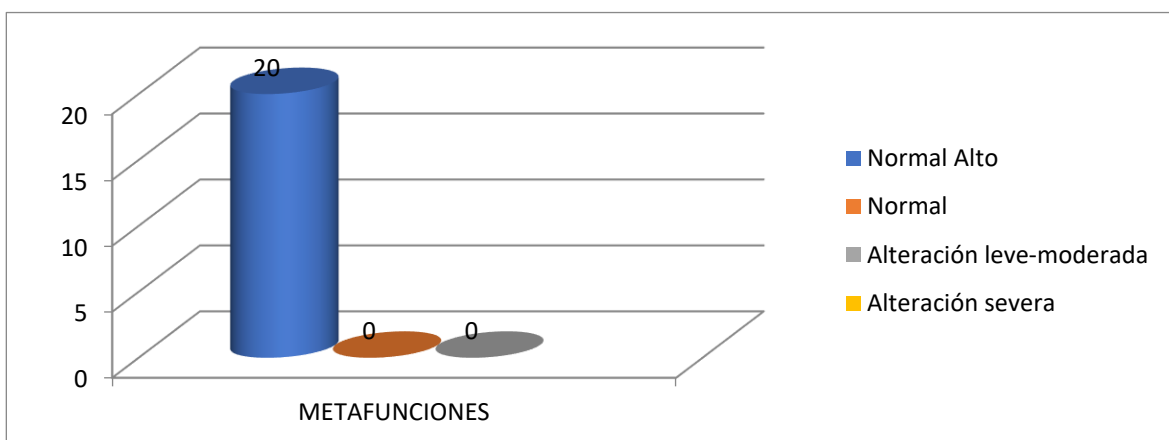
CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍA	RESULTADOS/RANGOS
METAFUNCIONES	Meta memoria Comprensión de sentido figurado Actitud abstracta	El <b>100%</b> presenta resultados <b>NORMAL ALTO</b>
FUNCIONES EJECUTIVAS	Fluidez verbal Productividad Flexibilidad Mental Planeación viso-espacial Planeación secuencial	El <b>95%</b> presentan resultados de <b>NORMAL ALTO</b>  El <b>5% (1/20)</b> presenta una <b>alteración leve-moderada</b>

		Secuenciación inversa Control de codificación	
MEMORIA DE TRABAJO	DE	Memoria de trabajo visual- auto dirigida  Memoria de trabajo-verbal- ordenamiento  Memoria de trabajo viso- espacial-secuencial	El <b>100%</b> presenta resultados <b>NORMAL ALTO</b>
FUNCIONES BÁSICAS		Control inhibitorio  Seguimiento de reglas  Procesamiento riesgo- beneficio	El <b>95%</b> presentan resultados de <b>NORMAL ALTO</b>  <b>El 5% (1/20) presenta una alteración leve-moderada.</b>

En las siguientes gráficas se desglosan los rangos por categorías:

**Meta funciones:**

*Figura 55. Rangos de Meta funciones de los estudiantes*

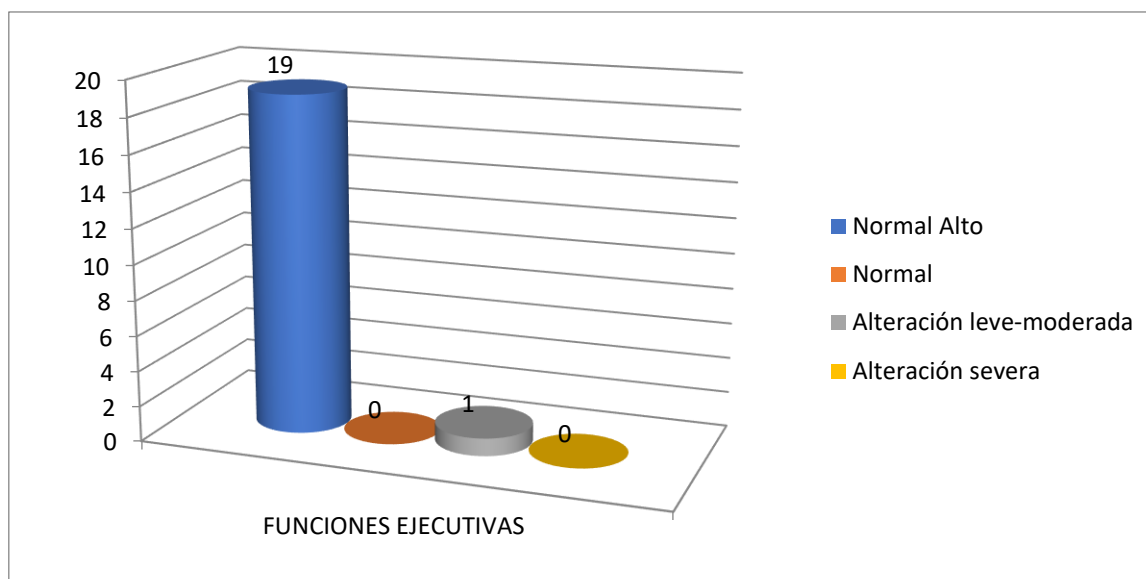




Como puede observarse, el 100% de los estudiantes presentan rangos de “normal alto” en esta categoría, lo cual permite identificar alta capacidad de meta memoria, comprensión del sentido figurado y abstracción, resultados que se correlacionan con los obtenidos en las pruebas de inteligencia fluida.

### **Funciones Ejecutivas:**

*Figura 56. Rangos de Funciones Ejecutivas de los estudiantes*



Los resultados muestran que el 95% de los estudiantes presentan puntuaciones altas en sus funciones ejecutivas, lo que indica que casi todos tienen la capacidad de utilizar procesos cognitivos de orden superior para llevar a cabo tareas complejas necesarias para el comportamiento flexible y dirigido a metas, indispensable para la conducta asertiva.

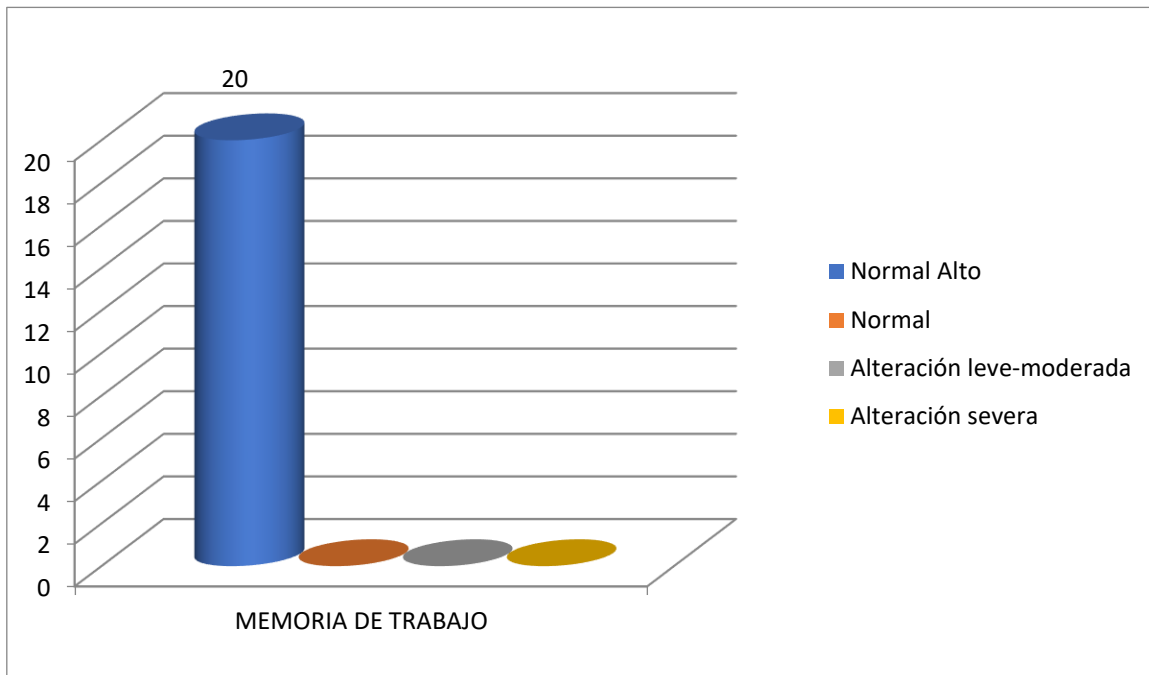
Los estudios en neurociencia indican que las funciones ejecutivas se desarrollan entre los seis y ocho años de edad, particularmente la autorregulación de la conducta, vinculada estrechamente con la función reguladora del lenguaje, la aparición de las operaciones lógicas formales y con la maduración de las zonas pre frontales del cerebro, cuya conclusión es tardía (entre los veinte y treinta años de edad).

De esta manera, los resultados indican que con excepción de un estudiante, el resto tienen la capacidad de hacer planes y llevarlos a cabo de forma organizada. Este hallazgo permite inferir que los “problemas de conducta” que manifiestan y que han generado diagnósticos como el trastorno oposicionista de la conducta y el asperger son erróneos. Permite ver que la intencionalidad de la conducta responde a una necesidad por mostrar sus desacuerdos, enojos, fastidio o un ocio mal encausado.

Respecto al estudiante cuyos resultados evidencian una alteración leve-moderada se identifica que las dificultades que presenta en las áreas de productividad, flexibilidad mental, planeación viso-espacial y planeación secuencial tienen un origen biológico que no valida de ninguna manera el diagnóstico de autismo que posee.

### **Memoria de Trabajo:**

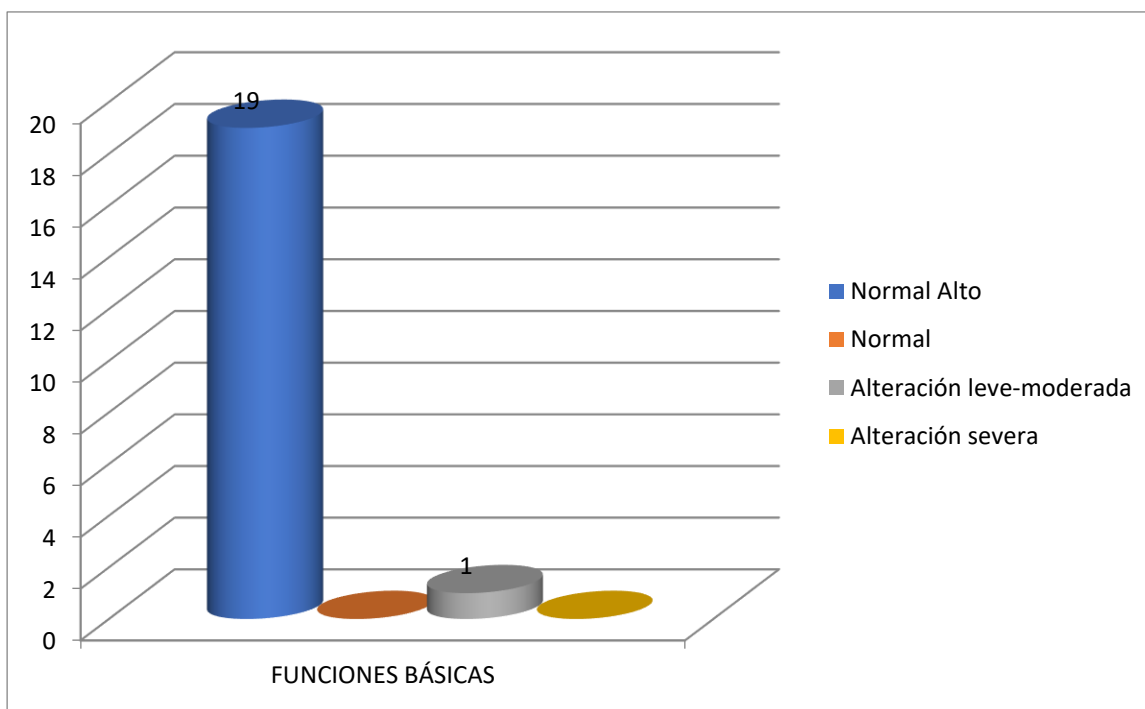
*Figura 57. Rangos de Memoria de Trabajo de los estudiantes*



La memoria de trabajo es una habilidad indispensable en los distintos procesos de aprendizaje académico; su adecuado funcionamiento permite dirigir la atención, inhibir estímulos irrelevantes, reconocer los patrones de prioridad, reconocimiento de las jerarquías y significado de los estímulos (análisis y síntesis), formular intenciones, reconocer y seleccionar las metas adecuadas para la resolución de un problema, establecer un plan para conseguir un fin, así como monitorear la ejecución de la tarea para realizar las modificaciones necesarias. De esta manera, el hallazgo más importante desde estos resultados es que no existe ninguna alteración de tipo neuropsicológico que justifique las “dificultades de atención” que aparentan tener los estudiantes.

### **Funciones Básicas:**

**Figura 58. Rangos de Funciones Básicas de los estudiantes**



Los resultados en este aspecto dan cuenta que solo uno de los estudiantes presenta alteraciones leves, específicamente funciones relacionadas con el control inhibitorio, seguimiento de reglas y procesamiento riesgo-beneficio, lo que explica los problemas de conducta que presenta en los distintos contextos de desarrollo.

#### **4.3 Batería de Socialización: BAS 1 y BAS 2**

Los resultados de la Batería de socialización permiten apreciar los cocientes de socialización que presentan los estudiantes. Dado que hay dos grupos de informantes en el llenado de las escalas, resulta interesante identificar las diferenciadas entre las percepciones de los docentes y las familias de los estudiantes del estudio, las cuales se muestran a continuación:

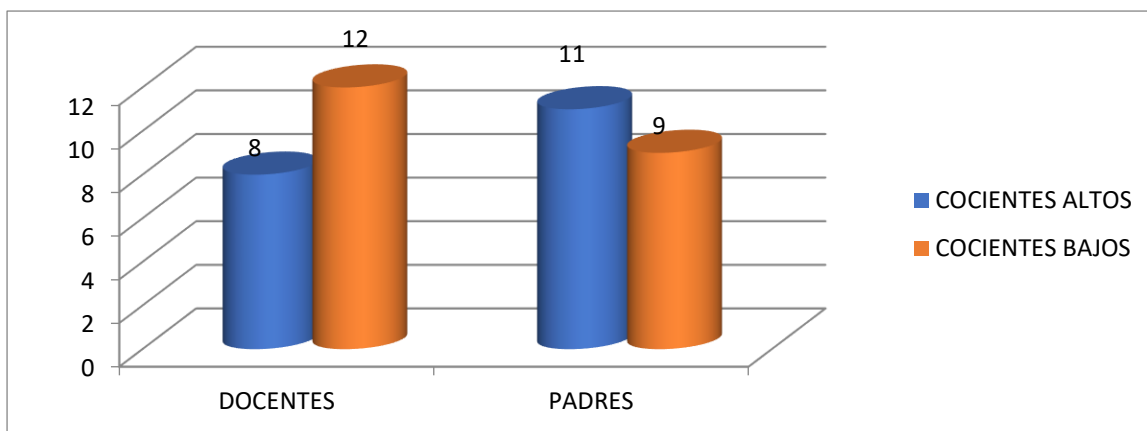
**Tabla 14. BAS 1 y 2 Percepción de docentes y padres respecto a las habilidades sociales de los estudiantes del estudio**

	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	RESULTADOS	
			DOCENTES	PADRES
	FACTORES ENDOGENOS	Nivel de Socialización	Cociente de socialización	12 (60%) perciben a los estudiantes con BAJO cociente de socialización. 8 (40%) con un ALTO cociente.
		Jovialidad	Jovialidad (8) 40%	Jovialidad (10) 50%
		Liderazgo	Liderazgo (17) 85%	Liderazgo (9) 45%
		Respeto-Auto-control	Autocontrol (12) 60%	Respeto y autocontrol (8) 40%
		Sensibilidad Social	Sensibilidad social (10) 50%	Sensibilidad social (8) 40%
		Agresividad-Terquedad	Agresividad y terquedad (15) 75%	Agresividad y terquedad (18) 90%
		Apatía-Retraimiento	Retraimiento y apatía (15) 75%	Apatía y retraimiento (3) 15%

Las gráficas siguientes destacan valoraciones distintas. Los padres tienen mejores percepciones de los indicadores de socialización de sus hijos, que los docentes.

**Gráfica 34.**

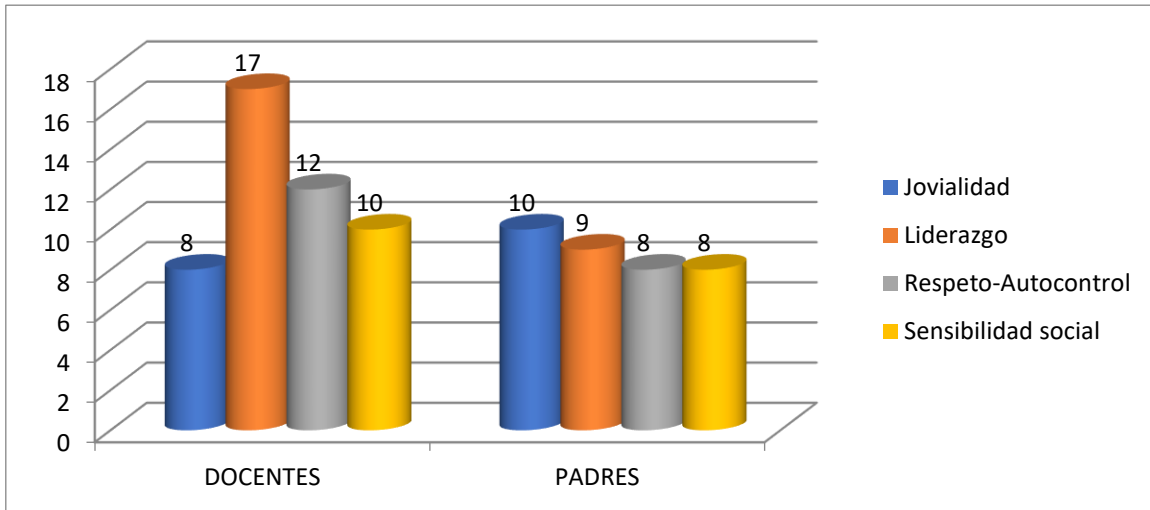
**Figura 59. Comparativo de Perfiles de socialización de los estudiantes desde la mirada de los informantes**



Un hallazgo importante es la correlación de estos resultados con los obtenidos en el BANFE; ciertamente los estudiantes tienen la capacidad para ajustar la respuesta social de acuerdo al contexto en el que se encuentren. De esta forma el análisis se centrará en las condiciones que establecen los distintos contextos de interacción y de los que dan cuenta los resultados del análisis de la información los diarios de campo.

Esta siguiente gráfica muestra los aspectos positivos que poseen los estudiantes y que inciden o pueden incidir en sus interacciones sociales:

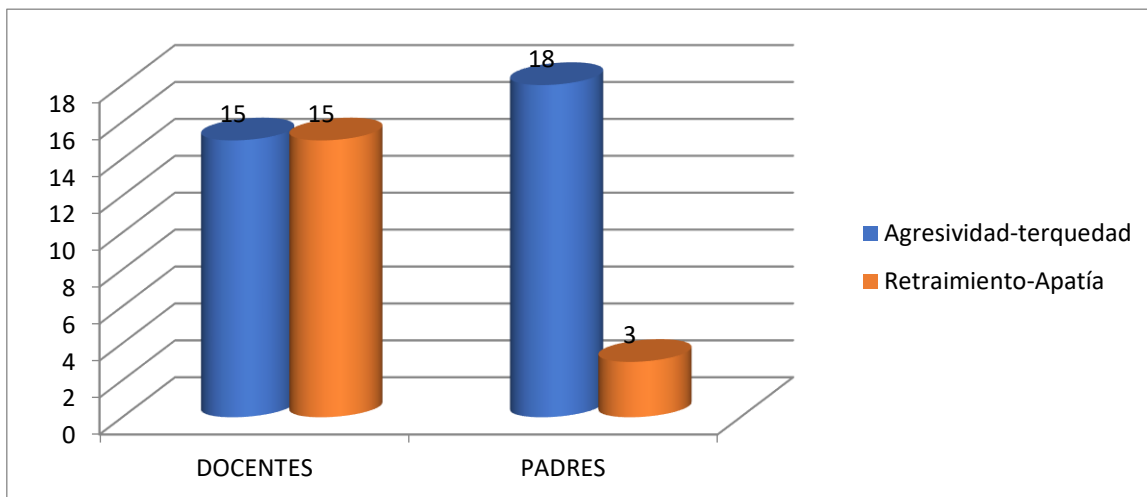
**Figura 60. Comparativo de aspectos positivos facilitadores de la socialización desde la mirada de los informantes**



Como puede observarse, los docentes perciben el liderazgo de los estudiantes como un aspecto facilitador pero también como reto. A diferencia de los padres perciben califican con mayores porcentajes el respeto y autocontrol, lo que confirma los resultados obtenidos en el BANFE en términos de la capacidad de inhibición y planeación de la conducta. Estos resultados permiten inferir que los factores de afectividad y los estilos parentales basados en su mayoría en el autoritarismo (resultados de los que dan cuenta las Historias de Vida) pueden ser la causa de menor valoración por parte de los padres. Un hallazgo trascendente es que los informantes coinciden en que solo entre el 40 y el 50% de los estudiantes muestran rasgos de jovialidad, permitiendo inferir que entre el 50 y el 60% de ellos se encuentran insatisfechos en ambos contextos: escolar y familiar.

Respecto a los aspectos negativos de la conducta de los estudiantes que pueden resultar en dificultades de socialización se encuentran los siguientes:

**Figura 61. Comparativo de aspectos negativos, perturbadores e inhibidores de la socialización desde los informantes**



Los docentes ven en el 75% de la población rasgos negativos como la agresividad-terquedad, y el retraimiento-apatía.

La agresividad y la terquedad tienen como núcleo principal la resistencia a las normas, la indisciplina y la agresividad verbal o física, además se relaciona con la hiperactividad motriz, aunque este rasgo no aparezca suficientemente recogido en este instrumento.

Considero que la persistencia que manifiesta esta población en la defensa de sus ideas, así como el pensamiento divergente es interpretada como terquedad. Las respuestas verbales que expresan ante la descalificación de los adultos son percibidas como agresividad. En este sentido es importante ver más adelante los hallazgos que resultan de la identificación de los rasgos de personalidad que presentan.

Respecto a los altos porcentajes en los aspectos de retraimiento-apatía considero que se presenta como un mecanismo de defensa ante la hostilidad que perciben en los contextos y que se verá más adelante en los resultados del instrumento proyectivo.

#### **4.4 Cuestionario de Personal para Niños CPQ**



Los resultados de este instrumento dan cuenta de los Rasgos de Personalidad de los estudiantes desde su propia perspectiva. Estos son:

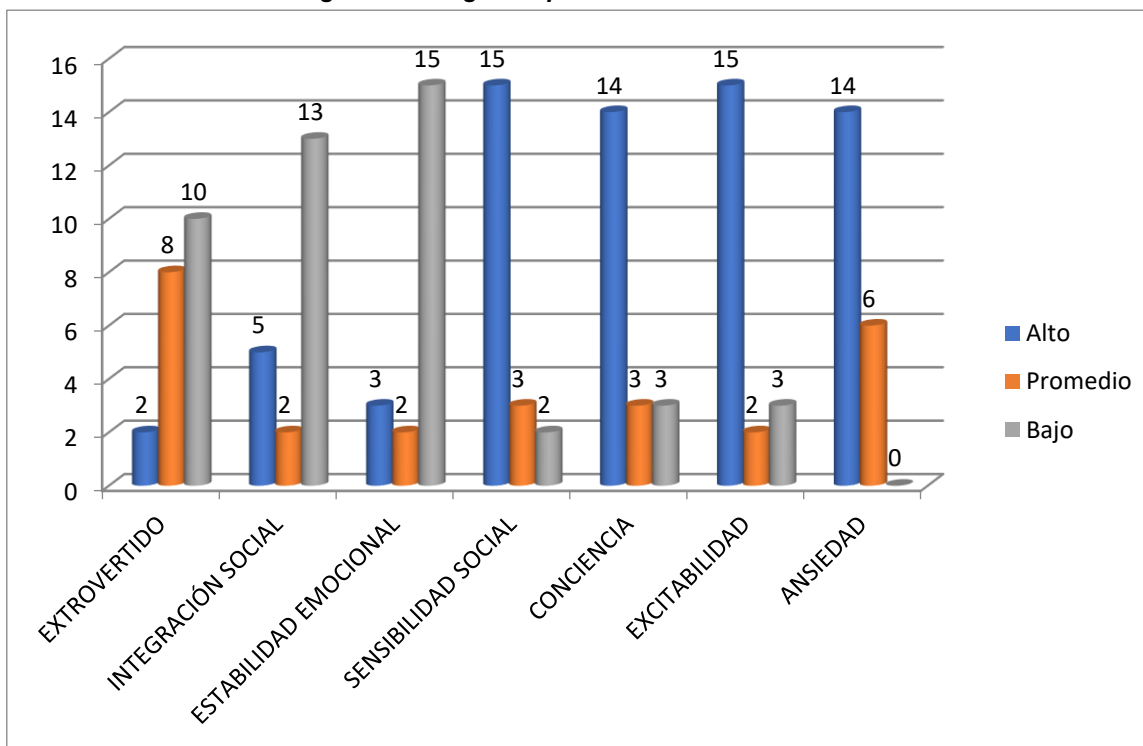
**Tabla 15. Rasgos de personalidad de los estudiantes encontrados desde su propia perspectiva**

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	RESULTADOS
Personalidad	Reservado-Abierto (cohibido-extrovertido)	El <b>10%</b> (2) de los estudiantes asumen que presentan rasgos de personalidad <b>extrovertido</b> como predominante. El <b>50%</b> (10) se consideran introvertidos El resto, <b>40%</b> (8) se califica desde parámetros <b>promedio</b> .
	Integración Social (integrado-desintegrado)	Como rasgos predominantes, se identifica que: El <b>25%</b> (5) presentan una <b>alta integración social</b> <b>65%</b> (13) presentan una <b>baja integración social</b> El resto <b>10%</b> (2) se encuentra en parámetros de <b>desarrollo promedio</b> .
	Estabilidad Emocional	El <b>15%</b> (3) de los estudiantes presentan una <b>alta estabilidad emocional</b> El <b>75%</b> (15) una <b>baja estabilidad emocional</b> El resto <b>10%</b> (2) se encuentra en parámetros <b>promedio</b> .
	Sensibilidad Social: blanda-dura	El <b>75%</b> (15) muestran una <b>sensibilidad blanda</b> El <b>10%</b> (2) presentan sensibilidad dura El resto, <b>15%</b> (3) presentan parámetros <b>promedio</b> .
	Despreocupado-consciente	3 alumnos, <b>15%</b> presentan rasgos de <b>despreocupación</b> (14) <b>70%</b> manifiesta <b>alto grado de conciencia</b> (coinciden con los del rasgo de estabilidad emocional) El resto, 3 estudiantes que representan el <b>15%</b> se encuentran en parámetros <b>promedio</b> .

	Calmoso- excitable	(3) <b>15%</b> posee un rasgo <b>calmoso</b> (coinciden con el rasgo de estabilidad emocional y personalidad blanda)  (15) <b>75%</b> presentan rasgo <b>excitable</b> (coinciden con los dos de personalidad dura)  El resto, (2), <b>10%</b> presentan parámetros <b>promedio</b> .
	Grado de ansiedad	14 estudiantes, ( <b>70%</b> ) con alto grado de ansiedad  El resto 30% (6) muestran parámetros promedio de ansiedad.

La siguiente gráfica evidencia los rasgos de personalidad predominantes de esta población: la sensibilidad social, la conciencia, la excitabilidad y la ansiedad. Aspectos a considerar como necesidades sustantivas de los estudiantes, se encuentra en términos de las carencias que presentan en seguridad, integración social y estabilidad emocional.

**Figura 62. Rasgos de personalidad: auto-evaluación**



#### 4.5 Escala de Auto concepto de Piers-Harris: Adaptación Española

Los resultados del auto concepto de los estudiantes a partir de la revisión de la información plasmada por ellos mismos se muestra en la siguiente tabla:

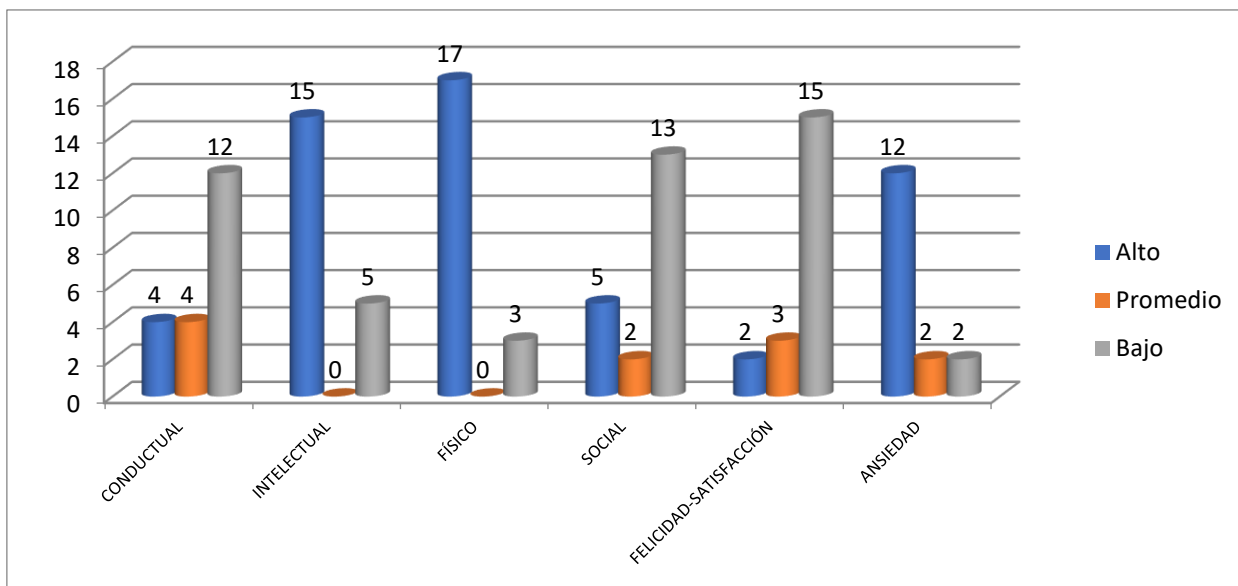
**Tabla 16. Resultados de escala de auto concepto**

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	RESULTADOS
Auto concepto	Conductual	<b>12 (60%)</b> de los estudiantes presenta un <b>bajo auto concepto</b> respecto a los patrones de <b>conducta apropiada</b> . 4 (20%) medio y <b>4 (20%)</b> alto.
	Intelectual	El <b>25%</b> (5) presenta un auto <b>concepto bajo</b> , o sea no asume sus competencias en situaciones escolares. El <b>75%</b> (15) presenta puntuaciones <b>altas</b>
	Físico	El <b>15%</b> (3) presenta puntuaciones <b>bajas</b> . El <b>85%</b> (17) presenta puntuaciones <b>altas</b> , traducido en valoración y cuidado de su aspecto y competencia física.

	Social	El 65% (13) presenta puntuaciones <b>bajas</b> . El 10% (2) <b>medias</b> El 25% (5) puntuaciones <b>altas</b> , con percepción del éxito en las relaciones con los demás.
	Felicidad-Satisfacción	El 75% (15) tiene puntuaciones <b>bajas</b> . El 15% (3) puntuaciones <b>medias</b> y solo el 10% (2) reconoce un <b>alto grado de satisfacción</b> en sus características y circunstancias personales.
	Ansiedad	El 10% (2) presenta puntuaciones <b>bajas</b> . El 10% (2) puntuaciones <b>medias</b> y solamente el 80% (16) presenta puntuaciones <b>altas</b> , traducidas en la presencia de ansiedad en su vida.

La siguiente gráfica muestra el auto concepto de los estudiantes desde los distintos ámbitos de evaluación del instrumento:

**Figura 63. Auto concepto de los estudiantes en distintas sub categorías**



Se aprecia que predomina un alto auto concepto en términos de su capacidad intelectual y el cuidado de su físico. Este hallazgo es sustantivo, sobre todo si se

entiende que el autoconcepto es la base de la definición de la personalidad adulta que se manifiesta en pensamientos, actitudes y conductas.

Se confirma una vez más que la inconsistencia en el desempeño escolar de esta población no tiene un origen en la falta de conciencia sobre su potencial, supuesto inicial de este trabajo de investigación.

Llama la atención los pobres resultados que obtienen en términos de felicidad-satisfacción y conducta. Este rasgo ha sido reiterativo en resultados de distintos instrumentos mostrados anteriormente. Se asumen insatisfechos y conscientes de su conducta desajustada a las exigencias del medio. Por ello, quizás se presentan altos grados de ansiedad. Considero que esto, es producto de la exigencia y expectativas creadas por la familia a partir de los mitos que existen sobre esta condición.

Si el autoconcepto de estos aspectos es pobre el desarrollo social y grado de adaptación social no se consolida, lo que genera sentimientos de insatisfacción y infelicidad en sobre las situaciones cotidianas, derivando periodos o personalidades ansiosas, lo cual explicó los altos grados de ansiedad que evidencian. La ansiedad genera agresiones pasivas o manifiestas en contra de las normas o de las figuras de autoridad que ejercen estas normas; o bien eligen ser condescendientes con la autoridad, sacrificando su naturaleza espontánea a fin de disminuir la sensación de carga que provoca la ansiedad.

#### **4.6 Cuestionario de Motivación: Arocas (2002)**

Los resultados de la información de este instrumento obtenida de dos fuentes: docentes y estudiantes, permiten identificar que:

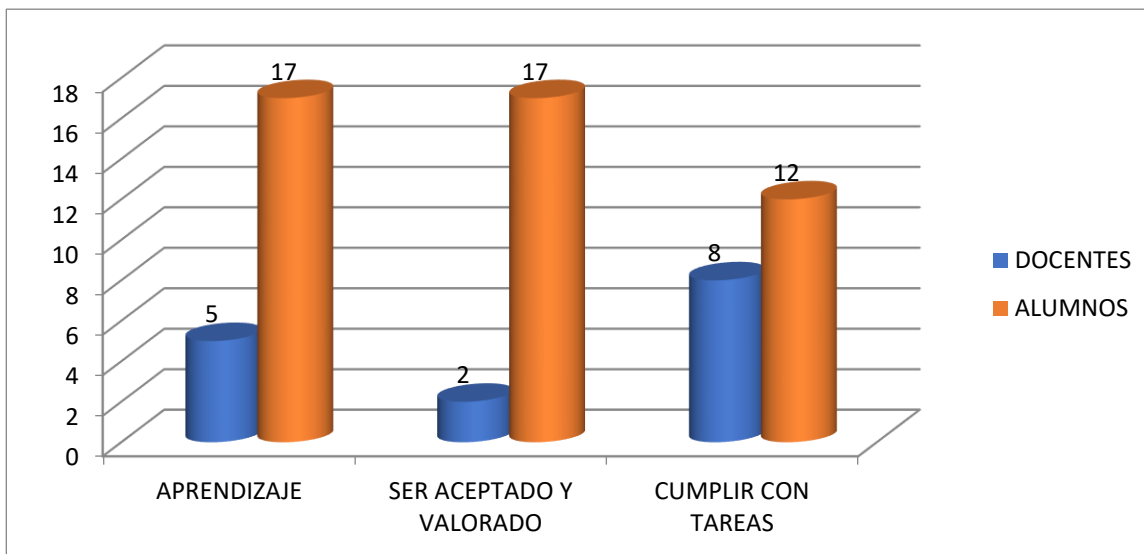
**Las metas que persiguen los estudiantes a la hora de aprender son:**

**Tabla 17. Metas que persiguen los estudiantes al aprender**

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	RESULTADOS	
		Perspectiva de los Docentes	Autoevaluación
Motivación	Metas que persigue el alumno a la hora de aprender.	<p>El 25% (5) considera que las metas que persigue el estudiante es siempre el aprendizaje.</p> <p>El 55% (11) a menudo y el El 20 (4) % pocas veces.</p> <p>Ser aceptado y valorado por parte de todos:                      Siempre: 10% ( 2)                      A menudo: 50% (10)                      Pocas veces:40% (8)</p> <p>Cumplimiento de la tarea:                      Siempre: 40% (8)                      A menudo: 50% (10)                      Pocas veces:10% (2)</p>	<p>El 85% (17) reconoce que siempre busca aprender</p> <p>El 10% (2) a menudo,                      El 5% (1) pocas veces</p> <p>Ser aceptado y valorado:                      Siempre: 85% (17),                      A menudo: 10% (2)                      Pocas veces: 5% (1)</p> <p>Cumplimiento de la tarea:                      Siempre: 60% (12)                      A menudo: 5% (1)                      Pocas veces: 35% (7)</p>

Como puede apreciarse de manera más clara en la siguiente gráfica la discrepancia entre percepciones de los docentes y estudiantes es muy significativa. Mientras que para los estudiantes la meta que persiguen siempre a la hora de aprender es el aprendizaje, además de ser aceptado y valorado; solo el 35% de los docentes se dan cuenta de ello; para ellos los estudiantes persiguen a menudo cumplir con la tarea. Para ellos el cumplimiento de la tarea es sinónimo de éxito, de satisfacción y de valor social, lo cual explica la devaluación del potencial intelectual de sus estudiantes.

Figura 64. Metas que persiguen SIEMPRE los estudiantes al aprender



### Condiciones a las que atribuyen el éxito

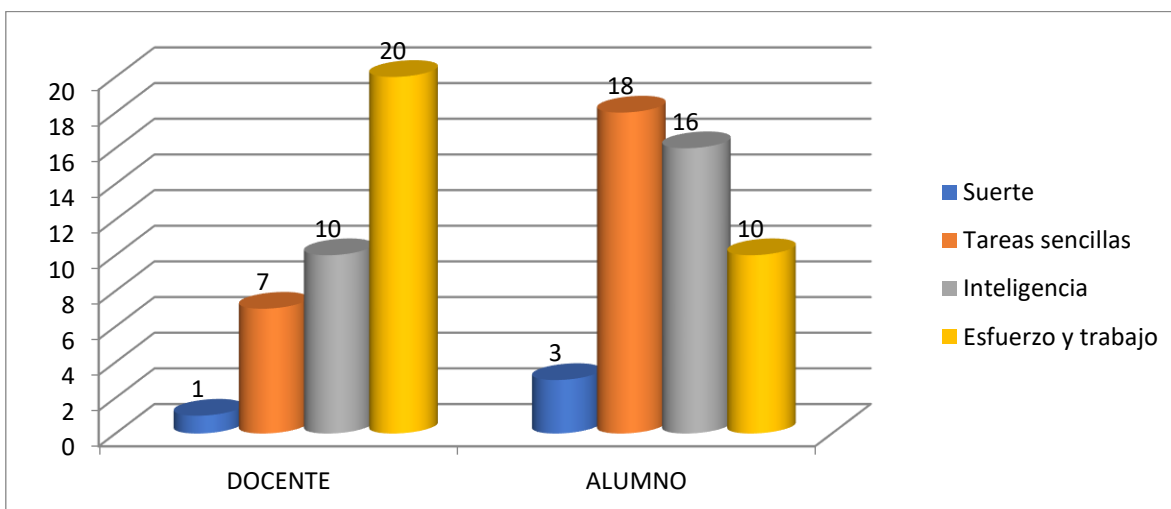
Tabla 18. Condiciones a las que se atribuye el ÉXITO

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	RESULTADOS	
		Perspectiva de los Docentes	Autoevaluación
MOTIVACIÓN	Condiciones a las que atribuye el éxito.	<p><b>Suerte</b>                      Siempre:5% (1)                      A menudo:0                      Pocas veces: 45% (9)                      Casi nunca: 55% (11)</p> <p><b>Tareas Sencillas</b>                      Siempre:35% (7)                      A menudo:10% (2)                      Pocas veces: 55% (11)                      Casi nunca: 0</p> <p><b>Inteligencia:</b>                      Siempre:50% (10)</p>	<p><b>Suerte</b>                      Siempre:15% (3)                      A menudo:0                      Pocas veces: 10% (2)                      Casi nunca: 75% (15)</p> <p><b>Tareas Sencillas</b>                      Siempre:90% (18)                      A menudo:10% (2)                      Pocas veces:0                      Casi nunca: 0</p> <p><b>Inteligencia</b>                      Siempre:80% (16)</p>

		A menudo:15% (3) Pocas veces: 35% (7) Casi nunca: 0 <b>Esfuerzo y trabajo:</b> Siempre:100% (20) A menudo:0 Pocas veces: 0 Casi nunca: 0	A menudo:20% (4) Pocas veces:0 Casi nunca: 0 <b>Esfuerzo y trabajo:</b> Siempre:50% (10) A menudo:10% (2) Pocas veces: 10% (2) Casi nunca: 30% (6)
--	--	---	---

Al igual que en el aspecto anterior las respuestas de ambas fuentes son antagónicas, según se aprecia en la siguiente gráfica:

**Figura 65. Condición a la que se atribuye SIEMPRE el ÉXITO escolar**



Los docentes atribuyen el éxito de los estudiantes al esfuerzo y el trabajo, en tanto ellos a la facilidad de las tareas para su capacidad intelectual. Este hallazgo es interesante pues se infiere que los docentes asumen que esta población es perezosa.

Respecto a las condiciones a las que se atribuye el fracaso escolar, me permití introducir la subcategoría: Profesor y sus estrategias. La decisión obedeció precisamente a la postura de los docentes identificada a través de la información de



los diarios de campo y del cuestionario, desde donde se aprecia que evaden su responsabilidad en la configuración de los perfiles de la población del estudio. De esta manera se encontró que:

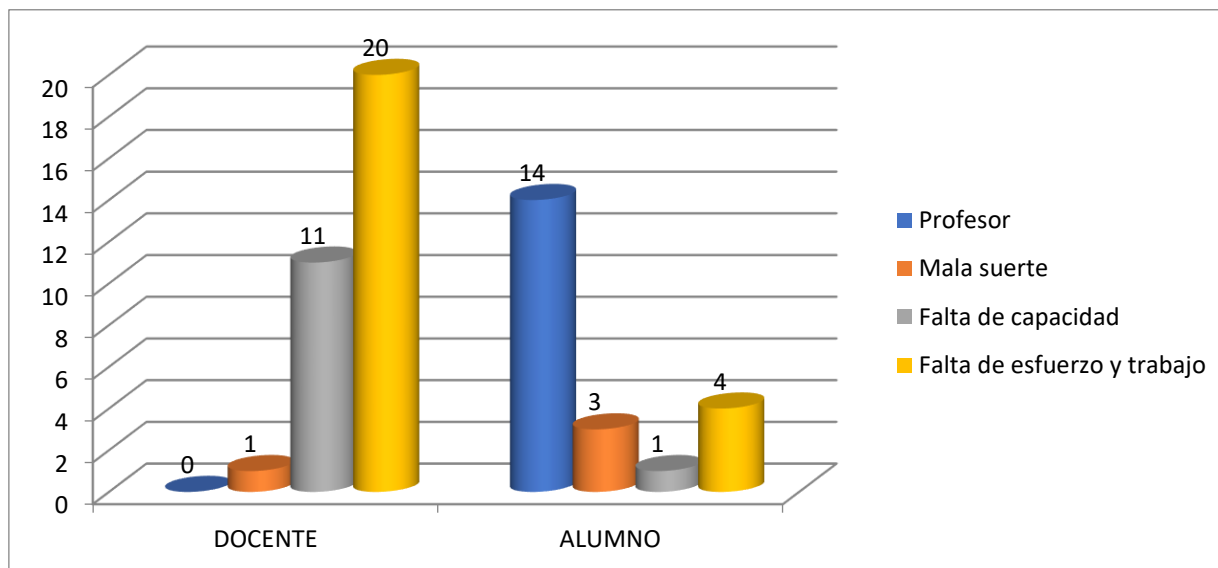
**Tabla 19. Condiciones a las que se atribuye el FRACASO**

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	RESULTADOS	
		Perspectiva de los Docentes	Autoevaluación
MOTIVACIÓN	Condiciones a las que atribuye el fracaso.	<b>Profesor y sus estrategias</b> Siempre:0 A menudo:0 Pocas veces: 10% (2) Casi nunca: 98% (18) <b>Mala suerte:</b> Siempre:5 % (1) A menudo:0 Pocas veces:0 Casi nunca: 95% (19) <b>Falta de capacidad:</b> Siempre:55% (11) A menudo:30% (6) Pocas veces:15% (3) Casi nunca:0 <b>Falta de esfuerzo y trabajo:</b> Siempre:100% (20) A menudo:0 Pocas veces:0 Casi nunca:0	<b>Profesor y sus estrategias</b> Siempre:70% (14) A menudo:10% (2) Pocas veces:20% (4) Casi nunca: 0 <b>Mala suerte:</b> Siempre:15% (3) A menudo: 5% (1) Pocas veces:5% (1) Casi nunca: 75% (15) <b>Falta de capacidad:</b> Siempre:5% (1) A menudo: Pocas veces:85% (17) Casi nunca:10% (2) <b>Falta de esfuerzo y trabajo:</b> Siempre:20% (4) A menudo:10% (2) Pocas veces:70% (14) Casi nunca:0

Mientras que el 70% de los estudiantes responsabilizan al profesor y sus estrategias del fracaso escolar, el100% los docentes lo explican desde la falta de esfuerzo y

trabajo de los primeros. En la culpa mutua, los estudiantes son los más vulnerables por la posición que ocupan dentro de la organización institucional. Se reitera la percepción de los docentes respecto a sus estudiantes, a quienes califican como perezosos y cómodos, lo cual es muy lamentable.

**Figura 66. Condición a la que se atribuye SIEMPRE el FRACASO**



En la siguiente tabla se muestran los resultados del instrumento respecto a la perseverancia de los estudiantes ante la tarea:

**Tabla 20. PERSEVERANCIA del alumno ante la tarea**

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	RESULTADOS	
		Perspectiva de los Docentes	Autoevaluación
MOTIVACIÓN	Perseverancia en la tarea.	<b>Perseverante</b> Siempre: 85% (17) A menudo: 15% (3) Pocas veces: 0	<b>Perseverante</b> Siempre: 90% (18) A menudo: 10% (2) Pocas veces: 0

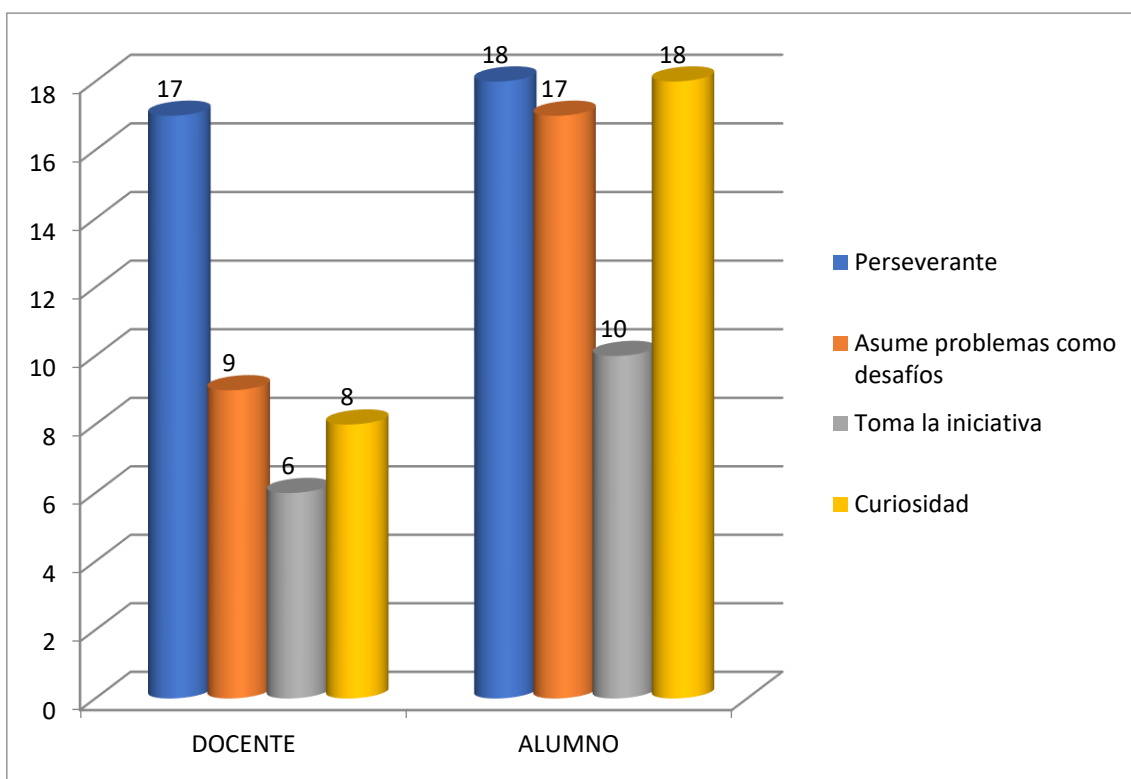
		Casi nunca: 0 <b>Asume problemas como desafíos</b> Siempre:45% (9) A menudo:25% (5) Pocas veces:15% (3) Casi nunca:15% (3) <b>Toma la iniciativa</b> Siempre:30% (6) A menudo: 30% (6) Pocas veces: 20% (4) Casi nunca:20% (4) <b>Curiosidad</b> Siempre:40% (8) A menudo:30% (6) Pocas veces:10% (2) Casi nunca:20% (4)	Casi nunca: 0 <b>Asume problemas como desafíos</b> Siempre:85% (17) A menudo:15% (3) Pocas veces: 0 Casi nunca: 0 <b>Toma la iniciativa</b> Siempre:50% (10) A menudo:10% (2) Pocas veces:40% (8) Casi nunca: 0 <b>Curiosidad</b> Siempre:90% (18) A menudo:10% (2) Pocas veces: 0 Casi nunca
--	--	---	--

Finalmente se aprecia una coincidencia en la percepción de ambos informantes: la perseverancia; sin embargo la condición es el interés por la tarea, lo cual no siempre se presenta. Es interesante inferir de acuerdo a resultados de instrumentos anteriores que la perseverancia forma parte de un rasgo de personalidad negativo para el docente, pues lo interpreta como terquedad, que aunado a la falta de reconocimiento sobre su responsabilidad en la implementación de contenidos, estrategias y actividades acordes al nivel de conocimiento e interés de los estudiantes, se convierte en una gran barrera para el aprendizaje y la participación de los estudiantes.

Dos discrepancias importantes se encuentran en los rasgos de: curiosidad e interés por asumir los problemas como retos. Estas dos características tan importantes para

los estudiantes, son ignoradas por el 60% de los docentes, según se muestra en la siguiente gráfica.

**Figura 67. PERSEVERANCIA del estudiante ante la tarea: condición que se presenta SIEMPRE**



El análisis de la información de este instrumento evidencia un doloroso desconocimiento de los docentes sobre los intereses y motivaciones que definen la conducta de sus estudiantes. El problema es que las interacciones entre ambos se sustentan en percepciones e interpretaciones antagónicas que generan barreras importantes de comunicación y confianza.

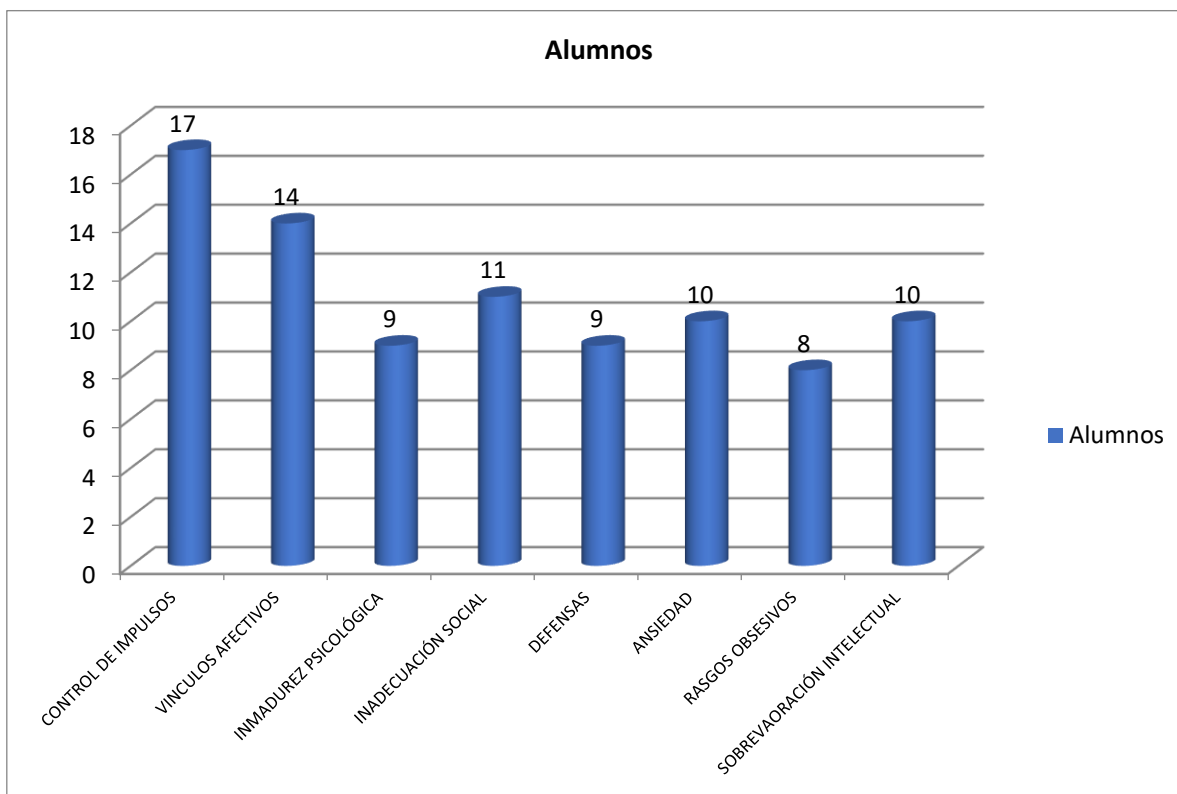
#### 4.7 Test Proyectivo: Figura Humana

Los resultados, de esta técnica proyectiva dan cuenta de los procesos inconscientes que explican la estructura emocional de los estudiantes que se expresan mediante su conducta. En este sentido se muestran los siguientes resultados:

**Tabla 21. Resultados FIGURA HUMANA**

	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	RESULTADOS
<b>FACTORES ENDOGENOS</b>	Estructura emocional	Control de impulsos	El 85% (17) presentan dificultades para controlar su impulso y regular su conducta
		Establecimiento de vínculos afectivos	El 70% (14) tienen dificultades para establecer vínculos afectivos
		Madurez psicológica	El 45% (9) presentan rasgos de inmadurez psicológica
		Adecuación social	El 55% (11) presentan sentimientos de inadecuación social
		Defensas	El 45% (9) utilizan defensas (evasión, devaluación ante el medio)
			El 50% (10) presentan rasgos de ansiedad
		Ansiedad	El 40% (8) presentan rasgos obsesivos
		El 50% (10) presentan sobre valoración intelectual.	

**Figura 68. Rasgos NEGATIVOS de Personalidad INCONSCIENTES de los alumnos**



Los resultados de la figura humana muestran que la mayor dificultad que enfrentan los estudiantes es la regulación de la conducta debido al poco control de impulsos, que como pudo confirmarse con los resultados del BANFE no se relaciona con aspectos neuropsicológicos, por lo que infiero que no están recibiendo la atención adecuada por parte de la familia y la escuela para el desarrollo de una estructura emocional adecuada.

Se observan rasgos de poca tolerancia a la frustración, así como dificultad para establecer vínculos afectivos. Tolerar la frustración es un aprendizaje de tipo cultural que se relaciona con el aprendizaje obtenido través de la experiencia de postergar la recompensa.

Otro aspecto observado son los rasgos de inmadurez psicológica, como falta de equilibrio entre lo que creen y lo que hacen. Se asumen como personas con mayores recursos intelectuales que el resto de la población pero no lo demuestran,

tendencia que los ubica en situación de vulnerabilidad. También se observan rasgos obsesivos y somatización.

Estos resultados y la contrastación con los instrumentos anteriores explican la di sincronía que presentan en la relación potencial intelectual-estructura emocional.

## 5. Grupos de Discusión

Los grupos de discusión permitieron recoger información con diversos propósitos relacionados con el presente estudio de investigación. Los resultados del análisis de la información categorizada se muestran a continuación por grupos de interés:

### 5.1 Estudiantes del estudio

La información de los dos grupos de discusión realizados con los estudiantes proporcionaron información en dos sentidos complementarios: Definir las necesidades específicas que presentan y describir las condiciones que debe tener una escuela para atenderlos de acuerdo a sus necesidades. De esta manera se estableció una correlación entre ambos propósitos a través de las ideas categorizadas desde el referente que se ha seguido a lo largo de ese estudio, el índice de inclusión:

*Tabla 22. Resultados de los Grupos de Discusión realizados con los estudiantes del estudio*

Ideas relacionadas con	Ideas sobre sus necesidades a partir de sobre lo que sucede en sus contextos y que desean cambiar	Ideas sobre las condiciones que debe tener una escuela para atender sus necesidades e interés
	Los maestros trabajan como si todos aprendiéramos igual.	Que enseñen de acuerdo a los ritmos de aprendizajes de todos estudiantes para no aburrirnos.
	Los maestros no trabajan con nosotros actividades de educación física ni de arte.	Dar igual importancia a la educación física, el arte y resto de asignaturas.

<b>Práctica</b>	Las clases son muy monótonas, aburridas y mecánicas.	Enriquecer el aprendizaje con talleres diversos, clases de robótica, programación computacional, competencias de ajedrez, entre otras.
	Las actividades se caracterizan por ser excesivas y sin importancia.	Abandonar el uso del pizarrón, desarrollar las clases a través de fichas de trabajo, dejar de utilizar el libro de texto.
	La mayoría de las actividades son memorísticas y repetitivas.	Favorecer las estrategias de enseñanza dinámicas y eliminar clases repetitivas, actividades de lectura y escritura, que solo dan importancia al español y las matemáticas.
	Los trabajos que piden los maestros carecen de sentido y son aburridos.	La escuela debe de enriquecer en el uso de materiales didácticos y tecnológicos, así como acercar a los alumnos a experiencias interesantes.
	La escuela no es atractiva, parece un castigo. Solo importa el español y las matemáticas.	La escuela ideal sería la impartición de clases por medio de internet, más horas de la asignatura de educación física, que desaparezcan las asignaturas y se trabaje en torno a proyectos que solucionen problemas.
<b>Política</b>	Las reglas de la escuela son absurdas y rígidas.	No utilizar uniforme y llevar ropa libre.
	Los grupos son muy numerosos. Salones saturados de material gráfico, parecen bodegas.	Salones sin paredes ni bancos, con zacate y donde se pueda utilizar la tecnología.
	Somos muchos estudiantes para un solo salón y un solo maestro.	Grupos más pequeños de niños y que no se dividan por grados, que trabajen como el programa de la normal ENEHRL.
<b>Cultura</b>	Hay injusticias en la escuela.	Respetar y valorar a los alumnos que son muy distintos y no considerarlos como raros y problemáticos por hacer uso de nuestro derecho de expresión.
	Maestros poco comprensivos.	
	Los maestros no aceptan a los alumnos que tienen alto potencial intelectual porque los cuestionan y entran “en apuros” para responder.	Favorecer la comprensión social ante las diferencias individuales y crear estrategias para la socialización.
	Los maestros tienen malas actitudes con los estudiantes. Manejan dobles discursos: exigen actitudes que ellos	Los docentes deben tener actitudes flexibles que permitan a los estudiantes expresar dudas, necesidades, deseos, pensamientos e



	no tienen como respeto y solidaridad.	intereses y que tomen en cuenta nuestra opinión, para planear actividades.
	Escaso interés de los directivos y docentes por las necesidades particulares de los estudiantes.	Los docentes potencien lo que les apasiona a los estudiantes.
<b>Perfil Docente</b>	Los maestros quieren tener estudiantes iguales.	Maestros jóvenes que hagan clases atractivas, con buen sentido del humor.
	Maestros sancionadores, punitivos	Los docentes deben interesarse por experimentar y jugar.
	Los maestros desconocen la forma de atender a los estudiantes con alto potencial intelectual.	Empáticos con las ideas y personalidades de sus estudiantes, por distintas que sean a las suyas.
	Excluyen a los estudiantes cuando no les agrada su forma de ser.	Respetuosos que vean a los estudiantes como personas.
	No nos comprenden, les gusta evidenciarnos cuando cometemos errores. Son agresivos, no les interesan nuestros sentimientos. Abusan de su poder en el aula.	El respeto debe ser una acción que debe manifestarse en la forma de expresarse sobre los y de los estudiantes. Debe haber congruencia entre el decir y el hacer.
	Se preocupan por algunos estudiantes y no por todos. Trabajan de manera individual, sin involucrarse con los demás docentes ni con los padres de familia.	Se requieren docentes comprensivos e interesados en los estudiantes.
	Tienen pocos recursos para la enseñanza. Desconocen el manejo de la tecnología.	Es necesario que los docentes desarrollen habilidades para utilizar la tecnología y diversas formas de enseñanza.

## 5.2 Padres de los estudiantes del estudio

La información de los dos grupos de discusión realizados con los padres proporcionaron información en dos sentidos complementarios: Definir las necesidades específicas que presentan sus hijos y describir las condiciones que debe tener una escuela para atenderlos. De esta manera se estableció una correlación entre ambos propósitos a través de las ideas categorizadas desde el referente que se ha seguido a lo largo de ese estudio, el índice de inclusión:

**Tabla 23. Resultados de los Grupos de Discusión realizado con los padres del estudio**

Ideas relacionadas con	Ideas sobre lo que sucede en sus contextos	Ideas sobre propuestas
<b>Práctica</b>	Se privilegian aprendizajes de español e historia	Otorgar más énfasis a la ciencia, las matemáticas, el deporte y las artes.
	Ambientes de trabajo rígidos.	Flexibilidad en las reglas y formas de trabajo
	Los docentes no se preocupan por cómo se sienten ni promueven actividades que nos ayuden a mejorar nuestra conducta.	Trabajar el área emotiva y conductual. Es decir, dar importancia a la educación emocional.
	La mayoría de las actividades son memorísticas y repetitivas.	Los estudiantes necesitan actividades lúdicas y vivenciales. El hecho de ser sobre dotados no significa que no tengan intereses como el resto de los niños de su edad.
	Los trabajos que piden los maestros carecen sentido y son aburridos.	Las tareas deben sentido, ser significativas para los intereses de los estudiantes y de la realidad que se vive.
	Las actividades se caracterizan por ser mecánicas y excesivas.	Evitar el exceso de tareas y trabajos mecánicos que no dejan tiempo para otras actividades recreativas
	Actividades poco retadoras que terminan rápidamente	Actividades alternativas para cuando terminen sus actividades antes de tiempo
	Las actividades no responden a las necesidades ni a los intereses de los niños.	Respetar los intereses y necesidades de los estudiantes. Realizar trabajos en línea. Dinámicas divertidas, más actividad y menos tradicionalismo.
<b>Política</b>	Los grupos son muy numerosos	Grupos reducidos.
	Los maestros tienen malas actitudes con los estudiantes.	Cuidar las actitudes de los docentes y de los estudiantes.
	Hay injusticias en la escuela con todos los estudiantes que no son "normales".	Estructura escolar flexible y justa.

	Las reglas de la escuela son absurdas y rígidas.	Que la escuela cuente con los materiales recursos tecnológicos adecuados para hacer actividades interesantes y divertidas.
Cultura	Maestros poco comprensivos.	Docentes deben ser empáticos con sus hijos.
	Los maestros no aceptan a los alumnos que tienen alto potencial intelectual, son más tolerantes con los que tienen discapacidad.	Aceptar a sus hijos como lo hacen con los que tienen discapacidad.
	Excluyen a los estudiantes cuando no les agrada su forma de ser. (curiosos, inquisitivos, cuestionadores, retardados)	No excluir a los estudiantes por su forma de ser.
Perfil docente	Los maestros se mantienen al margen, no buscan la cercanía con estudiantes ni con padres.	Empáticos, cercanos a los estudiantes y los padres, trabajar colaborativamente y entender que la familia y la escuela no son adversarias.
	Los maestros quieren tener estudiantes iguales en capacidad, conducta, intereses...	Acepten y valoren la diversidad en los estudiantes.
	Algunos maestros no tienen la capacidad para atender a los estudiantes que salen de los parámetros de "normalidad"	Los docentes deben ser personas inteligentes que promuevan el respeto y aprecio por el valor de la diferencia.
	Los maestros prefieren que nos mantengamos al margen de las actividades de la escuela.	Promuevan la participación de los padres en la escuela. Desarrollar la capacidad para interactuar con los padres
	Los maestros desconocen la forma de atender a los estudiantes con alto potencial intelectual	Deben ser preparados para atender a la diversidad.
	Se preocupan por algunos estudiantes y no por todos.	Se necesitan docentes democráticos.
	Trabajan de manera individual, sin involucrarse con los demás docentes ni con los padres de familia	Capacidad para el trabajo colaborativo y colegiado entre docentes y con otras escuelas y experiencias exitosas. Acercarse a la normal.
		Conozcan cómo utilizar las tecnologías y diseñen actividades que impliquen retos cognitivos

### 5.3 Estudiantes Normalistas de la Licenciatura en Educación Especial

La información del grupo de discusión con los estudiantes proporcionó información sobre las condiciones que debe tener una institución para atender con calidad y equidad a la diversidad del estudiantado, particularmente cuando algunos presentan alto potencial intelectual. Al igual que el resto de los instrumentos de corte cualitativo utilizados, la información se categorizó de acuerdo a indicadores del índice de inclusión:

**Tabla 24. Resultados del Grupo de Discusión realizado con los estudiantes normalistas**

<b>Ideas relacionadas con</b>	<b>Ideas sobre las condiciones que debe tener una institución para atender con calidad y equidad a la diversidad del estudiantado, particularmente cuando poseen alto potencial intelectual.</b>
<b>Prácticas</b>	Estrategias Flexibles
	Actividades Diversificadas
	Contenidos Multinivel
	Inclusivas, que permitan la participación de todo el estudiantado
<b>Política</b>	Que trabaje colaborativamente. Que la retroalimentación permita la mejora continua.
	Que tenga liderazgos capaces de lograr que sus docentes comprendan, aprendan y apliquen.
	Saber trabajar transdisciplinariamente, aprovechando los recursos que ofrecen profesionistas externos. Que responda al alumnado mediante diseños curriculares multinivel.
	Que se encuentre en continua capacitación y actualización.
	Informada de avances legales, normativos y científicos que se plantean en el mundo local y global.
	Debe de saber involucrar a los padres en el trabajo colegiado desde metas comunes.
	Reconocer y eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación de todo el estudiantado.
<b>Cultura</b>	Flexible, abierta al cambio, sensible, que acepte y valore la diversidad. Que entienda que esta les enriquece.
	Que promueva los principios de igualdad, equidad y justicia,
	Actitud positiva entendida como: interés por conocer a sus estudiantes, sus

Perfil docente	características y necesidades.
	Iniciativa por documentarse sobre el tema por investigar sobre las características y necesidades de sus alumnos y el impacto de sus prácticas en el aprendizaje de ellos.
	Amplio dominio de la cultura y de las asignaturas y diferentes estrategias de enseñanza.
	Habilidades para ir más allá del español y las matemáticas, de los contenidos básicos que promueva el deseo y el interés de los estudiantes por conocer del mundo: sus culturas, etc.
	Saber enriquecer su planeación y desarrollar estrategias extracurriculares.
	Tener accesibilidad para establecer, participar en redes de profesionales que les permita enriquecer su práctica.
	Abrir su aula a nuevas posibilidades que pueden brindar otros profesionistas.
	Innovador, dinámico, comprensivo, flexible en su pensar y actuar.

#### **5.4 Grupos de Discusión con Personal de los Servicios de Educación Especial**

La información de los siete grupos de discusión con personal de educación especial: docentes de apoyo escolar y asistentes técnico pedagógicos proporcionó información sobre el impacto de la “Propuesta de Atención a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes” en el Nuevo León, México. Se muestran los resultados a partir de las experiencias de los informantes:

*Tabla 25. Impacto de la Propuesta de atención a los estudiantes con aptitudes sobresalientes en Nuevo León*

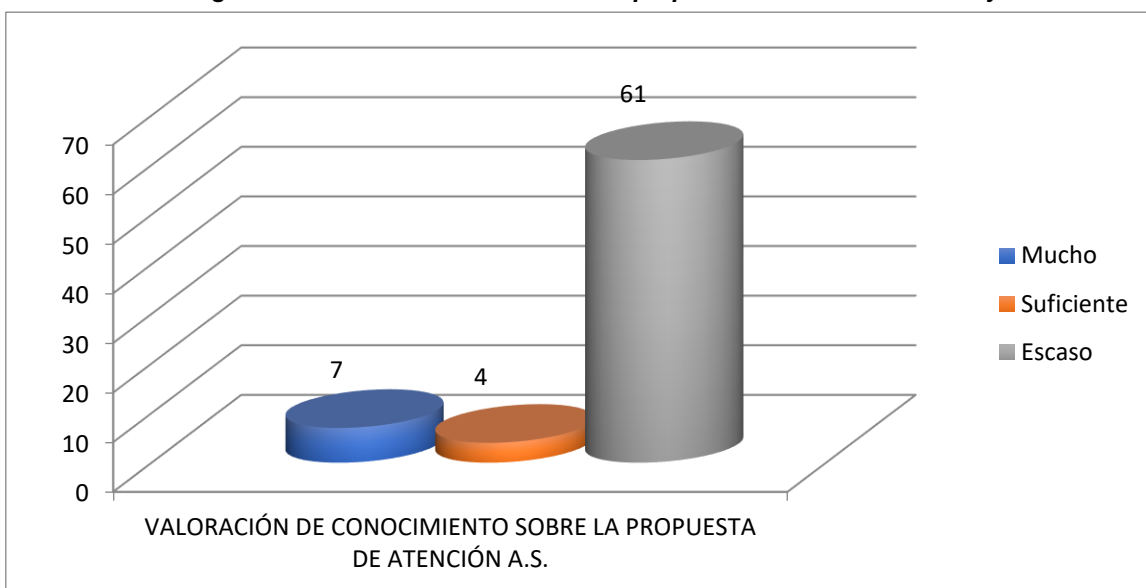
<b>CUESTIONAMIENTOS</b>	<b>VALORACIONES Y PROPUESTAS</b>
-------------------------	----------------------------------

¿En qué nivel valora su conocimiento sobre la propuesta de atención a niños y niñas con aptitudes sobresalientes de la Secretaría de Educación Pública?	Mucho: 10% 7/72 Suficiente: 5% 4/72	Motivo: Estudio para presentar exámenes de desempeño o promoción en el marco del Servicio Profesional Docente.
	Muy poco: 85% 61/72	Motivo: Se ha priorizado la atención a la discapacidad.
¿Opera de manera efectiva esta propuesta en su USAER?	SI: 8% 6/72	Se canalizan a estudiantes con A.S de tipo artístico y psicomotor en instituciones con las que se tienen convenios desde la Dirección de Educación Especial de la entidad.  Los estudiantes con A.S. de tipo intelectual solo se reportan estadísticamente.
	NO: 92% 64/72	Solo se reportan estadísticamente por solicitud de la autoridad educativa. Se solicita una cuota por escuela: 18 alumnos.  La prioridad la tienen los alumnos con discapacidad y con "problemas significativos"
¿Recibió capacitación para su implementación?	SI: 47% 34/72	Refieren escasa significación por la estrategia desarrollada: seminario, aunque se dice "taller". No se abordaron aspectos de operación ni de intervención.
	NO: 53% 38/72	No fueron seleccionados por sus autoridades para asistir a los talleres.
Desde su punto de vista, ¿cuáles son las fortalezas y debilidades que presenta?	<p>Fortalezas: No refieren ninguna, aunque reconocen que el poner el foco en la atención a niños con estas características es necesario e importante.</p> <p>Debilidades: Falta de capacitación a los docentes de educación especial, que la propuesta empiece desde los servicios de educación especial, la falta de un marco conceptual claro que permita la identificación precisa de estos alumnos. La falta de instrumentación para la evaluación.</p> <p>Fuerte preocupación es no saber cómo atender a estos estudiantes desde la escuela regular, por lo que prefieren su canalización a las opciones que consideran pertinentes, sobre</p>	

	todo cuando los alumnos empiezan a tener problemas de conducta.	
¿Considera que esta propuesta responde a las necesidades de los niños que presentan aptitudes sobresalientes intelectuales?	SI: 0	
	NO: 100% 72/72	Existe mucho desconocimiento y claridad conceptual
¿Qué propuesta haría para la atención de los alumnos que presentan aptitud sobresaliente intelectual?	<p>97% 70/72. Capacitar al personal de Educación Especial sobre evaluación e intervención.</p> <p>100% 72/72. Capacitar a los profesores de educación básica.</p> <p>50%. 35/72. Tener un modelo claro de atención que defina la aptitud sobresaliente de manera precisa.</p> <p>97% 70/72. Estrategias eficaces de capacitación.</p> <p>97% 70/72. Especialistas en el tema para la capacitación. Tendencia a que “todólogos” sin experiencia o con escasa, en el trabajo grupal sean asesores y capacitadores.</p>	

¿En qué nivel valora su conocimiento sobre la propuesta de atención a niños y niñas con aptitudes sobresalientes de la Secretaría de Educación Pública?

**Figura 69. Nivel de conocimiento de la propuesta de atención a niños y**



***niñas con aptitudes sobresalientes***

Como muestran los resultados, el conocimiento que el personal de educación especial tiene sobre la “Propuesta de atención para alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes” es escaso a pesar de contar con 14 años de implementación a nivel nacional. Los argumentos de justificación se sustentan en el principal criterio que solicita la autoridad educativa estatal para asegurar la permanencia de un docente de educación especial en una escuela: contar con al menos cuatro estudiantes con discapacidad. El mensaje implícito (y explícito) es que los alumnos con A.S. no justifican el servicio de USAER en una escuela.

El bajo porcentaje (15%) que conoce la propuesta reconoce la necesidad de estudiarla en el marco de las evaluaciones de desempeño o promoción en el marco del Servicio Profesional Docente y no para la atención de los estudiantes con estas características.

¿Opera de manera efectiva la propuesta de intervención de carácter nacional en su USAER o Zona Escolar?

***Figura 70. Efectividad en la operación de la propuesta***

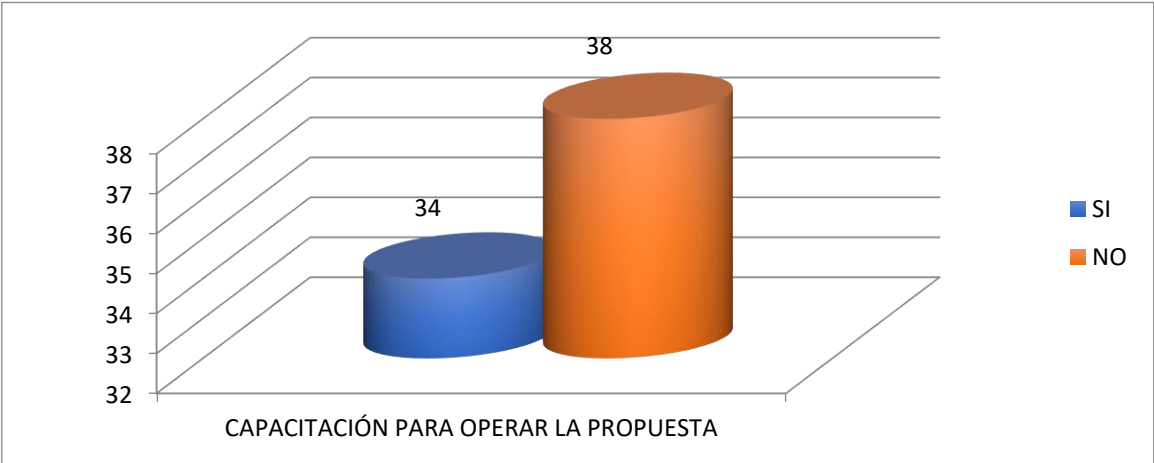




La concreción de la “Propuesta de Atención a alumnas y alumnos con aptitudes sobresalientes” es muy incipiente. La información proporcionada da cuenta de la atención a estudiantes con aptitudes sobresalientes de tipo artístico y psicomotor por parte de instancias externas a la escuela, sin que esto tenga un impacto en la escuela del estudiante. Los que presentan A.S. en el área intelectual solo son reportados estadísticamente por exigencia de la autoridad educativa, quien solicita 18 alumnos por escuela.

¿Recibió capacitación para su implementación?

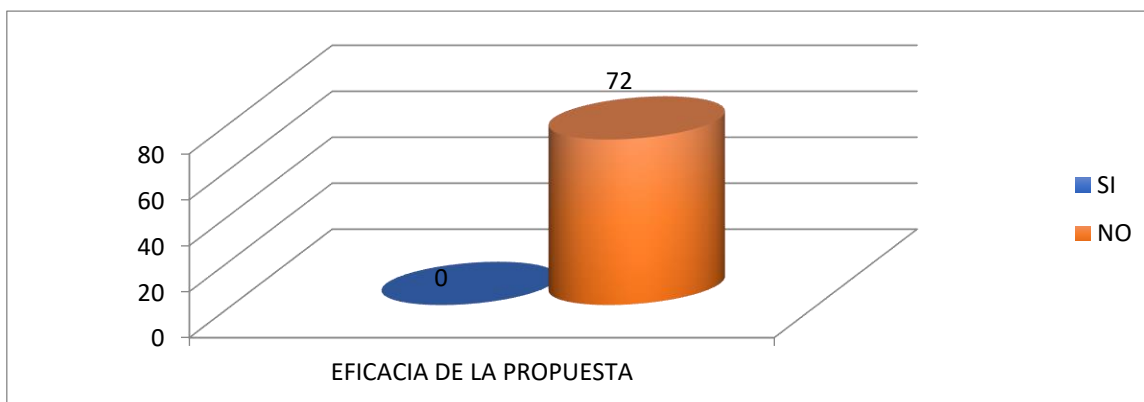
**Figura 71. Capacitación para la implementación de la propuesta de intervención**



52% del personal de educación especial de estos grupos de discusión participó en alguna estrategia de capacitación respecto a la propuesta de intervención nacional; sin embargo reconocen falta de claridad conceptual para identificar y atender a los alumnos que poseen un alto potencial intelectual.

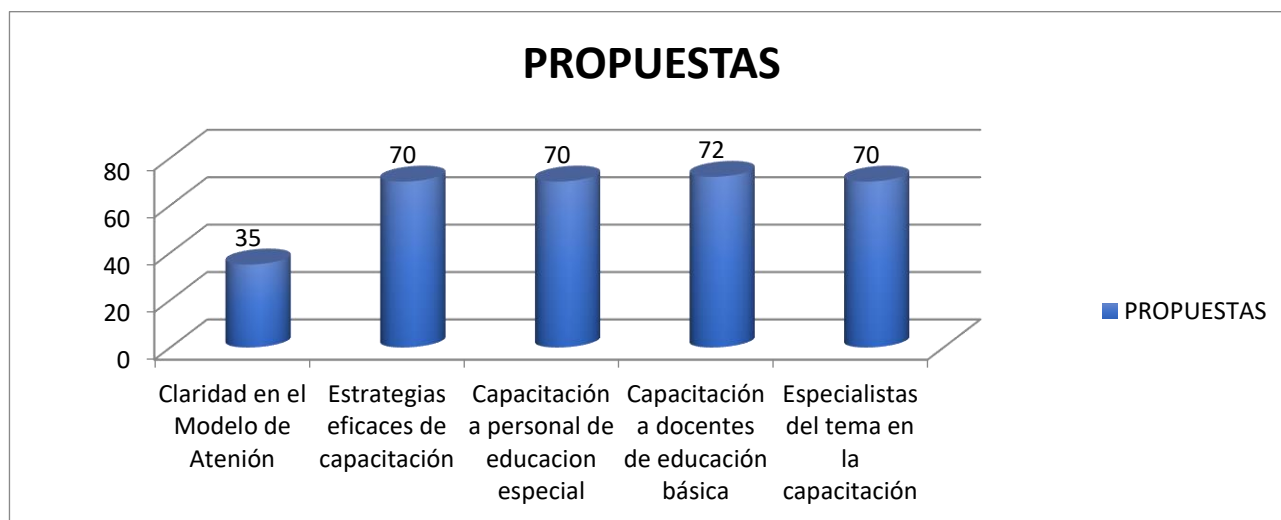
¿Considera que la propuesta de intervención de carácter nacional responde a las necesidades de los niños que presentan aptitudes sobresalientes intelectuales?

**Figura 72. Eficacia de la Propuesta de intervención de carácter nacional**



¿Qué propuesta haría para la atención de los estudiantes que presentan aptitud sobresaliente intelectual?

**Figura 73. Propuestas del grupo de interés**



Los mitad (50%) de los profesionistas participantes manifiestan que la propuesta de intervención para estudiantes con aptitudes sobresalientes de carácter nacional, en lo general está bien planteada, sin embargo, se carecen de mecanismos adecuados para su concreción, aspecto en el que coincide el 100% manifestando

que existe un descuido importante en la preparación de los profesionistas para la atención a esta población, motivo por el que se privilegia la atención a la discapacidad.

Las opiniones de los seis asesores técnico pedagógicos de educación especial son fundamentales en este caso, pues cada uno de ellos argumenta desde la experiencia de su zona escolar, compuesta por al menos por seis USAER (Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular), y cada una por siete o más docentes de apoyo escolar. Así se conoce la experiencia de aproximadamente 252 instituciones de educación básica.

Las intervenciones de los participantes evidenciaron confusión entre el programa de talentos que ofrece la Secretaría de Educación en la Entidad y la Propuesta de Intervención de carácter Nacional. Esto por la relación que se establece entre los estudiantes reportados estadísticamente por educación especial y la selección que realiza el programa estatal. La inferencia que puedo realizar al respecto es que ambos justifican la selección de estudiantes desde el desempeño académico, particularmente en la asignatura de matemáticas.

## **B. Relación de Resultados con los Objetivos de la Investigación**

El análisis de los datos obtenidos en un estudio de corte cualitativo se realiza a través de un proceso cíclico inserto en todas las etapas y tiene como propósito la triangulación en el marco de los objetivos de la investigación. De esta manera se plasma a través de cada uno ellos el ejercicio de análisis e interpretación que seguí:

- **Indagar acerca de la conceptualización que los docentes de educación básica hacen de los alumnos con alto potencial intelectual.**

Los docentes de educación básica, asumen que el estudiante con alto potencial intelectual debe caracterizarse por: obtener excelentes calificaciones, mostrar interés por temas de mayor complejidad a los que muestran el resto de su grupo, personalidad metódica, traducida en orden, estética, disciplina y responsabilidad,

interés en la clase y no equivocarse, es decir, ser asertivos todo el tiempo y en todas las situaciones. Los estereotipos tan arraigados que existen respecto a la alta capacidad intelectual, en términos de “brillantez y éxito” les lleva a contemplar el talento manifiesto y no el potencial, por ello no asumen su responsabilidad en el éxito o fracaso escolar del estudiante, por el contrario se asumen como factor determinante de los éxitos, cuando las altas capacidades se ponen al servicio del estatus académico de la escuela o del reconocimiento para él como profesional de la educación. Tristemente el estudiante es valioso en la medida en que responde a las expectativas de los principios de calidad que establece la política institucional. La premisa que se evidencia es: los logros escolares del estudiante son en su mayor parte consecuencia del trabajo del docente, en tanto los fracasos son producto de la falta de esfuerzo, trabajo y capacidad de los primeros.

Los docentes conceptualizan la inteligencia como una habilidad estática y predeterminada, quizás el arraigo de una cultura homogeneizante desde la que se ha desarrollado la práctica docente es tan poderosa como para permitir que las diversas reformas educativas implementadas logren cambios de paradigmas.

Se mantiene la postura de la educación formal para la incorporación a la fuerza laboral y no para la libertad del ser humano en todas sus expresiones, pensamiento que en el caso de las mentes divergentes generan confrontaciones, enfrentamientos y rechazos que se erigen como grandes barreras para el desarrollo de los altos potenciales.

El alumno promedio sigue siendo el ideal de los colegiados docentes; todo estudiante que se encuentre en los extremos de la campana de Gauss requiere de atención especializada. Estos constructos influyen en la aceptación o rechazo hacia quien presenta alto potencial intelectual, manifiesto siempre en excelente desempeño académico. Este es el punto de partida para una atención de inequidad

para quienes por no encajar en este paradigma quedan fuera del foco de atención, o peor aún, vulnerados por rechazo y la segregación.

Se ignora que el cerebro es un órgano que se moldea con la experiencia; se nace con un potencial (inteligencia fluida, factor g) sin embargo debe haber condiciones ambientales para que se manifieste en producciones socialmente valoradas. En este sentido la acción del docente y de la familia es fundamental. La inteligencia debería ser entendida como un potencial a desarrollar y no como un producto final. Es lamentable que muchos estudiantes con alto potencial intelectual se van quedando en el camino por falta de estimulación y ven pasar el tiempo hasta que los podados cerebrales marcan el final de un desarrollo. El reto que se plantea es informar y preparar a los docentes desde marcos referenciales científicos que los confronten con el empirismo de sus ideas que tantas barreras levantan en torno al desarrollo intelectual de sus estudiantes.

- **Analizar las actitudes que manifiestan comúnmente los docentes de educación básica cuando sus alumnos con alto potencial intelectual no responder a sus expectativas.**

Los constructos que poseen los docentes de educación básica sobre el alto potencial intelectual determinan en mucho sus actitudes hacia los estudiantes que la poseen. Desde el marco de la psicología social, una actitud es la forma en que un individuo se adapta de forma activa a su entorno y es la consecuencia de un proceso cognitivo; así mismo se asume que las actitudes cumplen diversas funciones en la vida social; por un lado puede ser un mecanismo defensivo ante la predisposición en las interacciones o pueden orientarse a la adaptación, en el intento de minimizar los conflictos. Las actitudes características de los docentes ante los estudiantes con alto potencial intelectual depende mucho de los perfiles que manifiesten; cuando estos, son de bajo o inconstante rendimiento escolar y/o

desafiantes como es el caso del perfil de los estudiantes de este estudio, emergen a partir de estilos de enseñanza generalmente autoritarios-represivos.

La exclusión se manifiesta como actitud recurrente del docente, quizás como mecanismo de defensa ante la amenaza que le representa el potencial del estudiante en relación con su capacidad de respuesta profesional. Por ello aprovecha toda oportunidad para evidenciar a sus estudiantes por sus errores a través de comentarios agresivos u ofensivos, y siempre aludiendo la discrepancia entre sus pobres productos y el “supuesto” potencial intelectual que dicen poseer. La interpretación realizada por los estudiantes sobre esta actitud del docente va en dos vías, por un lado reprochan su abuso de poder, justificándolo de alguna manera por el “derecho que tienen” como figura de autoridad; y por otro, asumen que su alto potencial intelectual provoca emociones de enojo y envidia, que aunque no lo manifiesten en excepcionales producciones escolares, se saben más inteligentes que sus compañeros, lo cual pueden demostrar cuando encuentran un motivo personal. Esta situación mantiene a docentes y estudiantes en constante confrontación que generan tensiones en el ambiente de aula, sobre todo cuando los rasgos de agresividad, terquedad y excitabilidad del estudiante se combinan con los del docente estableciendo una permanente “lucha por el poder” en donde el estudiante será siempre el más vulnerable, al menos en el contexto escolar.

Creo que la sobrevaloración que esta sociedad otorga a la alta capacidad intelectual genera distintas reacciones frente a quienes las poseen, por supuesto que tienen que ver con las historias de cada docente, quien antes de serlo, es una persona configurada a partir de sus propias experiencias de vida; así sus virtudes, limitaciones, temores, ansiedades y motivaciones entre otros, se manifestarán en actitudes conscientes o inconscientes hacia sus estudiantes, determinando el tipo y calidad de interacción.

La neurociencia da cuenta de la relación entre aprendizaje y emoción. Hoy sabemos que el aprendizaje se construye y organiza a partir de expectativas, inclinaciones, prejuicios personales, autoestima, así como por la necesidad de interacción social. De esta manera el aprendizaje está influido profundamente por la naturaleza de las relaciones sociales. Cuando la relación docente estudiante se establece a partir de la amenaza, la actitud del último se vuelve menos flexible, manifestándose desde procedimientos primitivos y es cuando el docente dice: “pierden la compostura”.

Creo que los docentes necesitan comprender que el pensamiento y las emociones se modelan unos a otros, que no son aspectos que puedan separarse. Es necesario saber que los cerebros de los niños son muy receptivos y se configuran en la interacción con el entorno y las relaciones interpersonales, y cambian en respuesta a su compromiso con los demás. Las actitudes amenazantes que interpretan los estudiantes de sus docentes generan sentimientos de desamparo, fatiga y frustración que se traduce en conductas disruptivas y rendimiento escolar inconsistente.

- **Identificar los factores endógenos que influyen en el bajo rendimiento escolar de los alumnos con alto potencial intelectual.**

La evaluación realizada a estos 20 estudiantes por al menos durante dos años dejó ver resultados interesantes entre los instrumentos psicométricos y el diario de campo. Desde la observación participativa se partía del supuesto que la conducta disruptiva de los estudiantes era planeada con diversos fines: manipulación de situaciones, entretenimiento por aburrimiento y provocación al docente como respuesta a la insatisfacción. De esta forma se comprobó que excepto un estudiante que mostró alteraciones leves en la corteza frontal que podría influir de alguna manera en la falta de motivación para el aprendizaje, el resto se ubicó en rangos de normalidad alta. De esta manera no existen motivos endógenos que provoquen la

conducta desadaptada y rendimiento escolar inconstante, motivos por los que son atendidos.

Generalmente se piensa que los rasgos de personalidad representan un factor endógeno; sin embargo es importante reflexionar sobre las bases sobre las que construye. Heredamos un temperamento (rasgos afectivos predominantes) que el medio ambiente va modelando para formar el carácter (individualidad psíquica). (Pizarro, 2003). De esta manera la integración del temperamento y el carácter da como resultado la personalidad. En este sentido hablar de la vida psíquica del estudiante nos remite necesariamente al análisis de la relación biología-educación.

Al observar los resultados en términos de socialización es interesante apreciar cómo se perciben así mismos y como los demás. Los docentes y los estudiantes coinciden en el reconocimiento de rasgos positivos como el autocontrol y el liderazgo, los cuales deberían facilitar los procesos de adaptación personal y social; sin embargo, este resultado contrasta con la manifestación inconsciente plasmada en el instrumento proyectivo, observando que un 86% de los estudiantes evidencian conflictos de autocontrol. Esta aparente discrepancia da cuenta de la capacidad de control de sus impulsos en el contexto social, regulado por la corteza pre frontal, la cual funciona extraordinariamente en ellos, según los resultados de la batería de funciones neuropsicológicas y lóbulos frontales. D. estudiante de solo seis años de edad de manera compungida me dice “la maestra me reportó en la dirección y me dejó sin recreo por un mes porque me salí del aula sin su permiso a dar de patadas al bote de basura, no se da cuenta que a quien deseo patear es a ella. Ahora llamarán a mi mamá para que me lleve al psicólogo y tendré que soportar el sermón que me dará nuevamente”.

Este hallazgo evidencia el gran esfuerzo que hacen estos estudiantes para “aparentar” lo que no sienten; es decir sus funciones ejecutivas son llevadas al límite



para inhibir la conducta disruptiva en un medio que se presenta hostil. Esto les produce desgastes anímicos porque su vitalidad y motivación disminuye, emocionales se sienten agredidos y atacados, y moralmente se experimentan un conflicto interno que los confronta con sus propios valores y juicios. Esto, podría explicar la insatisfacción e infelicidad que plasman de manera consciente e inconsciente, pues a pesar de los esfuerzos que realizan no siempre logran satisfacer las expectativas de los otros, porque finalmente es un cerebro en desarrollo que responde a momentos críticos y sensibles cuya maduración depende de las experiencias de aprendizaje, lo cual se convierte en un círculo perverso. Es necesario romper este círculo desde la conciencia a fin de garantizar la atención adecuada y pertinente.

Como rasgos negativos se coincide en identificar la terquedad y apatía, no así en la sensibilidad social. Los resultados dan cuenta de una correlación entre estabilidad emocional y ansiedad, esto es, ante mayor inestabilidad emocional mayor ansiedad que se manifiesta desde conductas disruptivas hasta somatizaciones.

Destaco que el rasgo discrepante entre padres y docentes respecto a la sensibilidad social tiene un sustrato de tipo afectivo; la relación entre los docentes y los estudiantes se encuentra matizada por el distanciamiento y la falta de vinculación afectiva; por ello los docentes creen que estos estudiantes no son capaces de identificar y entender las señales en los contextos e interacciones sociales que les impide conocer sentimientos y pensamientos de los demás, así como comprender las reglas sociales; ahora es comprensible el por qué poseen diagnósticos de autismo, déficit de atención con hiperactividad o trastornos desafiantes de la conducta. La realidad es que este perfil de estudiante es consciente del impacto de su conducta, por ello, se resguarda en el retraimiento como un mecanismo de defensa ante el temor de exponerse y sentirse vulnerables en un medio que le resulta hostil.

Al analizar la conciencia de los estudiantes, es decir, la percepción que tienen sí mismos, encuentro que la infelicidad e insatisfacción son recurrentes, hecho que coincide y refuerza las percepciones de sus docentes y padres. Si todos coinciden en este punto, la pregunta sería ¿por qué no se procura su felicidad y la satisfacción de sus vidas? Los resultados muestran que ambos (padres y docentes) no saben cómo hacerlo, quizás por el gran desconocimiento que evidencian respecto a las motivaciones, intereses y expectativas que tienen y persiguen los estudiantes al momento de aprender. De esta manera los estudiantes experimentan altos grados de ansiedad, lo cual no es un punto de reflexión o análisis por parte de sus docentes y/o padres. Estos grados de ansiedad pueden explicarse desde la frustración de los estudiantes por la incapacidad de mantener sus intereses y actividades bajo control. Los docentes buscan que los estudiantes sean felices a través de los aprendizajes, sin embargo los niños no persiguen los aprendizajes que se fomentan en el aula. Ellos buscan ser valorados por su docente, como muy atinadamente lo expresó el alumno S: “para que te quieran debes ser perfecto, de lo contrario no te quiero hasta que aprendas lo que te enseñé; yo necesito que me quieran todo el tiempo, solo por ser persona no por mis calificaciones y conducta”.

El concepto de éxito para los docentes va ligado al logro de los aprendizajes escolares, producciones y calificaciones; paradójicamente, reconocen en sus estudiantes la alta capacidad intelectual, al decir, “son muy listos cuando les conviene”. Por el contrario, para los estudiantes, el éxito es un concepto que se encuentra ligado a su autoestima y valoración como ser humano. El fracaso académico lo atribuyen a las formas de enseñanza y actitudes de los docentes; y estos, a la falta de motivación, esfuerzo y trabajo de los estudiantes.

Docentes y estudiantes reconocen la perseverancia a la tarea como rasgo de carácter que conduce al éxito o su falta, al fracaso; sin embargo la mirada al respecto es distinta. Para los docentes la perseverancia es sinónimo de terquedad por el tipo de

intereses que poseen sus estudiantes, lo que interpretan como rasgo negativo que los lleva a entrar a una lucha de poder. En tanto para los estudiantes, este rasgo se relaciona con el interés por profundizar en temas que no son importantes para el docente, pero sí trascendentes para él. Nos encontramos entonces ante la falta de conocimiento y comprensión del funcionamiento cognitivo, afectivo y social del estudiante con alto potencial intelectual.

Un hallazgo relevante encontrado en este estudio, fue la relación que se establece entre la conducta manipulativa de los estudiantes y los privilegios que brindan los docentes en el marco del acuerdo implícito de ganar-ganar. El estudiante obtiene lo que desea del docente, quien recibe la ganancia del esfuerzo y buena conducta del estudiante. ¿Pero quién propone o establece este esquema de ganar-ganar?, es sorprendente comprobar que es el estudiante quien finalmente decide o no responder a las expectativas del docente dependiendo de la ganancia que espera: ser apreciado, comprendido y valorado.

Considero que los docentes observan poco a sus estudiantes y los juzgan rápidamente. Sus prejuicios determinan la relación que mantendrán con sus estudiantes.

- **Definir las necesidades educativas específicas que presentan los estudiantes con alto potencial intelectual.**

Los estudiantes con alto potencial intelectual requieren dar significado a la actividad escolar; presentan un sentido vocacional que determina sus intereses, ubicados generalmente en contextos de relevancia social. De esta manera exigen del docente la integración de contenidos curriculares en torno a temas globalizadores relacionados con la resolución de situaciones. La enseñanza situada es una estrategia que permite la comprensión del medio; para los estudiantes del estudio resulta fundamental si se quiere atender a sus necesidades, intereses y motivaciones y acercarlos al contenido escolar, que debe ser complejizado de

acuerdo a la demanda de cada uno de ellos, aprovechando las tecnologías de la información y los acervos bibliográficos como medio y no como fin. La madre de E. me consulta si puede comprarle un libro de anatomía que pidió; E, solo tiene seis años pero tiene mucha curiosidad por el funcionamiento del cuerpo humano, a raíz de un programa de Discovery Channel.

Llama la atención, el hecho de que los estudiantes demanden el interés de los docentes en ellos como persona y no por lo que podrían llegar a hacer, en términos de productos. Tienen claro que son parte de una diversidad y que deben ser valorados al igual que el resto de sus compañeros. Asumen que su pensamiento divergente les genera conflictos en un contexto en el que se favorece el pensamiento convergente. Es importante el hecho de reconocer que desean ser tratados como “niños” y no como adultos pequeños, asumen que poseer alto potencial intelectual es un factor de exigencia mayor que les impide el disfrute de su infancia. Se identifica que necesitan mejorar la tolerancia a la frustración y desarrollar habilidades sociales, el trabajo colaborativo y la empatía; necesitan sentirse valorados, lo cual tiene relación con el hecho de sentirse “utilizados” para el prestigio del docente y la escuela. Concluyo en este apartado que las principales necesidades de este perfil de estudiantes se encuentran en el ámbito socio-emocional. Requieren en lo específico que se eliminen las barreras actitudinales por parte de sus docentes a través de vínculos afectivos seguros. La escuela debe procurar atender, arropar, querer y cuidar a estos estudiantes con todo y sus manifestaciones positivas y negativas que por su condición se presentan, como bien refirió la estudiante Z: “al niño con discapacidad lo ayudan mucho, lo quieren, lo protegen y se solidarizan con él; a nosotros se nos juzga, devalúa y nos dejan solos, como si no sintiéramos”. Por su parte D, refiere en un momento de frustración ¿“para qué venir a la escuela, si lo que enseña la maestra lo encuentro mejor explicado en internet. Realmente, no quiero venir a la escuela, pues me ha quitado todo, bueno, menos mi interés por la lectura, por eso en mi casa se me pasan las horas leyendo”

- **Determinar las necesidades que los padres tienen para favorecer el sentido de bienestar de sus hijos con alto potencial intelectual.**

Para la mayoría de los padres de estos estudiantes, el tener un hijo con alto potencial intelectual les provoca un sentimiento de orgullo que les da una falsa sensación de éxito y los posiciona en un estatus superior al resto de la población. Esto porque socialmente se sobrevalora la inteligencia, que aunado a mitos, como: tienen un excepcional rendimiento en todas las áreas, no necesitan ayuda para los estudios, aprenden todo solos, no desean relacionarse con la gente porque se consideran superiores y suelen ser muy influyentes, raros y prepotentes. Los padres no siempre tienen expectativas reales, tienden a ocultar los conflictos que enfrentan por la condición de sus hijos y aparentan socialmente que todo es perfecto en su funcionamiento, temen asumir la implicación de asumir el reto de la crianza, por ello intentan confrontarse a sí mismos, pues el hecho de reconocerlo les implicaría cambios en sus estilos de vida.

De esta manera, los padres necesitan ser confrontados, conducirlos a la aceptación de apoyo y orientación en el ejercicio de estilos de crianza que favorezcan el desarrollo de una personalidad sana en sus hijos que al tiempo que permite la adaptación a las situaciones sociales les haga sentir satisfechos y felices. Así mismo es necesario apoyarlos para encontrar las estrategias que favorezcan el desarrollo del potencial de sus hijos desde expectativas realistas.

Ciertamente ningún padre pretende educar a sus hijos al margen de su bienestar, sin embargo sus concepciones, constructos y prejuicios determinan sus estilos de crianza y la dinámica familiar, lo cual no siempre es óptima. Por ello la escuela debe enfocar sus esfuerzos en establecer una cercana relación con ellos, entendiendo que tienen necesidades específicas al igual que sus hijos. Enfrentan temores,

incertidumbre, agobio y dudas sobre su rol de padres, y la forma en que el futuro de sus hijos será impactado por sus acciones.

El Nuevo Modelo Educativo para la educación obligatoria establece como uno de los principios pedagógicos “renovar el pacto entre el estudiante, el docente, la familia y la escuela” aspecto apremiante si se quiere rescatar el potencial de este perfil de estudiantes. Considero que a ningún país le sobran personas con alta capacidad intelectual que puedan aportar para el bienestar personal y social.

- **Describir las condiciones que una institución educativa debe tener para atender a estudiantes con alto potencial intelectual**

Es apremiante eliminar los mitos que abren grandes brechas de inequidad para estudiantes con este perfil; la alta capacidad intelectual en la infancia debe verse como un potencial a desarrollar y no como un producto acabado.

Es sorprendente comprobar la claridad conceptual de los estudiantes del estudio respecto a las características que debe tener una escuela para ellos y para todos, que coincide con las propuestas del resto de los grupos de interés. Son enfáticos en sus demandas a partir de la comprensión y atención a la diversidad. Se encontraron coincidencias en los distintos grupos de interés que se muestran a continuación:

- ✓ Ser flexible, abierta al cambio, sensible, que acepte y valore la diversidad. Que entienda que esta les enriquece.
- ✓ Promover los principios de igualdad, equidad y justicia, que trabaje colaborativamente. Que la retroalimentación permita la mejora continua.
- ✓ Tener liderazgos capaces de lograr que sus docentes comprendan, aprendan y apliquen.
- ✓ Saber trabajar transdisciplinariamente, aprovechando los recursos que ofrecen profesionistas externos.
- ✓ Responder al alumnado mediante diseños curriculares multinivel.
- ✓ Procurar la continua capacitación y actualización docente y directiva

- ✓ Estar informada de avances legales, normativos y científicos que se plantean en el mundo local y global.
- ✓ Saber involucrar a los padres en el trabajo colegiado desde metas comunes.
- ✓ Reconocer y eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación de todo su alumnado.
- ✓ Perfiles docentes con actitudes empáticas.

- **Explicar el funcionamiento e impacto de la propuesta de atención a alumnos con aptitudes sobresalientes en el estado de Nuevo León.**

Solo de manera administrativa opera la propuesta de atención a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes en sus centros de trabajo, lo que significa incluir a los estudiantes en una estadística de educación especial, los profesionales de educación especial desconocen sobre aspectos de evaluación e intervención en el tema, pues consideran que la atención prioritaria la tienen los alumnos con discapacidad o “dificultades significativas”. Desde su perspectiva no se evidencia el interés de la autoridad educativa por asegurar la concreción de una propuesta que atienda al estudiantado con alto potencial en las aulas desde la diversificación curricular, pues existe una carencia de mecanismos efectivos de habilitación docente que lo permita. Por ello, la atención a estos estudiantes en los contextos de sus aulas simplemente no existe. Se han generado alternativas de atención basada en el agrupamiento, que en Nuevo León se ofrecen desde el Programa Curricular Avanzado, cuyo propósito es la escolarización de estudiantes con talentos manifiestos en el área de ciencias.

Los profesionales de la educación especial no reconocen fortalezas en la propuesta de atención a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes, excepto el hacerlos visibles como población que requiere de atención; sin embargo la importante debilidad es justamente la falta de mecanismos eficaces de capacitación, que les habilite para identificarlos y atenderlos desde la escuela regular.

Otro aspecto que destacan como negativo es que se deposita en la educación especial la operación de la propuesta oficial y no la educación regular quien debe asumir la atención a la diversidad de su estudiantado con el apoyo y orientación del profesional de la educación especial.

La falta de un marco conceptual claro que de claridad en la identificación precisa de estudiantes con estas características, así como la carencia de instrumentación para la evaluación son factores que provocan la negligencia de los profesionistas de la educación especial, quienes prefieren ignorarlos. Conscientemente reconocen la preocupación por la falta de recursos profesionales para la evaluación e intervención.

Los radicalismos teóricos desde los que se mueven estos profesionales en el marco de las políticas gubernamentales estatales y/o federales ha privado del uso de instrumentación que si bien desde su origen es de corte positivista o cuantitativos como lo son los instrumentos psicométricos, pueden ser utilizados desde una postura crítica interpretativa cuyo uso complementario debe aportar a la identificación de las necesidades específicas de los estudiantes. El estigma negativo que se tiene entre los profesionales de la educación especial fomenta la canalización de estudiantes a diversas instancias particulares de evaluación y diagnóstico, lo cual evidencia una fuerte contradicción ética.

Uno de los grandes desaciertos del sistema educativo mexicano es pretender operar las políticas, en su momento de integración, y hoy de inclusión desde la educación especial y no desde la educación regular. Como refiere Ainscow (2011) la educación especial representa hoy por hoy el mayor obstáculo para avanzar hacia la educación inclusiva, primero porque su papel protagónico deriva ideas entre los distintos agentes educativos como el hecho de establecer equivalencias entre diversidad, discapacidad o déficit, es decir todo lo que salga de los límites de la media, es responsabilidad de la educación especial, y en segundo lugar porque las estrategias que utiliza esta modalidad para atender a esta “diferencia”



carece de eficiencia y eficacia por la falta de cuidado de sus distintos niveles de concreción, al menos en el caso de los estudiantes con alto potencial intelectual.

Considero que es urgente un cambio de mecanismos para operar las políticas de educación inclusiva, en donde el protagonismo lo tenga la escuela, el docente y en donde el profesionalista de educación especial sea un real apoyo que abone a la conformación de una cultura de respeto y atención a la diversidad. Ciertamente tanto los docentes de educación básica como los de educación especial requieren de estrategias eficientes y eficaces de formación inicial y continua que les permita hacer realidad las aspiraciones de la sociedad patentes en el nuevo modelo educativo 2018, pues el decreto por sí mismo no es suficiente para avanzar hacia sociedades más justas y equitativas.

# Propuesta de Atención



## **A. El Enfoque Holístico de la Educación**

Desde el diccionario de la lengua española el holismo se define como la posición metodológica y epistemológica que analiza los sistemas (físicos, biológicos, sociales, económicos, mentales, lingüísticos, etc.) y sus propiedades, en su conjunto y no solo a través de las partes que los componen. Asume que el "todo" es un sistema más complejo que una simple suma de sus elementos constituyentes; la sinergia entre las partes trasciende la individualidad de cada una.

El principio general del holismo fue resumido por Aristóteles en sus escritos sobre metafísica, (después o más allá de la física), desde la premisa: «el todo es mayor que la suma de sus partes». Desde su sentido léxico, representa la doctrina que considera los fenómenos como totales; desde el ontológico, las características de un ser o de un conjunto solo pueden ser conocidas cuando se les considera y aprehende en su totalidad, y no cuando se estudia cada parte del mismo por separado.

Los sistemas educativos actuales ideológicamente parten de posturas que conlleven a la acción educativa integral, cuya aspiración es el desarrollo integral, la totalidad del ser. El Artículo Tercero Constitucional Mexicano dice que "...La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia". Esta perspectiva holística que permea el modelo educativo actual, "...conlleva, de facto, una voluntad de contrarrestar una visión mecanicista basada fundamentalmente en el reduccionismo.

De esta manera, como refiere Vigotsky no es posible separar mente y cuerpo, como tampoco se puede concebir la construcción del individuo al margen de la historia y de sus relaciones sociales. Schunk (2012). Reducir los problemas o situaciones a cualquiera de sus variables o dimensiones es prácticamente imposible, pues no

existe realidad que pueda ser comprendida de manera unidimensional, dada su complejidad. Morín (1996) en su teoría del pensamiento complejo refiere que la realidad se comprende y se explica simultáneamente desde todas las perspectivas posibles; tanto la realidad como el pensamiento y el conocimiento son complejos, por ello es preciso utilizar la complejidad para entender al mundo; contrario al pensamiento reduccionista que plantea el estudio independiente de las partes del todo. El pensamiento complejo es necesario para unir, contextualizar, globalizar, pero al mismo tiempo para reconocer lo singular, individual y concreto, base para conformar una auténtica sociedad democrática, en donde sus miembros son personas razonables, formadas desde una enseñanza cuya filosofía sea utilizada como el vehículo innovador para enseñar a pensar.

Morín (1996) afirma que la complejidad en los procesos biológicos y sociales obliga a la escuela a formar al estudiantado desde y para la complejidad; construir un pensamiento para la complejidad es uno de los retos fundamentales de la enseñanza. Esto supone mirar desde una nueva lógica y una nueva epistemología educativa. Desde este referente se plantean siete saberes necesarios para la educación del futuro, estos son:

- Una educación que cure la ceguera del conocimiento. El autor considera que la primera e ineludible tarea de la educación es enseñar un conocimiento capaz de criticar el propio conocimiento. Debemos enseñar a evitar la doble enajenación: la de nuestra mente por sus ideas y la de las propias ideas por nuestra mente. El primer objetivo de la educación del futuro deberá favorecer en los estudiantes el desarrollo de la capacidad para detectar y subsanar los errores e “ilusiones del conocimiento” y, al mismo tiempo, enseñarles a convivir con sus ideas, sin ser destruidos por ellas.
- Una educación que garantice el conocimiento pertinente. La inteligencia general se construye a partir de los conocimientos existentes y de la crítica de los mismos. Su configuración fundamental es la capacidad de plantear y

de resolver problemas. Por ello es necesario enseñar a diferenciar la información clave a partir del cómo seleccionar la información, los significados pertinentes, desvelando al contexto, a lo global, a lo multidimensional y a la interacción compleja de los elementos.

- Enseñar la condición humana de manera contextualizada. Para Morín (1996), lo humano es y se desarrolla en espiral: a) cerebro- mente- cultura; b) razón – afecto – impulso; c) individuo – sociedad – especie. “Todo desarrollo verdaderamente humano significa comprender al hombre como conjunto de todos estos bucles y a la humanidad como una y diversa.
- Enseñar la identidad terrenal. La actual revolución tecnológica favorece la relación entre la diversidad lingüística, la religión y la cultural, y unir lo disperso. “Es necesario introducir en la educación una noción mundial más poderosa que el desarrollo económico: el desarrollo intelectual, afectivo y moral a escala terrestre”.
- Enfrentar las incertidumbres. La incertidumbre que plantea la validez del conocimiento, así como la derivada de la toma de decisiones personales desencadena una serie de acciones y reacciones que afectan al sistema global y que no es posible predecir. La educación ha girado en torno a certezas y no a la incertidumbre. Morín (1996) dice que “existen algunos núcleos de certeza, pero son muy reducidos. Navegamos en un océano de incertidumbres en el que hay algunos archipiélagos de certezas, no viceversa.”
- Enseñar la comprensión. Como necesidad sustantiva para el ser humano, su enseñanza debe ser abordada de manera directa y en los dos sentidos: la comprensión interpersonal e intergrupal y la comprensión a escala planetaria. Para Morín (1996) la comunicación no implica comprensión. “Ésta última siempre está amenazada por la incomprensión de los códigos éticos de los demás, de sus ritos y costumbres, de sus opciones políticas”.
- La ética del género humano. La enseñanza de una ética válida para todo el género humano es una exigencia de nuestro tiempo. Morín (1996) presenta

el espiral individuo-sociedad-especie como base para enseñar la ética futura. En el espiral individuo-sociedad surge el deber ético de enseñar la democracia. Ésta implica consensos y aceptación de reglas democráticas. Pero también necesita diversidades y antagonismos. El contenido ético de la democracia afecta a todos esos niveles. El respeto a la diversidad significa que la democracia no se identifica con la dictadura de la mayoría.

Ciertamente, educar en tiempos de cambio e incertidumbre implica la necesaria visión holística de la realidad, cuya apropiación se manifestará en el uso de herramientas cognitivas, afectivas y conductuales que soporten la interpretación del mundo desde su complejidad. El nuevo modelo educativo para la educación obligatoria 2018 entiende la educación a partir del desarrollo intencional de las potencialidades del individuo, para lo cual se requiere la configuración de comunidades de aprendizaje, que favorezcan la interdependencia positiva, la autorregulación y el trabajo cooperativo con los otros, así como la construcción de sujetos con sentido de responsabilidad y solidaridad comunitaria. Para la UNESCO (2015), estas comunidades de aprendizaje deben ser inclusivas, a fin de contribuir a la eliminación de dinámicas negativas que se presentan, a partir de la relación entre la escuela y su entorno, así como también la relación entre los miembros de la comunidad escolar. Es a través de la interacción de los iguales como se desarrollan las habilidades comunicativas y se va articulando el aprendizaje dialógico. De esta manera, configurar comunidades de aprendizaje inclusivas, implica asumir una perspectiva holística en el aprendizaje que atiende al desarrollo de todas las dimensiones de personalidad, desde la bio fisiológica a la cognitiva; la afectivo-filética a la ética y social; y siempre en sintonía con las exigencias culturales, pues finalmente una comunidad de aprendizaje es siempre el resultado de la transformación social y cultural de una escuela y de su entorno mediante una educación inclusiva, participativa y permanente. Uno de los conceptos más importantes del Informe Delors de 1996 fue el de los cuatro pilares de la educación.

La educación formal, sostenía el informe, tiende a favorecer determinados tipos de conocimiento en detrimento de otros que son primordiales para sustentar el desarrollo humano, y afirmaba que, en todo aprendizaje organizado, se debe prestar la misma atención a cada uno de los cuatro pilares:

- Aprender a conocer: un conocimiento general amplio con posibilidad de profundizar en un pequeño número de materias.
- Aprender a hacer: no limitarse a la adquisición de aptitudes para el trabajo, sino también de la competencia necesaria para afrontar numerosas situaciones y trabajar en equipo.
- Aprender a ser: desarrollar la propia personalidad y ser capaz de actuar cada vez con más autonomía, juicio y responsabilidad personal.
- Aprender a vivir juntos: desarrollando la comprensión del otro y el aprecio de la interdependencia.

“La educación no puede resolver por sí sola todos los problemas del desarrollo, pero una visión humanista y holística de la educación puede y debe contribuir a lograr un nuevo modelo de desarrollo, en el que crecimiento económico ha de estar regido por el respeto al medio ambiente y la preocupación por la paz, la inclusión y la justicia social. Los principios éticos y morales de una visión humanista del desarrollo se oponen a la violencia, la intolerancia, la discriminación y la exclusión” UNESCO (2015).

Desde esta perspectiva, la OCDE (2012) publica siete principios transversales para guiar el desarrollo de ambientes de aprendizaje para el siglo XXI, resultado de la investigación publicado en “La naturaleza del aprendizaje”. Estos son:

- Los aprendices al centro. Como actores principales en el ambiente, las actividades deben centrarse en su cognición y crecimiento; permitirles construir su aprendizaje mediante su compromiso y la exploración activa, favoreciendo en su desarrollo la auto-regulación, las habilidades meta cognitivas, la capacidad para monitorear, evaluar y optimizar la adquisición y el uso del aprendizaje, la regulación de sus emociones y motivaciones

durante el proceso de aprendizaje, gestionar el tiempo de estudio y establecer metas específicas más altas y personales.

- La naturaleza social del aprendizaje. El fomento del aprendizaje cooperativo y bien organizado a partir de los hallazgos de la neurociencia es esencial para los resultados afectivos y de conducta.
- Las emociones son determinantes para el aprendizaje. El aprendizaje es el resultado de la relación dinámica entre emociones, motivación y cognición, las cuales se encuentran fuertemente interrelacionadas.
- Reconocer las diferencias individuales. El conocimiento previo de los alumnos tiene gran influencia en la calidad de los aprendizajes, por ello los ambientes de aprendizaje deben adaptarse a las diferencias individuales y grupales, alejándose de la homogeneidad.
- Incluir a todos los estudiantes. Es necesario ser sensible a las diferencias y necesidades individuales para establecer los desafíos pertinentes para cada alumno, lo cual es necesario para mantener la motivación en el aprendizaje.
- Evaluación para el aprendizaje. La motivación en el aprendizaje se favorece cuando el estudiante conoce las expectativas que tiene el docente sobre él, lo que va a hacer y porqué. Esto favorece la auto-regulación. La retroalimentación relevante e información a los alumnos de manera individual es parte de la evaluación formativa que permite identificar cuanto de lo visto o aprendido en clase, el alumno aplica, lo que determinará la dirección y la práctica en los ambientes de aprendizaje.
- Construir conexiones horizontales. Las estructuras de conocimiento complejo que se dan en el aprendizaje se construyen a partir de otras más básicas de conocimiento y de manera jerárquica. Cuando la construcción es sólida, es posible realizar transferencias a nuevas situaciones, lo que representa una competencia crítica del siglo 21.



En este marco, los factores clave para la construcción de ambientes innovadores de aprendizaje son:

- Aprendizaje cooperativo. Trabajar juntos y con responsabilidad con otros.
- Aprendizaje servicio. Involucrarse en servicio comunitario como experiencia contextualizada de aprendizaje.
- Aprendiendo con la tecnología. Herramienta fundamental para la personalización, el aprendizaje cooperativo, el manejo de la evaluación formativa y métodos basados en la investigación.
- Evaluación formativa. Retroalimentación que informa al alumno, al docente y a la familia.
- Enfoques basados en la investigación. Forma de desarrollar habilidades cognitivas de orden superior, pues se requiere el compromiso sostenido, colaboración y desarrollo de un desempeño o producto ambicioso. Los enfoques relevantes incluyen el aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje basado en problemas.
- Alianza hogar-escuela. Como primer ambiente de aprendizaje es altamente influyente y juntamente con la escuela, determinan el éxito del alumno. Los programas extraescolares y las actividades extracurriculares ofrecen la oportunidad de conectar la familia con la escuela en el marco de la comunicación efectiva.

## **B. Ámbitos de la Propuesta de Atención**

Por lo anterior, la propuesta de atención que planteo abarca cinco ámbitos de acción desde los cuales se tienen resultados de su aplicación.

Figura 74. Ámbitos de la Propuesta de intervención (a)



Figura 75. Ámbitos de la Propuesta de intervención (b)

**1. HABILITACIÓN DEL FUTURO LICENCIADO EN EDUCACIÓN ESPECIAL**

- Estrategia: Seminario-Taller
- Metodología: Estudio de caso
- Estructura: 6 Módulos

**2. LA ESCUELA Y EL AULA. TRABAJO COLABORATIVO PARA EL FOMENTO DE UNA CULTURA INCLUSIVA**

- Estrategias: Reuniones de Consejo Técnico Escolar de Zona y Escuelas, Co-enseñanza y Tutoría.

**3. LA FORMACIÓN CONTINUA: DOCENTES DE EDUCACIÓN REGULAR Y ESPECIAL.**

- Estrategia: Seminario-Taller
- Metodología: Estudio de caso
- Estructura: 5 Módulos

**4. ATENCIÓN A LAS FAMILIAS DE ALUMNOS CON ALTO POTENCIAL INTELECTUAL**

- Estrategia: Taller
- Metodología: Sistémica

**5. EL ENRIQUECIMIENTO EXTRACURRICULAR**

- Estrategia: Agrupamiento. Programaciones múltiples y multinivel.
- Metodología: Agrupamientos flexibles, estaciones de enseñanza y tutoría entre pares

A continuación desarrollo cada uno de estos ámbitos.

## **1. HABILITACIÓN DEL FUTURO LICENCIADO EN EDUCACIÓN ESPECIAL**

La formación de los docentes requiere concebirse desde una postura holística, no sólo por la diversidad de posturas metodológicas o didácticas; sino en términos de la capacidad para responder a la diversidad del estudiantado; la Agencia Europea (2011) determina algunos rasgos del Perfil de los docentes, a partir de valores básicos consensuados, considerados esenciales para trabajar desde paradigmas inclusivos y atención a la diversidad. Estas competencias son:

- Valorar la diversidad del alumnado: la diferencia es considerada como un recurso y un beneficio para la educación.
- Apoyar a todo el alumnado: los profesores deben tener altas expectativas en lo que se refiere a los logros de sus estudiantes.
- Trabajar en equipo: la colaboración y el trabajo en grupo son una forma esencial de la labor de todos los docentes.
- Desarrollar la dimensión profesional y personal: enseñar es una actividad, a su vez, de aprendizaje.

En este marco y en correlación con los resultados de la investigación se planteó el desarrollo y fortalecimiento de competencias profesionales de los futuros docentes de educación especial para la identificación y atención de estudiantes con alto potencial intelectual en el marco de la atención a la diversidad, a partir del sexto semestre de la carrera.

### **Objetivo:**

Favorecer el desarrollo de competencias personales y profesionales para la identificación y atención de alumnos con alto potencial intelectual desde la atención a la diversidad.

### **Competencias genéricas que favorece:**

- Aplica el pensamiento crítico en la solución de problemas y toma decisiones.

- Muestra empatía y sensibilidad ante las situaciones del entorno de sus estudiantes.
- Aprende de manera autónoma y autorregulada.

**Competencias profesionales que se persiguen:**

- Trabaja colaborativamente con docentes y padres de familia mediante estrategias diversificadas.
- Identifica las necesidades de aprendizaje de los estudiantes con alto potencial intelectual para favorecer su desarrollo cognitivo y socioemocional
- Utiliza la evaluación como un recurso de investigación para favorecer la educación inclusiva.
- Implementa propuestas de intervención que satisfagan las necesidades específicas de los estudiantes con alto potencial intelectual.
- Integra recursos de la investigación educativa para enriquecer su práctica profesional.

**Estrategia:**

Seminario-Taller.

El seminario como estrategia de aprendizaje favorece en los futuros docentes de educación especial la consolidación, ampliación, profundización, discusión, integración y generalización de los contenidos abordados. Favorece la resolución de tareas en el marco del objeto de conocimiento y de la investigación científica. Permite el desarrollo cognitivo de nivel superior en términos de aplicación, metacognición y autorregulación en la medida que el estudiante selecciona, utiliza y aplica datos para resolver situaciones de mayor complejidad que lo conducen a elaborar juicios críticos.

El taller propicia la producción individual y/o colectiva de los estudiantes y permite al docente valorar las competencias desarrolladas en cada uno de ellos. El aspecto central del Taller es el estudio de caso, a partir del cual se desarrolla el análisis hermenéutico de los referentes teóricos que permitan asumir posicionamientos en

la argumentación y el análisis de la información con el propósito de identificar las necesidades específicas y barreras que enfrentan los estudiantes, como punto de partida para la elaboración de planes de intervención que contemplen los distintos ámbitos de actuación: Consejos Técnicos Escolares, Escuela, Aula, Familias y Proyecto Extracurricular.




### **Metodología:**

La técnica de estudio de casos, establece situaciones problemáticas diversas de la vida real para que sean analizadas para generar soluciones en un determinado contexto. Todo caso proporciona datos concretos para reflexionar, analizar y discutir en grupo a fin de encontrar las posibles soluciones.

El análisis de caso, es abordado desde la situación escuela-aula, a partir de la mirada objetiva que puede dar la participación en plenaria de los estudiantes normalistas y los profesores asesores que participan en el programa. Cada estudiante toma protagonismo, pues cada caso “ofrece una historia, donde se cuentan de la manera más precisa y objetiva posible sucesos que plantean situaciones problema reales (auténticas) o realistas (simuladas), de manera que los alumnos experimenten la complejidad, ambigüedad, incertidumbre y falta de certeza que enfrentaron los participantes originales en el caso” (Díaz, F, 2006, p. 77). La premisa central es que en la medida en que los estudiantes se apropian y "viven" el caso, serán capaces de identificar sus componentes clave y construir una o más opciones de afrontamiento o solución a la situación problema que delinearon.

### **Estructura del Taller**

Seis módulos a partir de los siguientes aspectos:

-  Modelos teóricos sobre dotación y talento
-  Caracterización de la alta capacidad intelectual
-  Vulnerabilidad del estudiante con alto potencial intelectual

- ✚ Evaluación de estudiantes con alto potencial intelectual
- ✚ Intervención en el marco de la educación inclusiva
- ✚ Colaboración escuela-familia

## **2. LA ESCUELA Y EL AULA. TRABAJO COLABORATIVO PARA EL FOMENTO DE UNA CULTURA INCLUSIVA**

Desde la premisa que no es posible formar una cultura colaborativa que favorezca la inclusión desde las prácticas solitarias y mecanicistas, es que el trabajo colegiado en las escuelas se privilegia en esta propuesta para replantear conceptos, principios, condiciones y prácticas, así como para favorecer:

- El establecimiento de metas comunes a partir de una misma visión
- El reconocimiento de la realidad de la institución en el marco las demandas sociales.
- La toma de decisiones para la Implementación de propuestas desde compromisos compartidos.
- La evaluación y autoevaluación de las acciones de todos, algunos y cada uno para la mejora constante.

### **Objetivo:**

Incidir en la transformación de culturas, políticas y prácticas docentes desde el marco de la educación inclusiva.

### **Estrategias:**

- ✚ Reuniones de Consejo Técnico Escolar de Zona y Escuelas.
- ✚ Co-enseñanza
- ✚ Tutoría

La gestión del equipo del Programa con Jefes de Sector, Supervisores Escolares y Directores de Escuelas para formar parte de los consejos técnicos escolares y participar activamente compartiendo información para la reflexión conjunta e individual de conceptos, principios y estrategias en el marco de atención a la diversidad representa una acción fundamental de esta estrategia. De esta manera se agenda mensualmente la participación en distintas zonas escolares y escuelas y se prepara la temática a abordar en cada reunión. La participación de los estudiantes normalistas y docentes de educación especial que participan en el programa es fundamental en las sesiones de consejo técnico de cada escuela.

La co-enseñanza se define como el proceso de co-responsabilidad docente en el marco de la colaboración para favorecer el aprendizaje de los estudiantes de un grupo. El concepto se deriva de la enseñanza cooperativa referido por Stainback y Stainback en 1999. “La co-enseñanza genera beneficios para los profesores, como el desarrollo de un sentido de comunidad, una mayor motivación, crecimiento profesional y sentido de satisfacción en el trabajo” (Villa et al., 2008)

Atender estudiantes con alto potencial intelectual en el marco de la diversidad, implica de un trabajo colaborativo que facilite la diversificación curricular. De esta manera, se solicita la apertura de las escuelas para que de acuerdo a los períodos de planeación docente se colabore en esta tarea a través de los estudiantes normalistas, incidiendo en la implementación de estrategias de enseñanza situada: proyectos, centros de interés, rallys y unidades didácticas, entre otros, como medios para graduar los contenidos curriculares de acuerdo a las necesidades e intereses no solamente de los estudiantes con alto potencial intelectual, sino también del resto. Se vinculan planeaciones de grupos y/o grados escolares con el propósito de lograr un mayor alcance a nivel escuela, incidiendo en la mejora de las prácticas docentes.

Las variantes de co-enseñanza utilizadas son:



- ✓ Uno enseña, uno observa
- ✓ Ambos enseñan alternativamente
- ✓ Estaciones de enseñanza
- ✓ Enseñanza alternativa y
- ✓ Uno enseña y uno apoya.

Como estrategia, la tutoría es el conjunto de acciones de orientación, apoyo, acompañamiento y seguimiento que inciden en el enriquecimiento profesional con el propósito de responder a las demandas del estudiantado.

En este marco, la tutoría se orienta a las prácticas de enseñanza que incluyen:

- La planeación didáctica desde el referente de diseño universal
- La evaluación de los aprendizajes desde su función formativa
- El ambiente de aprendizaje desde los principios de la neurociencia cognitiva

El elemento sustantivo para el establecimiento del vínculo personal entre los involucrados es establecer un rapport positivo que generara un sentimiento de cercanía y confianza, actitud de empatía y un marco de organización para el trabajo. Asumimos que la tutoría sistemática debe tener un enfoque educativo y no instruccional, basado en principios como:

- Los estudiantes poseen particularidades propias que el docente debe respetar, aprovechar, enriquecer y contribuir a su desarrollo.
- Se educa a la persona de manera integral y no parcialmente, es decir la importancia no es solo el desarrollo intelectual de los estudiantes, pues existen rezagos importantes en otras áreas como la emocional, afectiva, social y familiar que limitaban su participación activa en los distintos ámbitos y sobre todo que los privaba del disfrute de la vida.

Con los estudiantes normalistas se pone atención en el desarrollo de competencias profesionales, basado en las siguientes premisas:

- La tutoría es una responsabilidad profesional inherente al ser del docente y no solo al hacer.
- El estudiante a pesar de su capacidad intelectual requiere de la guía del adulto para auto regularse y autogobernarse.
- El tutor-normalista es una figura que orienta, guía, escucha, apoya, que respeta la integridad y la individualidad del niño, pero al mismo tiempo genera en él, la reflexión sobre su actuar con fin de favorecer la meta cognición que le permita generar estrategias de solución y compromiso.
- El tutor-normalista debe ser empático con el docente y los docentes de la escuela sin perder de vista que su propósito es sensibilizar y ganar espacios para una participación más activa en las aulas que permita la reflexión docente con miras a la transformación de las prácticas.
- El trabajo colaborativo es fundamental para avanzar hacia una cultura inclusiva. Por ello el trabajo entre pares....
- El tutor-normalista debe concebir el desarrollo como un proceso de cambio ordenado y de transformaciones sucesivas a los largo de la vida que afecta a todos los aspectos y que se integra en la interacción entre la genética y el entorno, en donde la experiencia y el entorno social son determinantes para la génesis de las estructuras neurales. Así, la base del desarrollo cognitivo se caracteriza por cambios mutuamente inducidos entre los niveles neurales y cognitivos que dan lugar a distintos procesos de desarrollo típico y atípico. En este marco las aportaciones de la neurociencia cognitiva al campo educativo deben estar presentes en sus prácticas pedagógicas.

### **3. LA FORMACIÓN CONTINUA: DOCENTES DE EDUCACIÓN REGULAR Y ESPECIAL.**

#### **Objetivo:**

Favorecer el diseño e implementación de estrategias diversificadas orientadas a la atención de estudiantes con alto potencial intelectual.

**Competencias profesionales que se persiguen:**

- Trabaja colaborativamente con estudiantes normalistas en el marco de la atención a la diversidad.
- Identifica las necesidades específicas de aprendizaje de los estudiantes con alto potencial intelectual para favorecer su desarrollo cognitivo y socioemocional
- Utiliza la evaluación como un recurso de investigación para favorecer la educación inclusiva.
- Implementa estrategias de intervención que satisfagan las necesidades específicas de los estudiantes con alto potencial intelectual.

**Estrategia:**

Seminario-Taller.

El seminario es la estrategia de las que se vale este proyecto para asesorar y orientar a los docentes de las 14 escuelas que participan en el programa de atención a estudiantes con alto potencial intelectual en situación de vulnerabilidad.

El aspecto central del Taller es el estudio de caso, a partir del cual se espera el desarrollo de competencias profesionales que se persiguen. El análisis de la información sobre los estudiantes con el propósito de identificar sus necesidades específicas y barreras que enfrentan son el referente para la elaboración de planes de intervención que contemplen los distintos ámbitos de actuación: Consejos Técnicos Escolares, Escuela, Aula, Familias y Proyecto Extracurricular.

Bimestralmente, se lleva a cabo una reunión en la Escuela Normal de Especialización con los docentes de las escuelas participantes, mismas que son permitidas gracias a que los estudiantes normalistas quedan a cargo de sus grupos durante esta ausencia. La dinámica parte del análisis de conductas recurrentes de sus estudiantes y concluye en la planeación de actividades y estrategias de enseñanza.

El seminario-taller es un espacio de retroalimentación para los docentes que participan en el que valoran sus actuaciones.

### **Metodología:**

La técnica de estudio de casos, establece situaciones problemáticas diversas de la vida real para que sean analizadas para generar soluciones en un determinado contexto. Todo caso proporciona datos concretos para reflexionar, analizar y discutir en grupo a fin de encontrar las posibles soluciones. (Campoy, 2016). Cada docente plantea su preocupación y necesidad en torno al caso que le ocupa, en tanto el resto ejerce una observación participativa que permite identificar el avance en el logro del objetivo que se propone este seminario taller.

### **Estructura del Seminario-Taller**

Cinco módulos a partir de los siguientes aspectos:

- ✚ Caracterización de la alta capacidad intelectual
- ✚ Vulnerabilidad del estudiante con alto potencial intelectual
- ✚ Evaluación de estudiantes con alto potencial intelectual
- ✚ Diseño Universal de Aprendizaje
- ✚ Ambientes de aprendizaje

## **4. ATENCIÓN A LAS FAMILIAS DE ALUMNOS CON ALTO POTENCIAL INTELECTUAL**

Todo programa de atención a padres debe tener como objetivo central el apoyo para el desarrollo de la seguridad y confianza en la conciliación de los valores, principios y actitudes de la crianza parental. Desde este programa se pretende dotar a las familias de recursos para establecer las vías de comunicación funcionales y el ejercicio de estilos de crianza sanos.

**Objetivo:**

Orientar a las familias en el manejo de situaciones relacionadas con la implementación de estilos de crianza sanos.

**Estrategia:****Taller con enfoque sistémico**

Considero que el sufrimiento psicológico (familiar e individual) que experimentan los padres de estos estudiantes necesita ser aliviado, conduciéndolos a experimentar nuevas maneras de ver y vivir las cosas, a enfrentar el presente y el futuro de manera más saludable. Es imperante interrumpir los círculos viciosos de interacción (intervenciones enfocadas al problema y no a la solución), para después iniciar o alimentar círculos virtuosos de interacción inventiva (intervención enfocada en los recursos). La conversación es un medio para la elaboración cognitiva de los problemas y la construcción de soluciones que ayuden a interrumpir los círculos viciosos del comportamiento.

El resultado esperado es la conformación de círculos virtuosos que proveen recursos para una vida más sana a nivel personal, familiar y social; para ello la cercanía de los padres es indispensable, motivo por el cual las sesiones de taller se planearon cada quince días, por las tardes, en las instalaciones de la Escuela Normal de Especialización.

El enfoque sistémico se caracteriza por su manera de comprender las relaciones humanas; ciertamente, los padres y sus estilos de paternidad no son los únicos elementos considerados, tampoco asumo que son los únicos agentes de cambio; por ello se plantea el análisis de situaciones y el funcionamiento de los sistemas en los que participan los estudiantes y sus familias. A diferencia de los enfoques tradicionales que se implementan en los grupos de apoyo o de auto ayuda que depositan en los padres la responsabilidad de la conducta de sus hijos, el enfoque

sistémico se interesa en la manera en que los problemas se manifiestan en el presente, y utiliza el contexto de la vida actual de las familias para resolverlos. Se persigue un encuentro entre ese “yo” presente con su pasado, para reconocer en él la identidad actual de las personas para modificar las consecuencias negativas de esas experiencias pasadas que crean las dificultades actuales, se trata de cicatrizar heridas pasadas que no sabemos que llevamos abiertas, porque son inconscientes, es decir que creemos que ya hemos curado.

Una de las ideas fundamentales del enfoque sistémico y que trabajamos permanentemente con los padres es que sus hijos no “son problemáticos”, sino que es el conjunto de relaciones establecidas en y desde el seno familiar, además de las situaciones en las que está inmerso el niño. Evidentemente, son los hijos los que se sienten mal y presentan los “síntomas” llamados “patológicos”, pero no porque estén enfermos, sino porque han entrado y se enfrentan a situaciones y relaciones en las que los agreden, acusan, confunden, enojan o entristecen y los conducen a conductas desajustadas y por consecuencia lógica, vivir en malestar.

Esta prioridad que se le da a la interacción, a las relaciones, es una característica esencial del enfoque sistémico: es importante atender el conjunto de percepciones, decisiones y maneras de ver el mundo que llevan a los padres y a sus hijos a entrar en situaciones que no les convienen, pues los ponen en riesgo, y provocan estigmas como hiperactivo, desadaptado, mal portado, desafiante y en algunos casos extremos de enfermo mental. Un aspecto importante a considerar en las sesiones de trabajo es la construcción de la reflexión a partir de la premisa de que toda conducta es comunicación; es imposible no comunicar aun teniendo una alta capacidad intelectual.

Por lo tanto la orientación sistémica con la que el grupo se trabaja, está enfocada en el contexto comunicativo y no en el funcionamiento individual de cada padre o madre de familia, tampoco trabajamos con ese mundo intrapsíquico individual de

los padres, sino con el mundo en el que están inmersos sus hijos; de esta manera debemos revisar, analizar y reflexionar sobre la ecología del contexto, que explica y determina los comportamientos y las acciones de cada uno. Esto no significa que la meta del grupo sea transformar a las personas, ni al mundo o lo que está afuera de su hijo, quien presenta el malestar, sino desarrollar la percepción y un grado de conciencia que favorezca aprender “a jugar el juego de la vida” valorando los riesgos, los beneficios, los costos y las consecuencias; entender que en esta vida no se otorgan premios ni castigos, solo existen las consecuencias naturales de nuestras decisiones y acciones.

El cambio primordial que perseguimos se relaciona con el desarrollo de la capacidad para discernir las situaciones y las relaciones que les fortalecen, les resultan funcionales y convenientes en el seno familiar, generando un sentido libre de agobio e incertidumbre. Este grupo tiene como meta final generar habilidades autogestivas para atender y orientar a otros padres en condiciones semejantes.

**Duración:**

Sesiones semanal con cuatro horas de duración, en turno contrario a su horario escolar.

**Modalidad:**

Presencial en las instalaciones de la Escuela Normal de Especialización Humberto Ramos Lozano.

## **5. EL ENRIQUECIMIENTO EXTRACURRICULAR**

Las emociones y los sentimientos dan color al aprendizaje, al significado. Las emociones se viven fundamentalmente de manera agradable o desagradable, con afectaciones fisiológicas generalmente de manera transitoria; contrariamente, los sentimientos tienen un mayor impacto psicológico, están ligados a los distintos valores que la persona ha adoptado a partir de sus creencias y convicciones. Las

emociones se presentan como consecuencia de los logros o de los fracasos en la satisfacción de las necesidades humanas y frecuentemente se entrelazan con los eventos de la existencia personal. Toda persona necesita mantener un equilibrio afectivo que le permita adaptarse al medio ambiente; buscamos permanentemente el bienestar y estamos motivados psicofisiológicamente para esta búsqueda, que se alcanza a través de la satisfacción de nuestras necesidades. Este equilibrio deseado solo puede verse alterado cuando surge una necesidad humana que no es satisfecha, obligándonos a utilizar mecanismos de defensa que alivien la tensión y satisfagan, al menos de manera parcial, esta necesidad.

En este marco, los estudiantes con alto potencial intelectual enfrentan diariamente en el contexto escolar desequilibrios emocionales producto de las frustraciones por la insatisfacción de sus necesidades o intereses respecto al aprendizaje, así como de las percepciones de amenazas reales o imaginarias que sienten de parte de los docentes o de sus compañeros. Muchas experiencias del aula les provocan emociones negativas: temor a ser evidenciados o ridiculizados, a ser acosado por sus compañeros por ser “un nerd”, a la reacción de sus padres por las malas calificaciones a pesar de su capacidad, o por las quejas del docente sobre su conducta, a ser rechazado como consecuencia de su “incapacidad” para establecer relaciones adecuadas.

El rechazo es una amenaza sutil y permanente que enfrentan los estudiantes con alto potencial intelectual que provoca incomodidad y resentimiento hacia el docente, sus compañeros y la actividad escolar. El estudiante, cuando considera que los contenidos de aprendizaje no son útiles ni relevantes muestra actitudes de indiferencia o rechazo que se perciben como agresión, provocando tensión en el aula y estrés, mismo que al ser persistente conlleva a importantes repercusiones físicas, emocionales y cognitivas. De esta manera la desmotivación y falta de esfuerzo dan lugar al bajo rendimiento escolar, que desmitifica la idea de que la alta capacidad intelectual va aunada al éxito académico.



Este programa de enriquecimiento extracurricular representa un escenario caracterizado por un enfoque global que posibilita el desarrollo de la racionalización de la conducta en contextos sociales. Ciertamente los estudiantes con alto potencial intelectual satisfacen sus necesidades de conocimiento a través de medios digitales; sin embargo como refiere Pizarro (2013), el conocimiento solo es información procesada cognitivamente, no implica necesariamente la construcción de significados compartidos o construidos con el otro. “Nunca el ser humano ha estado más comunicado, y sin embargo, paradoja de la postmodernidad, nunca ha estado más solo...el conocimiento no es sabiduría, la civilización no es cultura...la cultura implica cultivo interior, espiritual y la civilización la constituyen las normas, los modelos exteriores, las costumbres...el análisis de esta sociedad pone de manifiesto la urgencia con que se deben implementar estrategias metodológicas para preparar a las nuevas generaciones a enfrentar estos desafíos”. p, 28.

En este marco, los estudiantes necesitan un ambiente que trascienda la construcción del conocimiento; este solo debe ser el motivo o referente a partir del cual se desarrollen competencias intra e interpersonales que les permita identificar sus emociones para poderlas controlar, construir vínculos afectivos duraderos y necesarios para la vida, tomar decisiones adecuadas valorando los pros y contras, desarrollar la asertividad casi como un estilo de vida, “este es el camino que apunta hacia un humanismo promisorio” (Pizarro, 2013, p. 28).

**Objetivo:**

Favorecer en los estudiantes el desarrollo de habilidades socio-emocionales que promuevan interacciones sanas en sus contextos y su sentido de bienestar, mediante la implementación de programaciones múltiples y multinivel.

**Estrategia:**

Agrupamiento: Programaciones múltiples y multinivel.

La naturaleza de esta estrategia parte de la enseñanza multinivel del Diseño Universal del Aprendizaje y de la construcción de procedimientos e instrumentos de planificación personalizada, así como de las orientaciones y recomendaciones de la UNESCO que orientan intervenciones para dar respuesta a la diversidad del alumnado. El diseño de programaciones múltiples posibilita contar con diversas opciones de trabajo, así como distintos niveles de implicación de los estudiantes, es decir que les permita desarrollar habilidades para ver, oír, hablar, moverse, creer, escribir, entender el lenguaje, atender, organizar, recordar e implicarse. (Bonals y Sánchez-Cano, 2013).

**Metodología:**

Agrupamientos flexibles, estaciones de enseñanza y tutoría entre pares.

**Duración:**

Sesiones semanal con cuatro horas de duración, en turno contrario a su horario escolar.

**Modalidad:**

Presencial en las instalaciones de la Escuela Normal de Especialización Humberto Ramos Lozano.

Las temáticas de los proyectos son elegidas por los estudiantes con alto potencial intelectual, de acuerdo a sus intereses y necesidades por profundizar en temas curriculares específicos a partir de la investigación, el taller, los proyectos, los centros de interés y las estaciones de enseñanza. Se generan producciones de valor para ellos y sus familias: “La Nasa”, “El Turista”, “La Fábrica de Juguetes”, etc., les da la oportunidad de aplicar la física, la química, la robótica, las matemáticas, las artes y la educación física. Se incluyen además distintas experiencias científicas y artísticas mediante visitas a espacios de la localidad que ofrecer estos servicios.

Ciertamente estas experiencias tienen un propósito que va mucho más allá de lo evidente, pretende ofrecer a los niños una visión distinta de la educación en la que ellos son aceptados, valorados y pueden ser felices.

La referencia de este programa de enriquecimiento extracurricular parte del reconocimiento de que el aprendizaje y la afectividad no pueden separarse, uno implica al otro. El aprendizaje influye en la afectividad y la afectividad condiciona los aprendizajes. Todo aprendizaje supone ciertas experiencias; y en ellas el gasto de energía cerebral correspondiente. El esfuerzo es un factor decisivo para el éxito o el fracaso para aprender algo en particular.

De esta manera la percepción del éxito se vive con sentimiento de suficiencia y alegría, y por el contrario la percepción del fracaso se acompaña de ira o tristeza. Desde el ciclo escolar 2015-2016, los proyectos se desarrollan con miras de extensión a la comunidad. Por ejemplo en el ciclo escolar 2017-2018, los estudiantes de preescolar y primaria, a partir de proyecto denominado “Toy, Land” utilizaron los principios de la robótica para elaborar juguetes que donaron a niños de escuelas más desfavorecidas. Los propósitos que perseguimos con este programa van más allá de los contenidos curriculares. Montar una “fábrica” que implican acciones desde “contratación” hasta la “productividad grupal y personal”, desarrolla en los niños múltiples habilidades intra e interpersonales y valores que requieren para adaptarse a la diversidad de contextos en los que participan.

## **6. ATENCIÓN A ADOLESCENTES CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES**

Muchos de los adolescentes con altas capacidades intelectuales enfrentan situaciones sociales y emocionales que pueden representar importantes barreras para el aprendizaje y la participación en la educación secundaria y media superior,

por ello, algunos se esfuerzan por pasar desapercibidos para ser aceptados socialmente; otros confrontan el sistema con sus claras consecuencias. Por ello el grupo de adolescentes tiene como propósito apoyarlos en el manejo de situaciones que enfrentan en sus contextos escolar, familiar y/o social, pero también en el manejo de sus emociones y la regulación de su conducta.

**Objetivo:**

Promover el uso de habilidades cognitivas, emocionales, afectivas y vocacionales en la toma de decisiones asertivas mediante el aprendizaje servicio.

**Estrategia:**

**Aprendizaje servicio.**

Se basa en el servicio comunitario como experiencia contextualizada de aprendizaje frente a una necesidad social. Sus bases teórica provienen de la pedagogía crítica y la enseñanza experiencial, que promueve el autoconocimiento como medio de enriquecimiento educativo que integra la enseñanza de valores cívicos, la implicación social durante toda la vida y el fortalecimiento del bien común.

El aprendizaje servicio brinda la posibilidad de utilizar los talentos personales y grupales al servicio de los otros; tiene una intencionalidad pedagógica y solidaria, pues favorece la aplicación y consolidación de aprendizajes en conocimientos, habilidades, actitudes y competencias. Como propuesta educativa, combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en torno a la articulación de un proyecto en el cual los estudiantes se implican en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo; es una de las mejores formas de unir éxito educativo y compromiso social: aprender a ser competentes siendo útiles a los demás. (Sigmon, 1994).

**Metodología:**

El trabajo en este grupo gira en torno a proyectos sociales; el video debate, el análisis de caso, la resolución de problemas son los referentes para el trabajo con miras de extensión a la comunidad, mediante obras de beneficio social, de acuerdo a la valoración que realizan en sus sesiones de trabajo.

Cada ciclo escolar se enfoca el proyecto a áreas como ecología, atención a adultos mayores. Ejemplo de ello, es la implementación de un programa de “educación divertida” para estudiantes de preescolar y primarias de escuelas marginadas. Se parte de un estudio de investigación documental y de campo para la selección de la temática del proyecto. Este grupo además representa un espacio de intercambio de preocupaciones, problemas e incertidumbres de los adolescentes, en donde se procuran los posibles planteamientos de solución desde diversas posturas, para recibir posteriormente información del especialista (s) para analizar, confrontar y decidir.

**Duración:**

Sesiones semanal con cuatro horas de duración, en turno contrario a su horario escolar.

**Modalidad:**

Presencial en las instalaciones de la Escuela Normal de Especialización Humberto Ramos Lozano.

**Evaluación de la implementación de la Propuesta de intervención**

A continuación muestro los resultados obtenidos hasta el término del ciclo escolar 2017-2018 en cada uno de los ámbitos de la propuesta.

*Figura 76. Evaluación de la Propuesta de Atención*

**Propuesta de Atención Educativa desde una visión holística, para estudiantes de educación básica, con alto potencial intelectual en riesgo de exclusión.**

**OBJETIVO GENERAL:** Ofrecer una respuesta educativa a los estudiantes con alto potencial intelectual desde una visión holística, en el marco de la educación inclusiva.

**ÁMBITO: Habilitación del futuro licenciado en educación especial**

<b>Objetivos</b>	<b>Indicadores de logro</b>	<b>Técnicas/Instrumentos de Evaluación</b>
<p>Favorecer el desarrollo de competencias personales y profesionales para la identificación y atención de alumnos con alto potencial intelectual desde la atención a la diversidad.</p>	<p>El estudiante normalista:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Determina e implementa de forma clara y coherente las tareas que incluyen la identificación, evaluación e intervención con los estudiantes con alto potencial intelectual en el marco de la atención a la diversidad</li> <li>-Define objetivos claros para intervenir en las escuelas de educación básica a fin de aportar al desarrollo de ambientes inclusivos.</li> <li>-Evalúa sus acciones y establece a partir de ello nuevas metas.</li> <li>-Implementa estrategias de co-enseñanza.</li> </ul>	<p>Entrevistas con el directivo de cada institución en el marco de las visitas de asesoría</p> <p>Entrevista con docente tutor en las visitas de asesoría</p> <p>Escala de actitudes para valorar el desempeño del estudiante normalista en la práctica docente.</p> <p>Auto y co-evaluación.</p>

<b>ÁMBITO: La escuela y el aula. Trabajo colaborativo para el fomento de una cultura inclusiva</b>		
<b>Objetivo</b>	<b>Indicadores de logro</b>	<b>Técnicas/Instrumentos de Evaluación</b>
Incidir en la transformación de culturas, políticas y prácticas docentes desde el marco de la educación inclusiva.	<p>El estudiante normalista y los docentes de grupo y de educación especial:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Incorporan tareas de alto impacto para generar ambientes inclusivos.</li> <li>-Proponen situaciones de aprendizaje que responden a las necesidades de los estudiantes con alto potencial intelectual, así como a la diversidad.</li> <li>-Establecen tareas concretas en su participación frente al grupo, proponiendo acciones para atender a la diversidad.</li> <li>-Incorporan un plan de seguimiento para la tutoría y acompañamiento.</li> <li>-Evalúan su práctica y replantean sus actuaciones.</li> </ul>	<p>Diario de campo</p> <p>Rúbrica para evaluar los planes de intervención.</p>
<b>ÁMBITO: La formación continua: docentes de educación regular y especial.</b>		
<b>Objetivo</b>	<b>Indicadores de logro</b>	<b>Técnicas/Instrumentos de Evaluación</b>
Favorecer el diseño e implementación de estrategias diversificadas orientadas a la	<p>Los docentes frente a grupo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Incorporan en sus programaciones de aula estrategias de intervención y</li> </ul>	<p>Encuesta de satisfacción a través de entrevista videograbada.</p>

atención de estudiantes con alto potencial intelectual	<p>evaluación para los estudiantes con alto potencial intelectual.</p> <p>-Integran los principios de la co-enseñanza para el logro de un trabajo colaborativo con los estudiantes normalistas.</p>	
<b>ÁMBITO: Atención a las familias de estudiantes con alto potencial intelectual</b>		
<b>Objetivo</b>	<b>Indicadores de logro</b>	<b>Técnicas/Instrumentos de Evaluación</b>
Orientar a las familias en el manejo de situaciones relacionadas con la implementación de estilos de crianza sanos.	<p>Los padres de familia:</p> <p>-Han mejorado la comunicación con sus hijos.</p> <p>-Manifiestan en su discurso la incorporación de prácticas de crianza asertivas.</p> <p>-Participan activamente en actividades autogestivas.</p>	Grupo focal
<b>ÁMBITO: Enriquecimiento Extracurricular</b>		
<b>Objetivo</b>	<b>Indicadores de logro</b>	<b>Instrumentos de Evaluación</b>
Favorecer en los estudiantes el desarrollo de habilidades socio-emocionales que promuevan interacciones sanas en sus contextos y su sentido de bienestar, mediante la	<p>Los estudiantes con alto potencial intelectual/alta capacidad intelectual:</p> <p>-Interactúan eficientemente con sus pares</p> <p>-Muestran tolerancia a la frustración</p>	<p>Observación participativa</p> <p>Encuestas de salida</p> <p>Entrevistas video-grabadas</p>



<p>implementación de programaciones</p>	<p>-Colaboran activamente en las tareas propuestas.</p> <p>-Manifiestan en su conducta satisfacción y éxito.</p> <p>-Participan activamente en las actividades planteadas</p> <p>-Tienen iniciativa para proponer nuevos proyectos.</p> <p>-Presentan mejoría en su desempeño escolar.</p>	<p>Boletas de calificación</p> <p>Diario de campo</p>
---	--	---

### Resultados de la implementación de la Propuesta

- ✓ En el 85% (12) de las escuelas se ha logrado incidir en la transformación de prácticas docentes: vinculación en la elaboración de la planeación, implementación de estrategias diversificadas, uso recursos de aprendizaje diversos: tecnología, bibliografía, videos, entre otros. Se implementan estrategias de co-enseñanza en todos sus grupos.
- ✓ En el 100% de las escuelas los docentes implementan estrategias de metodología situada: proyectos, talleres, centro de interés, rincones y estaciones de enseñanza.
- ✓ El 95% de los docentes tienen altas expectativas de sus estudiantes
- ✓ En el 100% de las escuelas se participa en los Consejos Técnicos Escolares.
- ✓ Se ha logrado la participación de 5 Zonas Escolares a las que pertenecen 5 escuelas del estudio, lo que representa un mayor impacto de la propuesta.

- ✓ La escuela con mayor cantidad de estudiantes (958) ha dejado de ser selectiva para abrir sus puertas a la diversidad.
- ✓ En el 50% de las escuelas se ha logrado un liderazgo compartido entre directivos de las escuelas y los de educación especial.
- ✓ En el 100% de los planes de gestión institucionales (Rutas de Mejora) se contemplan las necesidades específicas de los estudiantes más vulnerables.
- ✓ En el 100% de las escuelas ha mejorado la vinculación con las familias de los estudiantes.
- ✓ El 90% (18) de los estudiantes han mejorado su desempeño académico y su conducta.
- ✓ El 90% de los estudiantes muestran interés por el trabajo en equipo con sus compañeros
- ✓ El 60% de las familias han logrado ser autogestivas desarrollando estrategias de apoyo a familias que no participan en el programa.
- ✓ El 100% de los estudiantes normalistas participantes en el programa son capaces de identificar y atender a estudiantes con alto potencial intelectual en el marco de la atención a la diversidad presentes en las aulas.
- ✓ La población de atención del programa se incrementó en un 70% en tres ciclos escolares.

# Conclusiones y Recomendaciones



A partir de los resultados del presente estudio de investigación, concluyo que:

- Las acciones ejecutadas por la educación especial en la identificación de estudiantes con aptitudes sobresalientes fortalecen los mitos y concepciones de los docentes basado en el éxito y lo extraordinario, aspecto que impide reconocer el alto potencial intelectual en algunos estudiantes que no cumplen con el perfil esperado.
- Los constructos irreales respecto a la sobredotación intelectual parten del desconocimiento de los docentes de educación básica y especial de la relación entre la genética y la estimulación del medio ambiente en el desarrollo y /o fortalecimiento sináptico que determina el funcionamiento neuropsicológico de los niños y adolescentes.
- Existe una tendencia arraigada en los docentes, tanto de educación básica como de especial en ver el déficit antes que el potencial, causa por la que omiten los altos puntajes obtenidos en pruebas de inteligencia fluida plasmados en los informes diagnósticos realizados por especialistas, para centrarse en los aspectos deficitarios, que para fines estadísticos del sistema educativo se ubican básicamente en tres categorías: Déficit de Atención con Hiperactividad, Trastornos del Espectro Autista o Discapacidad Psico-social.
- Existe mayor aceptación y tolerancia del docente de educación básica a la discapacidad que al alto potencial intelectual. La primera le genera sentimientos de compasión, y el segundo, enojo. Las expresiones utilizadas para la primer categoría es “pobrecito”, para la segunda: “¿te crees mucho?, ¿no que eres muy inteligente?”

- A pesar de que las escuelas tienen puertas abiertas para la diversidad del estudiantado, la atención de los que se encuentran en los extremos de la campana de Gauss es delegada a los docentes de apoyo escolar en caso de que los haya, o en “maestros sombra” contratados por los padres de familia.
- Los estudiantes con alto potencial intelectual no manifiesto, al menos desde los parámetros de los colegiados docentes, enfrentan barreras para su desarrollo integral. Las que ocupan el primer lugar son las actitudinales manifiestas en maltrato desde sus distintas formas: regaños, burlas, sanciones desproporcionadas, humillación y rechazo.
- Las prácticas docentes dominantes basadas en el estudiante promedio representan la principal barrera para el aprendizaje y la participación de los que presentan un alto potencial intelectual que influyen en la desmotivación por el aprendizaje escolar.
- Existe una fuerte carencia de trabajo colaborativo entre los docentes de educación básica y los de especial, cuyo impacto es sustantivo en la intensidad con que se interpretan las dificultades de los estudiantes. Los primeros se justifican en la falta de apoyo y orientación, y los segundos en el desinterés y negación de los primeros por realizar un trabajo vinculado. De esta manera existe cierto acuerdo implícito de respeto a las funciones de cada uno, siempre y cuando no converjan en el aula. Esta situación continúa fomentando el trabajo del docente de apoyo escolar fuera del aula en donde ocurre la acción educativa.
- Existe una tendencia a despersonalizar a los estudiantes más vulnerables, que evidencia la ignorancia de los docentes sobre la relación que existe entre

pensamiento y emoción. Los valores y hábitos se imponen desde la amenaza, generando que lo indeseable se agrave y que las relaciones interpersonales se desarrollen en un círculo vicioso.

- Existe una fuerte carencia de interés del docente por conocer a sus estudiantes en sus distintas áreas de desarrollo, intereses, necesidades, sentimientos y concepciones del mundo, misma que fortalece su esquema de prejuicios y actuaciones respecto al desempeño de estos.
- Las necesidades específicas de los estudiantes con alto potencial intelectual con un perfil de inconstante desempeño escolar, se encuentran en el área socioemocional, en términos de respeto, valoración, aprecio, reconocimiento y sentido de pertenencia. Aspectos que se presentan como indicadores para elevar los niveles de felicidad y satisfacción; en conclusión, de bienestar personal y social.
- La descripción que los estudiantes realizan sobre la “escuela ideal” sorprende al identificar indicadores que caracterizan a una escuela y un profesor inclusivo.
- Existe una fuerte necesidad de establecer un vínculo cercano entre la escuela y las familias en el marco del trabajo conjunto para asegurar el bienestar y desarrollo integral de los estudiantes.
- Las familias presentan necesidades en la educación de sus hijos, específicamente en la orientación sobre estilos de crianza y vías de comunicación, a fin de asegurar una adecuada socialización primaria; así

como una orientación que favorezca la construcción de expectativas realistas sobre sus hijos para disminuir el sentimiento de incertidumbre.

- Las reformas curriculares en educación básica encuentran sus grandes obstáculos en los distintos niveles de concreción. El factor determinante es la estrategia y la preparación de las personas responsables de la habilitación docente.
- Las acciones implementadas por el sistema educativo en vías a generar culturas escolares inclusivas se delegan a la educación especial, por lo que no es de sorprender que los términos de diversidad, inclusión y equidad sean relacionados por los colegiados docentes con la discapacidad, reforzando constructos de normalidad versus déficit.
- La falta de una cultura de evaluación reflejada en la carencia de estudios de investigación respecto al impacto de las propuestas educativas que se implementan en el país, representan un obstáculo para el logro de los propósitos y metas que se establecen desde la política educativa.
- Los nuevos planes de estudios de las licenciaturas en educación, incluyendo la de especial, que hoy lleva el nombre de inclusión educativa, dejan de lado el tema del alto potencial intelectual, alta capacidad intelectual.
- El uso terminológico de “aptitudes sobresalientes” en México, supeditado al concepto de “destacar significativamente” favorece barreras para el aprendizaje y la participación de estudiantes con alto potencial intelectual, cuyo perfil se aleja de los parámetros que establece dicho concepto.

- El concepto de aptitudes sobresalientes se aleja de la conceptualización que internacionalmente se tiene en el marco de la sobredotación.
- Los referentes desde los que se sustenta la Propuesta de atención a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes son adecuados desde los referentes internacionales, sin embargo su implementación ha sido el mayor obstáculo que enfrenta la atención a esta población.

A partir de la implementación de la Propuesta de intervención implementada en el marco del presente estudio de investigación, concluyo que:

- El aprendizaje colaborativo hace posible que la igualdad de derechos se convierta en igualdad de oportunidades en tanto que se descubre el valor de trabajar juntos y se deriva el compromiso y la responsabilidad de trabajar juntos.
- La formación docente desde y en el trabajo colaborativo implica reconocer que no se avanza hacia modelos inclusivos sólo por decreto, pues la figura central para su concreción es el docente.
- El trabajo colaborativo y la capacidad de los docentes para trabajar en equipo representa un factor esencial en la transformación de los procesos educativos en cada escuela.
- El liderazgo es factor indispensable en la concreción de las políticas educativas, por lo que su preparación en esta función es fundamental.
- El reconocimiento de la acción docente exitosa debe ser el resultado del aprendizaje significativo de todos los estudiantes, y no de la mayoría.



- Las transformaciones en la educación a las que se aspira con la implementación de nuevos modelos educativos deben ser congruentes con los de formación docente inicial y continua.
- El trabajo colegiado en las escuelas debe reconocerse y ejercerse como el medio fundamental para la conformación de equipos, capaces de compartir, dialogar, conciliar, tomar decisiones y resolver problemas desde un marco democrático y plural.
- La co-enseñanza favorece el desarrollo de un sentido de comunidad, una mayor motivación, crecimiento profesional y sentido de satisfacción con el trabajo en los docentes. Además de mejorar las habilidades socio-afectivas en los alumnos, pues muestran mejor actitud hacia la actividad académica y una mejor percepción sobre sí mismos.
- Los docentes que participan en acciones de co-enseñanza planean diversas estrategias y generan oportunidades de aprendizaje para todos sus estudiantes, pues se retan a mejorar su práctica.
- Los docentes reconocen que es posible trabajar los contenidos curriculares desde distinto nivel de complejidad siempre y cuando se utilicen estrategias de aprendizaje situado.
- Se observan resultados positivos producto de la tutoría entre pares: en los estudiantes con alto potencial intelectual, favoreció su rendimiento académico, pero más importante aún, la motivación hacia el aprendizaje escolar. Los docentes reconocen en esta estrategia un alivio a la atención de la diversidad de sus estudiantes, ya que organizar el grupo en equipos a partir de los distintos niveles conceptuales de estos, traen como consecuencia la

participación activa de todos. Por su parte, el trabajo colegiado y la tutoría entre pares genera un sentido de confianza y bienestar profesional, al incrementar los acervos metodológicos. Este aspecto incide en un cambio de paradigma institucional: de la competencia individual por tener los mejores promedios grupales, al reconocimiento de pertenencia grupal y mejora desde el trabajo colaborativo. Además impacta en el cambio de actitudes de docentes y del trabajo en solitario.

- La formación inicial de los docentes desde enfoques de trabajo colaborativo, diseño universal de aprendizaje, estrategias de co-enseñanza y metodologías multisensoriales es sustantiva para el aprendizaje significativo de todos los estudiantes del grupo, eliminando las barreras que generan vulnerabilidad.
- La atención del estudiante con alto potencial intelectual no debe abordarse al margen de la atención a la diversidad, pues la característica intelectual no es el único factor que configura a la persona; los aspectos social y afectivo, la experiencia y oportunidades de aprendizaje son determinantes para el óptimo desarrollo integral.
- Las necesidades sustantivas de los estudiantes con alto potencial intelectual se encuentran en las áreas socio-afectivas, por lo que el contenido curricular es el medio y no el fin, para desarrollar habilidades socio-adaptativas, así como para dibujar proyectos de vida como metas a mediano y largo plazo.
- Como docentes somos “escultores de cerebros” juntamente con la familia y sociedad. Genéticamente existen personas que nacen con mayor cantidad y fortaleza sináptica que a su vez, se traduce en mejor y mayor comprensión de la información, sin embargo esto no significa necesariamente se manifieste posteriormente en una alta capacidad, pues esto dependerá de

las experiencias y oportunidades de aprendizaje que se hayan generado en la infancia.

- La colaboración escuela-familia es fundamental para el desarrollo del potencial del estudiante, por ello la atención a los padres debe ser prioridad en el marco del apoyo y la orientación.
- La metodología de proyectos favorece la motivación de los estudiantes con este perfil hacia el aprendizaje escolar y fortalece su autoestima y sentido de bienestar.
- El apoyo extraescolar a adolescentes con alta capacidad intelectual, genera mayores beneficios que el apoyo escolar. Responden mejor al intercambio entre iguales que a la tutoría de un profesionista de educación especial en sus aulas, lo cual genera estigmatización y bulliying y los ubica en situación de vulnerabilidad.
- El trabajo de proyectos de servicio a la comunidad genera en los adolescentes con alta capacidad intelectual el desarrollo de la empatía, sentido de vida, y valoración de sus capacidades, lo que provoca en ellos, la motivación hacia la investigación de las causas de problemas sociales y el interés por la búsqueda de estrategias de solución.

Por lo anterior, recomiendo:

- Establecer como política una cultura de evaluación de las acciones implementadas por la autoridad educativa que permitan identificar las fortalezas, debilidades y necesidades de mejora que impacte en la calidad educativa, entendida como el aseguramiento del desarrollo de competencias a las que se aspira desde la educación del Siglo XXI.

- Incorporar en la formación inicial de los docentes (cualquiera que sea su ámbito) el estudio de la neurociencia cognitiva, a fin de comprender los mecanismos cerebrales que subyacen al aprendizaje y la influencia del medio ambiente en su desarrollo. Desde aquí, los futuros docentes deben tomar conciencia del impacto de sus actitudes, estilos y estrategias de enseñanza en la “construcción” de cerebros. Esta cuestión además favorecerá la eliminación de mitos sobre el tema de la alta capacidad intelectual.
- Diseñar, implementar, supervisar y evaluar las estrategias de formación continua de los docentes en servicio a fin de asegurar la concreción de los nuevos paradigmas educativos en las aulas.
- Abordar la atención del estudiante con alto potencial intelectual en educación básica desde un enfoque holístico en el marco de la educación inclusiva, pues considero que la sobrevaloración de la competencia intelectual se ve reforzada por las estrategias de intervención educativa basadas en el agrupamiento y con énfasis en el conocimiento científico.
- Establecer el vínculo entre docentes de educación básica y especial desde las distintas formas de la co-enseñanza.
- Establecer el vínculo escuela-familia desde la colaboración, cuyo centro de las acciones sea el estudiante. Desde el nuevo Modelo Educativo para la educación obligatoria, la participación de la familia se sigue planteando desde aspectos de infraestructura. Creo, que siguiendo las ideas de Savater, (1977) existe la necesidad de vincular la socialización primaria con la secundaria, a fin de favorecer la formación holística desde metas y marcos comunes.

- Es conveniente que las instituciones formadoras de docentes implementen estrategias de aprendizaje-servicio, es decir, ir más allá de la realización de actividades de práctica docente en las escuelas. Como estrategia orientada al logro del bien común y aprendizaje de valores y virtudes cívicas, recomiendo su incorporación mediante la implementación de proyectos extracurriculares que permitan este aprendizaje tanto en estudiantes normalistas como en los estudiantes con alto potencial intelectual.

Asumir la diversidad como realidad presente en las aulas no es una tarea sencilla, son muchos los factores implicados que requieren de grandes esfuerzos de todos los involucrados. El sistema educativo mexicano es dinámico y complejo, enfrenta diversos retos, entre ellos, reconocer la inclusión como diversidad y no como diferencia, eliminar el papel protagónico de la educación especial en la implementación de modelos de atención a la población más vulnerable, entre ellos los que presentan “aptitudes sobresalientes”, fortalecer el liderazgo escolar mediante la formación continua que permita generar condiciones para establecer culturas, prácticas y políticas escolares inclusivas, mejorar la formación inicial de los docentes a partir de nuevos paradigmas de calidad que alineen las acciones innovadoras con la política educativa actual, a fin de eliminar la segregación, la inequidad y las brechas existentes.

### **Actividades Formativas**

Los resultados de mi trabajo de tesis, han sido difundidos en distintos foros entre el año de 2014 y 2018; así mismo he participado en distintas experiencias formativas que enriquecieron y aportaron de manera significativa cada uno de los apartados que presento. Entre ellos:

- 1. Reunión Nacional de Trabajo de la Licenciatura en Educación Especial.** Santiago Nuevo León, México. 2017
- 2. Reunión Nacional para la Actualización de la Licenciatura en Educación Especial.** Saltillo Coahuila León. 2017.
- 3. Encuentro Internacional de Educación Especial.** Universidad Autónoma de Coahuila. 2017
- 4. Reunión Nacional de Rediseño de la Licenciatura en Educación Especial.** La Paz, Baja California. 2017.
- 5. Reunión Nacional de Rediseño de la Licenciatura en Inclusión Educativa.** Mazatlán, Sinaloa, México. 2018.
- 6. Reunión Nacional para la Presentación del Plan de Estudios de la Licenciatura en Inclusión Educativa a autoridades educativas de educación normal de México.** Saltillo, Coahuila, México. 2018
- 7. Reunión Nacional para la Presentación del Plan de Estudios de la Licenciatura en Inclusión Educativa.** Aguascalientes. México 2018
- 8. Habilitación Nacional de docentes de la Licenciatura en Inclusión Educativa.** Aguascalientes, México. 2018.
- 9. Jornadas sobre Experiencias de Educación Inclusiva.** Tetuán, Marruecos. 2016.
- 10. Congreso Internacional La Educación Inclusiva, un horizonte de posibilidades.** Monterrey, México. 2014, 2015, 2016, 2017 y 2018.
- 11. Diploma internacional en Diseño y Desarrollo Curricular.** Universidad Católica del Uruguay-OIE UNESCO. Montevideo, Uruguay, 2016.
- 12. Diplomado en Competencias Docentes** para profesores de escuelas normales. Morelia, Michoacán. 2018.

**13. Participación en los comités académicos de diseño de reactivos y rúbricas para los exámenes** de ingreso, permanencia y promoción de docentes, asesores técnicos pedagógicos y directores de educación especial, para CENEVAL (Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior), en los años 2014, 2015, 2016, 2017, 2018.

**14. Participación en los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES).** Evaluación de Instituciones que ofrecen la Licenciatura en Educación Especial de Chiapas, San Luis Potosí, Guanajuato y Puebla, en los años 2015, 2016 y 2017.

**15. Asesora en procesos de evaluación e intervención** en el marco de la educación inclusiva en escuelas particulares de educación básica. Monterrey, Nuevo León, Mexico. 2016 y 2017.

**16. Participación en programa de televisión** sobre la atención a estudiantes de educación básica con alto potencial intelectual. Monterrey, Nuevo León. 2016.

**17. Participación en programa de radio** sobre la atención a estudiantes de educación básica con alto potencial intelectual. Monterrey, Nuevo León, México. 2016

**18. Coloquio Implementación del Modelo Educativo 2018 en las Escuelas Normales.** Monterrey, Nuevo León, México. 2018.

**19. 3er. Encuentro Nacional de Instituciones Formadoras de Docentes** “Los retos de la formación docente en el marco del nuevo modelo educativo”. Monterrey, Nuevo León, México. 2018.

**20. Reunión Académica de Validación de la idoneidad de los parámetros e indicadores para las evaluaciones de ingreso al servicio profesional**

**docente** de educación básica. INEE (Instituto Nacional para la evaluación de la educación) Cd. De México. 2014.

**21. Integrante del Cuerpo Académico:** Formación Docente Inclusión Educativa de la Escuela Normal de Especialización Humberto Ramos Lozano. Monterrey, Nuevo León, México.

**22. Congreso “Embracing Inclusive Approaches for Children and Youth with Special Education Needs”** en Braga, Portugal. 2014.

**23. Convención Anual del Concilio de Niños Excepcionales (CEC)** en 2015, San Diego, California.

**24. Congreso: Universidad y Discapacidad, organizado por la Fundación ONCE,** España. 2014 y 2015.

**25. Congreso Nacional: La Psicología, Educación Preescolar y Especial. Una propuesta de intervención en las necesidades de la sociedad actual,** organizada por la Universidad del Noreste, de Tampico, Tamaulipas, México. 2015.

**26. Congreso Nacional: La Educación en siglo XXI.Organizado por la Confederación de Escuelas Particulares,** en Monterrey, Nuevo León. 2016.

**27. 1er. Congreso “De la Educación Especial, a la Educación Inclusiva”,** organizado por la Dirección de Educación Especial. Saltillo, Coahuila, México. 2018

**28. 3er. Encuentro Nacional de Instituciones Formadoras de Docentes. Subsecretaría de Educación Superior.** Monterrey, Nuevo León. 2018



**29. Congreso Internacional La Educación Inclusiva, un horizonte de posibilidades.** Monterrey, México. Ediciones anuales.

**30. Jornada de Habilitación Docente para los cursos de 2º semestre de los Planes de Estudio 2018 de la Licenciatura en Inclusión Educativa.** Monterrey, Nuevo León, enero, 2019.

Experiencia formativa de alto impacto fue formar parte del equipo nacional del rediseño de la Licenciatura en Inclusión Educativa 2018, donde tuve la oportunidad de diseñar tres programas de cursos de primero y segundo semestres:

- 1. Desarrollo Neuropsicológico**
- 2. Trastornos Neuropsicológicos del Aprendizaje**
- 3. Educación Inclusiva**

Así como la revisión y supervisión de los cursos:

- 1. Desarrollo del Pensamiento Matemático**
- 2. Desarrollo del Pensamiento Matemático: Preescolar**

**Publicaciones:**

- 1. Tema: “El contexto escolar y la vulnerabilidad del alumno con alto potencial intelectual: una experiencia mexicana”,** en la Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva. Monográfico dedicado a la educación inclusiva en Nuevo León, México. Junio 2016.
- 2. Tema: “La construcción de ambientes de aprendizaje desde los principios de la neurociencia cognitiva”,** en la Revista Nacional e

Internacional de Educación Inclusiva. Monográfico dedicado a la educación inclusiva en Nuevo León, México. Junio 2016.

# Referencias Bibliográficas



- Acereda, A. (2010). *Niños superdotados*. Madrid, España: Ed. Pirámide.
- Acereda, E., Amparo, y López, A. (2012). *La Problemática de los Niños Superdotados*. Madrid, España: Ed. Síntesis.
- Agencia Europea para las Necesidades Especiales y la Educación Inclusiva. (2012). *Formación del profesorado para la educación inclusiva*, Perfil Profesional del Docente en la Educación Inclusiva. Bruselas, Bélgica: Ed. Agencia Europea.
- Aguerrondo, I. (2008). *Revisar el modelo: un desafío para lograr la inclusión*. UNESCO: Perspectivas 145 Vol. XXXVIII, No. 1
- Ainscow, M. (2003). Using teacher development to foster inclusive classroom practices [El perfeccionamiento de los docentes aplicado al fomento de las prácticas inclusivas en el aula]. *En*: Booth, T., Nes, K., Stromstad, M. (comps.). *Developing inclusive teacher education*. Londres.UK: Routledge.
- Ainscow, M. and S. Miles. (2008). *Por una educación para todos que sea inclusiva ¿Hacia dónde vamos ahora?*: Ginebra, Suiza: Perspectivas 145 Vol. XXXVIII. No.1.
- Alfonso, I. (1994). *Técnicas de investigación bibliográficas*. Caracas, Venezuela: Ed. Contexto
- Alfonso, M. (2011). Dialéctica de la cantidad y la calidad. *Investigar sin ataduras*. Monterrey: Comité Regional Norte de Cooperación de la UNESCO.
- Almazán, A. (2013). ¿Quiénes son los 30 niños genios de México y qué hacen?. *Forbes*, disponible en <https://www.forbes.com.mx/los-30-ninos-genios-mexico/>.
- Andréu, J. (2001). *Técnicas de análisis de contenido: Una revisión actualizada*. Granada, España: Recuperado de: <http://public.centrodeestudiosandaluces.es>
- Balcázar, P. (2005). *Investigación cualitativa*. México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Bardin, L. (1996). *El análisis de contenido*. Madrid, España: Akal
- Beltrán, J. (1998). Claves psicológicas para la motivación y el rendimiento académico. *En* M. Acosta (coord.), *creatividad, motivación y rendimiento académico*. Málaga, España: Ed. Aljibe.

- Benito, Y. (2009). *Superdotación y Asperger*. Madrid, España: Ed. Fundamentos Psicopedagógicos.
- Betancourt, M. y Valadez, D. (2012). *Cómo propiciar el talento y la creatividad en la escuela*. México: Ed. Manual Moderno.
- Betts, G. y Neihart, M. (2004). Profiles of the gifted and talented. En R. J. STERNBERG: *Definitions and conceptions of giftedness*. Los Angeles, California: Ed. Corwin Press.
- Bowlby, J. (2014). *Vínculos afectivos: Formación, desarrollo y pérdida*. Madrid: Morata.
- Blanco, R. (2003). *La educación de niños con talento en Iberoamérica*. Santiago, Chile: Trineo.
- Bolaños, A. (2014). *Las pruebas psicométricas en la investigación empírica sobre los procesos cognitivos del traductor*. Universidad de las palmas: Canarias.  
Recuperado de [https://www.academia.edu/751350/Las\\_pruebas\\_psicom](https://www.academia.edu/751350/Las_pruebas_psicom)
- Bowlby J. (2014). *Vínculos Afectivos: Formación, Desarrollo y Pérdida*. (6ª edición). Madrid: Morata.
- Branford, J., Brown, A. y Cocking, R. (2000). *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School*. Washington, USA: Ed. Academy Press D.C.: National
- Brown L, Sherbenov, R. y Johnsen S. (2009). Toni-2 (2009) Test de Inteligencia No Verbal. Madrid, España: TEA.
- Bonals, J y Sánchez-Cano, M. (2013). *Manual de Asesoramiento Psicopedagógico*. Barcelona, España: Graó.
- Calero, M., et. al. (2007). *El alumnado con sobredotación intelectual. Conceptualización, evaluación y respuesta educativa*. Sevilla, España. Ed. Junta de Andalucía, Consejería de Educación. Dirección General de Participación y Solidaridad en la Educación. España.
- Campoy, T. (2015). *Metodologías de la investigación científica*. Manual para la elaboración de Tesis y Trabajos de Investigación. Ciudad de Este, Paraguay: Editorial Universidad Nacional de Este.
- Cardona, J. (2008). *Inventario para el análisis de la relación de ayuda entre el trabajador social y el cliente la fase de estudio y evaluación de la situación*

- problema*. NoA. Regstral 00/2008/5206. RCPI. Madrid, España: Ministerio de Cultura.
- Cardona, M., Chiner, E., Lattur A., (2006). *Diagnóstico psicopedagógico. Conceptos básicos y aplicaciones*. Alicante, España: Editorial Club Universitario.
- Carreras, L. (2012). *Altas capacidades intelectuales. La asignatura pendiente*. Barcelona, España: Horsori.
- Carroll, J. B. (1993). *Human cognitive abilities. A survey of factor-analytic studies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Casanova, Ma. (2007). *Programa de Enriquecimiento Educativo para alumnado con altas capacidades en la comunidad de Madrid*. Madrid, España: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Casanova, Ma. y Rodríguez. H. (2009). *La inclusión educativa, un horizonte de posibilidades*. Madrid, España: La Muralla.
- Casanova, Ma. (2011). *Educación Inclusiva. Un modelo de futuro*. Madrid, España: Wolters Kluwer. Educación.
- Castillo y Vásquez, M. (2003). *El rigor metodológico en la investigación cualitativa*. Recuperado de [www.redalyc.org/pdf/283/28334309.pdf](http://www.redalyc.org/pdf/283/28334309.pdf)
- Celener, G. (2006). *Técnicas proyectivas actualización e interpretación en los ámbitos clínico, laboral y forense*. Buenos Aires, Argentina: Lugar.
- Creswell, J. (2008). *Mixed Methods Research: State of the Art*. [Power Point Presentation]. University of Michigan. Recuperado de [sitemaker.umich.edu/creswell.workshop/files/creswell\\_lecture\\_slides.ppt](http://sitemaker.umich.edu/creswell.workshop/files/creswell_lecture_slides.ppt)
- Covarrubias, P. y Lechuga, F. (2009). *La Atención Educativa para alumnos y alumnas con Aptitudes Sobresalientes de primaria*. Chihuahua, México. Recuperado de <https://es.slideshare.net/egutierrezhernandez/atencion-educativaprimaria>
- COLCIENCIAS (2003). *Estudios científicos en educación en Colombia*. Recuperado de <http://colciencias.gov.co>
- Cornell, D. (1984). *Families of gifted children*, Michigan, USA: UMI Research Press.

- Chagas, J. F. (2003). *Características familiares relacionadas ao desenvolvimento de comportamentos de superdotação em alunos de nível sócio-econômico desfavorecido*. Dissertação de mestrado não publicada, Universidade de Brasília.
- Damasio, A. (1993). *The somatic marker hypothesis and the possible functions of the prefrontal cortex*. En A. C. Roberts, T. W. Robbins, & L. Weiskrantz (Eds.), *The prefrontal cortex, executive and cognitive functions* (pp. 36-50). Nueva York, USA: Oxford University Press.
- Díaz, F. (2003) *Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo*, *revista electrónica de investigación educativa*, vol. 5, núm. 2 Recuperado de <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>
- Díaz, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: Mc Graw Hill.
- Domingo, J. (2004). *Asesoramiento al centro educativo*. México: SEP.
- Donders, J. y Kirsch, N. (1991). Nature and implications of selective impairment on the Blocklet Category Test and Wisconsin card Sorting Test. *Clinical Neuropsychology*. Nueva York, USA: Oxford University Press.
- Escribano, A. y Martínez, A. (2013). *Inclusión educativa y Profesorado Inclusivo. Aprender juntos para aprender a vivir juntos*. Madrid, España: Narcea.
- ESPQ (2003) *Cuestionario Factorial de Personalidad para Niños*. Madrid, España: TEA.
- Fernández, J. Ma. (2013). Competencias Docentes y Educación Inclusiva. En: *Revista Electrónica de Investigación Educativa*.
- Fernández, M. y Sánchez. M. (2011). *Cómo intervenir educativamente con alumnos de altas capacidades intelectuales. Guía para profesores y orientadores*. Buenos Aires, Argentina: Diada.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata.
- Flores, E., Flores, L., Ostrosky F., y Lozano, A. (2014). *Batería de Funciones Ejecutivas y Lóbulos Frontales*. México: Manual Moderno.
- Gagné, F. (1993). Constructs and models pertaining to exceptional human abilities. En K. Heller, F. Mönks y A. Passow (Eds.), *International handbook of research and*

development of giftedness and talent (pp. 69-87). Oxford, Inglaterra: Ed. Pergamon.

Gardner, H. (1993). *Las múltiples inteligencias*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/213/21301003.pdf>

Gardner, H. y Moran, (2006). *Investigación neuroeducativa, neurociencia, educación y cerebro: de los contextos a la práctica*. Madrid, España: Muralla.

Gareth, J. (1983). *Languages of class*. Great Britain: Cambridge University press.

Garrido, I. (1995). Estado actual de la investigación en motivación y perspectivas futuras. En I. Garrido (Coor.), *Psicología de la motivación*. Madrid, España: Síntesis.

Giroux, H.A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, España: Paidós

Glass, G. y Hopkins, K. (1996). *Statistical methods in education and psychology*. Englewood, USA: Ed Prentice Hall. 3rd edition.

Gómez Masdevall, Ma. T. y V. Mir. (2011). *Altas Capacidades en Niños y Niñas*. Madrid, España: Narcea.

González, R., y Guinart, S. (2011). *Alumnado en situación de riesgo social*. (Vol. 8). Graó. España.

Gordillo, V. (1993). Orientación en L. Pérez (Ed.) *Diez palabras clave en superdotados*. Navarra: Verbo Divino.

Gregory, G.H. y Hammerman, E. (2008). *Differentiated Instructional Strategies for Science, Grades K-8*. USA: Corwin Press.

Guba y Lincoln (1985), *Paradigmas en competencia en la Investigación Cualitativa*. Recuperado de [http://sgpwe.izt.uam.mx/pages/egt/Cursos/MetodoLicIII/7\\_Guba\\_Lincoln\\_Paradigmas.pdf](http://sgpwe.izt.uam.mx/pages/egt/Cursos/MetodoLicIII/7_Guba_Lincoln_Paradigmas.pdf)

Hammil, D. (2001). *Prueba de Aptitudes de Aprendizaje Detroit*. México: Manual Moderno. Oxford University.

Hart, L. (1986). A Response: All "Thinking" Paths lead to the Brain. *EducatioLeadership* Recuperado de



[https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052003000100011](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052003000100011)

- Hernández Castilla, R y Opazo Carvajal (2010). *Apuntes de análisis cualitativo en educación*. Recuperado de [https://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/jmurillo/Met\\_Inves\\_Avan/Materiales/Apuntes\\_Cualitativo.pdf](https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/Met_Inves_Avan/Materiales/Apuntes_Cualitativo.pdf)
- Hernández, R. y Opazo, H. (2010). *La formación de los futuros maestros*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/4462/446243922005.pdf>
- Hopkins, K.D., Hopkins, B.R. y Glass, G.V. (1996). *Estadística Básica para las Ciencias Sociales y del Comportamiento*. México: Prentice Hall.
- Howard, J. (2011). *Investigación Neuroeducativa*. Madrid, España: Muralla.
- Hume, M. (2000). *Los alumnos intelectualmente bien dotados*. Barcelona, España: Edebé. Colección Innova.
- Imbernón, F. (2014). *Calidad de la enseñanza y formación del profesorado. Un cambio necesario*. Barcelona, España: Octaedro.
- Jiménez, C. (2010). *Diagnóstico y educación de los más capaces*. Madrid, España: Ed. Pearson.
- Kandel, E., Schwartz, (1997). *Neurociencia y conducta*. 1ª edición España: Prentice hall.
- Keirouz, K. (1990), Concerns of Parents of Gifted Children: A Research Review, en *Gifted Child Quarterly*, vol. 34, núm. 2, pp. 56-63.
- López, A. (2003). *Estudio, mito y realidad del niño sobredotado*. México: Trillas.
- López, G. (2066). *Didáctica para alumnos con altas capacidades*, Madrid: Síntesis, pp.38.
- León, M. (2012). *Educación Inclusiva. Evaluación e intervención didáctica para la diversidad*. Madrid, España: Síntesis.
- León, O. y Montero, I. (2007). *Métodos de investigación en psicología y educación*. Madrid, España: McGraw-Hill/Interamericana.
- López, J. (2012). *Didáctica para alumnos con altas capacidades*. Madrid, España: Síntesis.

- Maccoby, E. y J. Martin (1985). *Socialization in the context of the family: parent child interaction*, en P. H. Mussen y E. Hetherington (coords.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality and social development*, 4a. ed., Nueva York.USA: Wiley, pp. 1101.
- Maia, R. (2002). *Avaliacao das práticas educacionais implementadas em um programa de atendimento ao superdotado*. Dissertacao de mestrado nao publicada, Universidad de Brasilia, Brasil.
- Mañú, J. y Goyarrola, I. (2011). *Docentes Competentes. Por una educación de calidad*. Madrid, España: Narcea.
- Martínez, M. (2013). *Pautas de orientación a padres de niños/as con superdotación y talento*. México: Manual Moderno.
- Martínez, M. y Guirado. A. (2010). *Alumnado con altas capacidades. Escuela Inclusiva: alumnos distintos pero no diferentes*. Barcelona, España: Grao.
- McMillan, J. y Shumaches, S. (2001). *Investigación Educativa una introduccion conceptual*. 5ª edición. Madrid. España: Pearson.
- Medrano, C. (2010). *Intervención educativa y orientadora para la inclusión de menores en riesgo. Factores escolares y socioculturales*. Ed. Educación Social. Madrid, España.
- Méndez, J. (2015). *Introducción a la axiología*. Madrid, España: Ultim línea.
- Ministerio de Educación de España. (2002). *Alumnos precoces, Superdotados y de Altas Capacidades*, Recuperado de [http://www.superdotadosperu.info/wp-content/uploads/2016/10/Alumnos\\_precoces\\_superdotados\\_y\\_de\\_altas\\_capacidades.pdf](http://www.superdotadosperu.info/wp-content/uploads/2016/10/Alumnos_precoces_superdotados_y_de_altas_capacidades.pdf).
- Moreno, F. y Martorell, M. (2001). *Batería de Socialización para Padres y Profesores*. Madrid, España: TEA.
- Moreno, R. (2005). *Evaluación psicológica. Concepto, proceso y aplicación en las áreas de desarrollo y de la inteligencia*. Madrid, España: Ultim línea.
- Morín, E. (1996). *Introducción al pensamiento complejo*. Recuperado de [www.pensamientocomplejo.com.ar/.../MorinEdgar\\_Introduccion-al-pensamiento-com](http://www.pensamientocomplejo.com.ar/.../MorinEdgar_Introduccion-al-pensamiento-com)

- OECD, (2012). *La naturaleza del aprendizaje*. Recuperado de [www.oecd.org/edu/ceri/innovativelearningenvironments.htm](http://www.oecd.org/edu/ceri/innovativelearningenvironments.htm)
- Olivares, J., A. Rosa y P. Olivares (2006). *Ser padres, actuar como padres. Un reto que requiere formación y tiempo*. Madrid, España: Pirámide.
- Olivares, J. (2011). *Catorce años de intervención en adolescentes con fobia social*. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/264897303\\_Catorce\\_años\\_de\\_intervención\\_en\\_adolescentes\\_con\\_fobia\\_social](https://www.researchgate.net/publication/264897303_Catorce_años_de_intervención_en_adolescentes_con_fobia_social)
- Operti y Amadio (2013). *El currículo en los debates y en las reformas educativas al horizonte 2030: para una agenda curricular del Siglo XXI*. Recuperado de [http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/wpci-15-curragenda\\_21stcentury\\_spa.pdf](http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/wpci-15-curragenda_21stcentury_spa.pdf)
- Pérez, G. (2011). *Elaboración de proyectos sociales. Casos prácticos*. Madrid, España: Narcea.
- Pérez, L., Domínguez, P. y Díaz, O. (1998). *El desarrollo de los más capaces: guía para educadores*. Madrid, España: MEC.
- Pérez, L. (2006). *Hacia un modelo de detección de talentos. Programa I+D+I*. Madrid: MEC SEJ 0454.2006.
- Pérez, G. (2008). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I Métodos*. Madrid, España: Muralla.
- Pérez Serrano (2011). *Diseño de proyectos sociales*. Madrid, España: Narcea.
- Pizarro, B. (2013). *Neurociencia y Educación*. Madrid, España: Muralla,
- Prieto, M. y Castejón, J. (2000). *Los superdotados, esos alumnos excepcionales*. Madrid, España: Aljibe.
- Pujadas, (1992). El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales, *cuadernos metodológicos, no 5*. Madrid, Cis. E
- Rambla, X. (2012). *La Educación para Todos en América Latina. Estudios sobre las desigualdades y la agenda política en educación*. Buenos Aires, Argentina: UNESCO.

- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la Lengua Española*. 23ª. ed. Madrid, España: Autor.
- Regadera, A. y Sánchez, J. (2002). *Identificación y tratamiento de los alumnos con altas capacidades. Adaptaciones Curriculares: Primario y Eso*. Valencia, España: Brief.
- Renzulli, J. (1995). *Schools for talent development: A practical plan for total school improvement*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Rodríguez, F. (2014). *La co-enseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión*. Recuperado de [https://educrea.cl/wp-content/uploads/2017/08/DOC1-co\\_ensenanza.pdf](https://educrea.cl/wp-content/uploads/2017/08/DOC1-co_ensenanza.pdf).
- Rodríguez, H. (2012b). *La Inclusión educativa, Reflexiones y algunos retos que nos urge afrontar*. En *Pensar la educación para Iberoamérica*. Tomo I Bogotá, Colombia: Universidad Santo Tomás. 219-241
- Rodríguez, H y Rodríguez, R. (2010a). *Hacia un modelo preliminar del trabajo de tutoría. Informe de investigación*. Monterrey, México
- Rodríguez, H. (2010b). *Teoría y práctica en la Educación Inclusiva. Nuevos Horizontes*. En Aspectos sobre formación en audición y lenguaje. Granada, España: Adeo. 115-135
- Rodríguez, H. (2010c). *La Educación Inclusiva en el mundo: tendencias formativas tecnológicas*. En Aspectos sobre formación en audición y lenguaje. Granada, España: Adeo 33-49
- Romagosa, M. (2013). *Las Necesidades Emocionales en niños con altas capacidades*. Málaga, España: Aljibe.
- Ruiz, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao, España: Ed. Deusto.
- Sánchez, A. (2013). *Altas capacidades intelectuales: Detección, evaluación, diagnóstico e intervención educativa y familiar*. Jaén. España: Formación Alcalá.
- Sánchez-Sánchez, F., Santa María, P. y Abad F. (2015). *Test de Matrices Progresivas. Versión coloreada*. Madrid, España: Paidós.

- Sandin, M. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid, España: Mc Graw and Hill Interamericana de España  
Recuperado de [www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0798](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798)
- Sandín, (2003). *Investigación Cualitativa en Educación, fundamentos y tradiciones*  
Recuperado de  
[https://www.researchgate.net/publication/31603676\\_Investigacion\\_Cualitativa\\_en\\_Educacion\\_fundamentos\\_y\\_tradiciones](https://www.researchgate.net/publication/31603676_Investigacion_Cualitativa_en_Educacion_fundamentos_y_tradiciones)
- Savater , F. (1997) *El valor de educar*. Barcelona, España: Ariel.
- Siaud-Facchin (2014). *Demasiado inteligente para ser feliz*. Madrid: Paidós
- SEP (2002) *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*. México: SEP.
- \_\_\_\_ (2006) Propuesta de actualización: Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes. México: SEP.
- \_\_\_\_ (2011) *Guía para orientar a las familias. Atención educativa a alumnos con aptitudes sobresalientes*. México: SEP.
- \_\_\_\_ (2011) *Plan de estudios 2011. Educación Básica*. México: SEP
- \_\_\_\_ (2016) Ley General de Educación [www.sep.gob.mx](http://www.sep.gob.mx).
- \_\_\_\_ (2018). *Nuevo Modelo Educativo para la Educación Obligatoria*. México: SEP.
- Shipley. (2014). *Escala Breve de Inteligencia*. México: Manual Moderno
- Siaud-Facchin, J. (2014). *¿Demasiado inteligente para ser feliz? Las dificultades del adulto superdotado en la vida cotidiana*. Barcelona, España: Paidós
- Silverman, L. (1992). *El desarrollo emocional de los superdotados*. Salamanca, España: Amarú.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España: Paidós
- Tedesco, J. et al (2013). *Porqué importa hoy el debate curricular*. Ginebra, Suiza: UNESCO. [www.ibe.unesco.org](http://www.ibe.unesco.org)
- Terrassier, J. (1994). *El síndrome de la disincronía investigación psicoeducativa en alumnos superdotados*. Salamanca, España: Amarú.

- Tójar, J. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid, España: Muralla.
- Tomlinson, C. (2005). *El aula diversificada*, México: Octaedro/SEP, Biblioteca para la Actualización del Maestro.
- Torrego, J. (2011). *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo*. Madrid, España: SM.
- Torres, J. (2012). *Estructuras organizativas para una escuela inclusiva: promoviendo comunidades de aprendizaje de aprendizaje*. Educación Siglo XXI, Vol. 30. Pp. 45-70.
- Tourón, J. (2004). *De la Superdotación al Talento: Evolución de un paradigma*  
Recuperado de  
<https://dadun.unav.edu/bitstream/.../De%20la%20superdotacion%20al%20talento.pdf>
- UNESCO (1990). *Declaración Mundial de Educación para Todos*. Jomtien. 2000. "Informe del Foro Mundial de Educación para Todos". Dakar. Recuperado de <http://www.oei.es>
- \_\_\_\_\_ (2015a) Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del objetivo de desarrollo sostenible 4. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>
- \_\_\_\_\_ (2015b) Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo. *Informe de Resultados TERCE*. Santiago de Chile.
- \_\_\_\_\_ (2015c) *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?*. Recuperado de [unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232697s.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232697s.pdf)
- \_\_\_\_\_ (2015d). *Guía para el Desarrollo de Políticas Docentes*. Paris, France.
- \_\_\_\_\_ (2015e). *Declaración de Incheon. Educación 2030: hacia una educación inclusive, equitativa y de calidad y aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. Paris: France.
- \_\_\_\_\_ (2015f). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. (2015) Ed. OEI/ FUMEM Recuperado de [https://www.oei.es/historico/publicaciones/detalle\\_publicacion.php?id=151](https://www.oei.es/historico/publicaciones/detalle_publicacion.php?id=151).

- \_\_\_\_\_ (2016a) Reaching out to all learners. A Resource Pack for Supporting Inclusive Education Paris, France.
- \_\_\_\_\_ (2016b). *Declaración de México: Docentes por la Educación 2030*. México.
- \_\_\_\_\_ (2017) *Guía para asegurar la inclusión y la equidad educativa*. Paris, France.
- Valadez, M. (2012). *Alumnos Superdotados y Talentosos. Identificación, evaluación e intervención, una perspectiva para docente*. México: Manual Moderno. 2ª. Edición.
- Valdez, J. (2007). *Los morros del Narco. Historias reales de niños y jóvenes en el narcotráfico mexicano*. México: Aguilar.
- Valdez, J. (2010). *La jornada: Javier Valdez busca retratar cómo contamina el narco la cotidianidad* . Recuperado de [www.jornada.unam.mx/2010/02/13/cultura/a06n1cu](http://www.jornada.unam.mx/2010/02/13/cultura/a06n1cu)
- Villalonga. (2003). *Metodología de análisis de un cuestionario para evaluar el aprendizaje de alumnos de un curso multitudinario de cálculo*. Recuperado de <http://revista.iered.org/actual/pdf/lcypv.pdf>
- Webb, J. (1993) *Nurturing social emotional development of gifted children* in Heller, K. A., Mönks, F. y Pasow, A. (eds), *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent* (525- 538). Oxford, UK: Ed. Pergamon Press.

## Índice de Tablas y Figuras

### TABLAS

Tabla 1. Estadística de atención a alumnos con aptitudes sobresalientes en México _____	8
Tabla 2. Análisis de ideas de los docentes relacionadas con las características que debe poseer un estudiante con alto potencial intelectual _____	153
Tabla 3. Actitudes de los docentes cuando los alumnos con alto potencial intelectual no cumplen con el constructo que tienen _____	155
Tabla 4. Prácticas de los colegiados docentes de las 14 instituciones educativas en el marco de la educación inclusiva _____	157
Tabla 5. Cultura predominante de las instituciones educativas en el marco de la educación inclusiva _____	159
Tabla 6. Políticas predominantes de las instituciones educativas en el marco de la educación inclusiva _____	162
Tabla 7. Categorías en las que se encuentran las barreras para el aprendizaje y la participación los alumnos con alto potencial intelectual _____	165
Tabla 8. Ideas relacionadas con las necesidades específicas de los estudiantes por categorías en el marco de la configuración de su práctica docente. _____	166
Tabla 9. Síntesis de sentimientos y expectativas de los padres respecto al _____	182
Tabla 10. Incidencia de los valores priorizados en el discurso de los padres y los estilos de crianza _____	185
Tabla 11. Estilos parentales que caracterizan a las familias del estudio _____	186
Tabla 12. Resultados indicadores de inteligencia fluida _____	189
Tabla 13. Resultados que dan cuenta del funcionamiento de Lóbulos Frontales _____	190
Tabla 14. BAS 1 y 2 Percepción de docentes y padres respecto a las _____	195
Tabla 15. Rasgos de personalidad de los estudiantes encontrados desde su propia perspectiva	200
Tabla 16. Resultados de escala de auto concepto _____	202
Tabla 17. Metas que persiguen los estudiantes al aprender _____	205
Tabla 18. Condiciones a las que se atribuye el ÉXITO _____	206
Tabla 19. Condiciones a las que se atribuye el FRACASO _____	208
Tabla 20. PERSEVERANCIA del alumno ante la tarea _____	209
Tabla 21. Resultados FIGURA HUMANA _____	212
Tabla 22. Resultados de los Grupos de Discusión realizados con los estudiantes del estudio ____	214
Tabla 23. Resultados de los Grupos de Discusión realizado con los padres del estudio _____	217
Tabla 24. Resultados del Grupo de Discusión realizado con los estudiantes normalistas _____	219
Tabla 25. Impacto de la Propuesta de atención a los estudiantes con _____	220



## FIGURAS

Figura 1. Criterios de evaluación y comentario personal _____	15
Figura 2. Criterios de viabilidad del problema _____	20
Figura 3. Consistencia interna del planteamiento del problema _____	21
Figura 4. Análisis hermenéutico de los distintos modelos explicativos _____	54
Figura 5. Tridimensionalidad del ser _____	101
Figura 6. Valores y Antivalores en relación a cada valor ético _____	109
Figura 7. Sobre Credibilidad Metodológica _____	120
Figura 8. Etapas del proceso de investigación _____	124
Figura 9. Estatus de la población objeto de estudio en la estadística escolar _____	128
Figura 10. Objetivos de investigación a los que responde cada instrumento de investigación _____	130
Figura 11. Diario de Campo _____	133
Figura 12. Tratamiento de datos descriptivos desde el enfoque interpretativo _____	134
Figura 13. Cuestionario _____	137
Figura 14. Evaluación inicial de habilidades fluida _____	140
Figura 15. Evaluación de habilidades intelectuales de la muestra _____	141
Figura 16. Evaluación de funciones ejecutivas _____	142
Figura 17. Evaluación de rasgos de personalidad ESPQ _____	143
Figura 18. Evaluación de habilidades sociales _____	144
Figura 19. Evaluación de auto concepto _____	145
Figura 20. Evaluación de motivación _____	145
Figura 21. Evaluación de rasgos de personalidad: pruebas proyectivas _____	148
Figura 22. Historias de vida _____	148
Figura 23. Grupos de Discusión _____	150
Figura 24. Grupos de Discusión para la elaboración de la propuesta _____	151
Figura 25. Constructo de los docentes de grupo regular sobre el alumno con aptitud sobresaliente intelectual _____	154
Figura 26. Actitudes de los docentes ante el alumno con alto potencial intelectual que no responde a sus expectativas _____	155
Figura 27. Prácticas del colegiado docente de las escuelas _____	158
Figura 28. Prácticas del colegiado docente de las escuelas (continuación) _____	159
Figura 29. Rasgos de cultura que predominan en las escuelas del estudio _____	161
Figura 30. Políticas predominantes de las escuelas: Organización de grupos y docentes _____	162
Figura 31. Elaboración e implementación del Plan de Gestión de la Escuela _____	163
Figura 32. Categorías en las que se encuentran las barreras para el aprendizaje y la participación _____	166

Figura 33. Necesidades específicas de los alumnos del estudio desde la categoría de Práctica de sus docentes de grupo _____	168
Figura 34. Necesidades específicas de los alumnos del estudio desde la categoría de Práctica escolar que influye en las prácticas de sus docentes de grupo _____	169
Figura 35. Necesidades específicas de los estudiantes del estudio desde la categoría de Cultura escolar que influye en las prácticas de sus docentes de grupo _____	169
Figura 36. Necesidades específicas de los estudiantes del estudio a partir _____	170
Figura 37. Docentes de la muestra que han nominado estudiantes con aptitudes _____	171
Figura 38. Prevalencia de tipo de aptitud sobresalientes en la nominaciones de los Docentes __	172
Figura 39. Criterios de los docentes para la nominación _____	173
Figura 40. Criterio priorizado por docentes para la nominación _____	174
Figura 41. Alumnos nominados que han sido evaluados psicopedagógicamente _____	175
Figura 42. Motivos de evaluación de los estudiantes nominados _____	175
Figura 43. Retos del docente al tener un estudiante con aptitudes sobresalientes _____	176
Figura 44. Necesidades que presentan los estudiantes con aptitudes _____	177
Figura 45. Ajustes para responder a las necesidades de los alumnos con _____	178
Figura 46. Apoyos recibidos por parte de la USAER _____	179
Figura 47. Apoyos recibidos por parte de la USAER (cursos) _____	180
Figura 48. El Agrupamiento como estrategia de escolarización _____	181
Figura 49. Sentimientos de los padres ante la condición de sus hijos _____	183
Figura 50. Expectativas de éxito de sus hijos _____	184
Figura 51. Relación de los padres con la escuela _____	184
Figura 52. Priorización de valores familiares _____	186
Figura 53. Estilos parentales que caracterizan a las familias del estudio _____	187
Figura 54. Categoría Interpretativa de inteligencia fluida encontrada en los estudiantes _____	189
Figura 55. Rangos de Meta funciones de los estudiantes _____	191
Figura 56. Rangos de Funciones Ejecutivas de los estudiantes _____	192
Figura 57. Rangos de Memoria de Trabajo de los estudiantes _____	193
Figura 58. Rangos de Funciones Básicas de los estudiantes _____	195
Figura 59. Comparativo de Perfiles de socialización de los estudiantes _____	197
Figura 60. Comparativo de aspectos positivos facilitadores _____	198
Figura 61. Comparativo de aspectos negativos, perturbadores e inhibidores _____	199
Figura 62. Rasgos de personalidad: auto-evaluación _____	202
Figura 63. Auto concepto de los estudiantes en distintas sub categorías _____	203
Figura 64. Metas que persiguen SIEMPRE los estudiantes al aprender _____	206
Figura 65. Condición a la que se atribuye SIEMPRE el ÉXITO escolar _____	207

Figura 66. Condición a la que se atribuye SIEMPRE el FRACASO _____	209
Figura 67. PERSEVERANCIA del estudiante ante la tarea: condición que se presenta SIEMPRE _____	211
Figura 68. Rasgos NEGATIVOS de Personalidad INCONSCIENTES de los alumnos_____	213
Figura 69. Nivel de conocimiento de la propuesta de atención a niños y _____	222
Figura 70. Efectividad en la operación de la propuesta_____	223
Figura 71. Capacitación para la implementación de la propuesta de intervención _____	224
Figura 72. Eficacia de la Propuesta de intervención de carácter nacional _____	225
Figura 73. Propuestas del grupo de interés _____	225
Figura 74. Ámbitos de la Propuesta de intervención (a) _____	249
Figura 75. Ámbitos de la Propuesta de intervención (b) _____	249
Figura 76. Evaluación de la Propuesta de Atención _____	268

# Anexos



## Índice de Anexos

- Anexo 1. Anuncio de Programa SE Talentos en Nuevo León
- Anexo 2. Convocatoria para el concurso de ingreso al Programa Curricular Avanzado en Nuevo León.
- Anexo 3. Cuestionario a Docentes de la Escuela Regular
- Anexo 4. Consentimiento de padres de familia para el uso de evidencias
- Anexo 5. Evidencia fotográfica de la participación en el Congreso Internacional de Educación Inclusiva. Braga, Portugal. 2014.
- Anexo 6. Evidencia fotográfica de la participación en Council for Exceptional Children. San Antonio, Texas, E.U.A. 2015
- Anexo 7. Evidencia fotográfica de Diálogo de expertos en Congreso Internacional la Educación Inclusiva. Un Horizonte de Posibilidades. Monterrey, Nuevo León. 2017.
- Anexo 8. Evidencia fotográfica de Conferencia en Congreso convocado por la Confederación de Escuela Particulares de México
- Anexo 9. Evidencia fotográfica de Diálogo de Padres de estudiantes con alto potencial intelectual en el Congreso Internacional de Educación Inclusiva. Un Horizonte de Posibilidades.
- Anexo 10. Evidencia fotográfica de participación en Programa de Radio.
- Anexo 11. Evidencia fotográfica de participación en Programa de Televisión.
- Anexo 12. Evidencia fotográfica de trabajo colaborativo en las escuelas
- Anexo 13. Evidencia fotográfica de actividades de enriquecimiento extracurricular
- Anexo 14. Evidencia fotográfica de taller de padres
- Anexo 15. Evidencia fotográfica de actividades de adolescentes
- Anexo 16. Evidencia fotográfica de taller de docentes

# ANEXO 1



## Anuncian programa SE Talentos

Publicado por gabriela.perez@iiiiepe.edu.mx

La meta es atender a cuatro mil 200 alumnos del nivel básico en el ciclo escolar 2014-2015 con un programa de estudios adecuado, más ágil y en el que participen los padres de familia.

Monterrey, México (11 julio 2014).- En Nuevo León hay alrededor de 40 mil niños y jóvenes sobredotados, que al terminar los ejercicios más rápido les queda tiempo libre durante en clase y se distraen o distraen a los demás.

Ante esos casos, la Secretaría de Educación arrancará el 18 de agosto el Programa SE Talentos, que busca impulsar en los alumnos la vocación por la ciencia, tecnología y humanidades.

Y aunque los 4 mil 200 estudiantes que formarán parte del programa ya fueron seleccionados por medio de exámenes, apenas este fin de semana lanzarán una convocatoria para buscar a los maestros instructores.

Juan José Quintero Medina, encargado de Desarrollo de Talentos en la dependencia estatal presentó hoy el programa en la Primaria Vicente Guerrero, donde dijo que 40 mil estudiantes de preescolar, básica y superior son sobredotados.

"Hasta ahora no se tenía una estrategia formal para darles una atención (especial). (Los alumnos) están inmersos dentro del sistema regular y sus habilidades tienen que ver con la velocidad de aprendizaje", expresó.

La diferencia de SE Talentos con la labor del Programa de Talentos es que en el primero los participantes ahondarán en el conocimiento a través de las materias que les impartirán.

El programa comenzará con el primer Centro de Talentos, que estará en la Secundaria 9 Lázaro Garza Ayala, ahí se concentrarán 500 alumnos de primaria y 200 de secundaria de distintas instituciones, atendidos por 40 maestros.

A la par realizarán el programa curricular avanzado, que atenderá a 2 mil 100 alumnos de 20 primarias (sólo de cuarto a sexto grado) y 2 mil 100 de secundaria de 20 secundarias, ubicadas en 20 municipios del Estado.

En cada plantel habrá tres grupos, uno por cada grado, con alrededor de 35 alumnos y al menos cuatro maestros: un docente de base y profesores especialistas en cada área: ciencia, tecnología y lenguaje (inglés, en un futuro alemán y chino).

Su horario escolar será el mismo y cada alumno podrá profundizar en el área de su interés.

"Con las olimpiadas nos quedábamos cortos, era algo reducido, necesitábamos darle forma y seguramente este proyecto se irá perfeccionando con el tiempo", dijo hoy Juana Aurora Cavazos, Secretaria de Educación estatal, en la presentación de SE Talentos.

Para captar a los maestros, la Secretaría publicó en su portal la Convocatoria para el Programa Curricular Avanzado y SE Talentos. Ahí se señala que del 15 al 31 de Julio serán las inscripciones para un examen de selección, del que no se precisa fecha.

Quintero Medina adelantó que del 4 al 18 de agosto será la capacitación de los profesores seleccionados.

La inversión del programa, que no fue detallada, se realizó en conjunto con IQ+, Coparmex, la UANL, Alianza Educativa, Conacyt y Ternium.

Tomada de: EL

NORTE <http://www.elnorte.com/aplicaciones/articulo/default.aspx?id=284952#ixzz3B4GDtXZ8>

# ANEXO 2



## Convocatoria

### CONCURSO DE INGRESO AL PROGRAMA CURRICULAR AVANZADO PARA ALUMNOS CON APTITUDES SOBRESALIENTES

Con el propósito de impulsar las potencialidades de niños y jóvenes con aptitudes sobresalientes, mediante un Programa de ampliación y profundización del currículo oficial, la Secretaría de Educación del Estado de Nuevo León convoca a el Concurso de ingreso al Programa Curricular Avanzado para Alumnos con Aptitudes Sobresalientes.

#### I. ¿En qué consiste el Programa Curricular Avanzado?

Es un programa que busca la atención educativa de niños y jóvenes con aptitudes sobresalientes con el fin de fortalecer su pensamiento científico y el desarrollo de sus capacidades.

#### Forma de trabajo

- Grupos homogéneos de acuerdo al ritmo de aprendizaje de alumnos con aptitudes sobresalientes.
- Jornada de trabajo de Tiempo Completo.
- Docentes por asignatura desde nivel primaria.
- Currículo profundizado en asignaturas oficiales y currículo ampliado a través de asignaturas de especialidad (robótica, informática, energías alternativas).

#### II. ¿Cómo sé que mi hijo/hija es sobresaliente?

Algunas de las características que puede presentar un alumno sobresaliente son las siguientes:

- Aprenden con rapidez y facilidad cuando están interesados.
- Tienen una destreza superior a la media para resolver problemas.
- Tienen mucha energía
- Tienen mucha curiosidad y preguntan el porqué de las cosas
- Se divierten con juegos complicados
- Utilizan el conocimiento adquirido y las destrezas de razonamiento para resolver problemas complejos teóricos y prácticos.
- Incorporan al lenguaje oral un vocabulario avanzado.
- Comprenden de modo excepcional ideas complejas y/o abstractas.
- Manipulan notablemente símbolos e ideas abstractas, incluyendo la percepción y manejo de las relaciones entre ideas, sucesos y personas.
- Poseen un comportamiento altamente creativo en la producción de ideas, objetos y/o soluciones.
- Tienen un interés profundo y, a veces, apasionado en algún área de investigación.
- Demuestran iniciativa para involucrarse en proyectos.
- Manifiestan una excepcional capacidad para el aprendizaje autodirigido, aunque posiblemente sólo en actividades extraescolares.
- Muestran independencia en el pensamiento, una tendencia hacia la no conformidad.
- Tienen a ser perfeccionistas, intensamente autocríticos y aspiran a niveles elevados de rendimiento; desean sobresalir.
- Poseen una gran sensibilidad y consistencia con respecto a sí mismos y a los otros, a los problemas del mundo y a las cuestiones morales.
- Se aburre fácilmente en actividades rutinarias
- No siempre obtienen las mejores calificaciones.

#### III. ¿Quiénes pueden participar?

Alumnos que cursarán 4°, 5° y 6° grado de Educación Primaria, así como 1°, 2° y 3° grado de Educación Secundaria durante el ciclo escolar 2017-2018\*.

Estos alumnos se seleccionan mediante una prueba psicométrica y se integran en un grupo perteneciente a una de las escuelas sedes del programa.

#### \*Cupo limitado según la disponibilidad de cada escuela.

#### Requisitos

- Estar inscrito en una escuela pública de nivel Primaria o Secundaria.
- Presentar uno de los siguientes documentos:
  - *Boleta de evaluación actual con promedio mayor a 9.0 y/o*
  - *Carta de recomendación de una figura educativa [docente, directivo, supervisor, docente de Educación Especial] donde haga constar que el alumno muestra aptitudes sobresalientes de tipo intelectual.*
  - *Diagnóstico profesional de sobredotación intelectual.*

#### IV. Fechas

**24 de abril a 12 de mayo 2017**

Registro al concurso de ingreso en la Escuela Primaria o Secundaria seleccionada.

**Sábado 20 de mayo de 2017**

Horario: 9:00 hrs.

Concurso de ingreso [examen de selección].

**A partir del 6 de junio de 2017**

Publicación de listado de alumnos seleccionados en las escuelas sede.

**Junio de 2017**

Inscripción a escuelas PCA

#### Tabla de sedes y disponibilidad de espacios

MUNICIPIO	PRIMARIAS	Disponibilidad	SECUNDARIAS	Disponibilidad
Monterrey	"Pdra. Abelardo L. Rodríguez", 2 De Abril-Jesús Dionisio González s/n, Col. Independencia, C.P. 64720	4° y 5°	"No. 10 Prof. Moisés Sáenz Garza" Prof. José Silvestre Amamberti s/n, Col. Centro	Sin espacios
	"Vicente Guerrero" Peatonal 159, Col. Valle de Infonavit, C.P. 64350	4°, 5° y 6°	"No. 85 Alberto Santos de Hoyos" Gran Lago de los Escrivos s/n, Col. Barrio Margaritas	Sin espacios
	"Emiliano Zapata" José Timoteo Rosales #3737, Col. Niño Artillero	4°, 5° y 6°	"No. 4 Reforma" Plan de Guadalupe # 1004, Col. Fierro C.P. 64590	1°, 2° y 3°
San Nicolás de los Garza	"Gral. Ignacio Zaragoza" Cristóbal Colón s/n, Col. Centro	4°, 5° y 6°	"No. 7 Margarita Maza de Juárez" 15 de Agosto # 283, Col. El Roble	2° y 3°
Guadalupe	"Club de Leones No. 6" Ignacio Manuel Altamirano" General Anaya Oriente #709, Col. La Huerta, C.P. 67440	4° y 5°	"No. 22 Ejército Nacional Mexicano" De Los Reyes s/n, Col. Camino Real	Sin espacios
Apodaca	"Antonio Garza Villareal" Antonio Garza Villareal # 211, Col. El Mezquitil, C.P. 66630	4° y 5°	"No. 73 Germán Gedovius Huerta" Río Unión s/n, Col. Pueblo Nuevo 3er. Sector	1° y 3°
General Escobedo	"Centenaria Lic. Benito Juárez" General Jerónimo Treviño #100, Col. Centro, C.P. 66050	4° y 5°	"No. 47 Mariano Escobedo" Peral # 200, Col. Los Nogales	1°, 2° y 3°
Santa Catarina	"Centro de Alto Rendimiento Académico" Margarita Rodríguez # 125, Col. San Isidro	4° y 5°	"No. 13 Centro de Alto Rendimiento Académico" Margarita Rodríguez # 125, Col. San Isidro	Sin espacios
	"Primero de Mayo" 8 de Mayo s/n, Col. Trabajadores	4° y 5°		
San Pedro Garza García	"Profa. Laura García Jaime" Alejandro VI s/n, Col. Villa del Obispo	4°	Alejandro VI s/n, Col. Villa del Obispo	1°
García			"No. 120 José Manuel Herrera" Dr. Salvador Edward s/n, Col. Valle de San Blas	3°
Anáhuac	"Niños Héroes" Ignacio Allende #29 Col. Los Rodríguez, C.P. 65002	4°, 5° y 6°	"No. 1 Consuelo Cisneros" Naranjo # 314, Col. Los Rodríguez	2° y 3°
Sabinas Hidalgo	"Manuel M. García" Mina # 100, Col. Centro, C.P. 65200	4°, 5° y 6°	"No. 2 Ignacio de Maya" Profr. Eugenio A. Solís s/n, Col. La Campaña	1° y 3°
Linares	"Manuel M. Dorra" Salvador Díaz Mirón s/n, Col. Centro, C.P. 67700	4°, 5° y 6°	"No. 26 Raúl Madero" González Vallecillo s/n, Col. Rodrigo Gómez Infonavit, C.P. 67710	1°
Montemorelos	"Mariano Matamoros" Abasco # 119, Col. Barrio Matamoros, C.P. 67500	5° y 6°	"No. 5 Felipe de Jesús Jasso" Doctor Eleuterio González s/n, Col. Gil de Leyva	1° y 3°
Allende	"Gral. Ignacio Zaragoza" Guadalupe Victoria # 602, Col. Centro	4°, 5° y 6°	"No. 1 Pablo Livas" Guillermo Prieto # 400, Col. Centro	1°, 2° y 3°
Santiago	"Lic. Benito Juárez" De La Azúcar s/n, Col. San Javier, C.P. 67322	4°, 5° y 6°	"No. 24 Pedro Ortega Baltazar" Carmen Serdán # 300, Col. San Pedro	1° y 3°
Cadereyta	"Profa. María de Jesús Lozano" Irbide # 305, Col. Centro	4°, 5° y 6°	"No. 1 Emilio Rodríguez Cortés" 20 de Noviembre # 801, Col. Centro	2° y 3°

Para dudas o aclaraciones comunicarse al teléfono

**2020-5094**

correo electrónico [pca\\_nuevoleon@outlook.com](mailto:pca_nuevoleon@outlook.com)





## ANEXO 3

### Cuestionario a Docentes de la Escuela Regular

Estimado docente:

Por el presente solicito a usted expresar sus ideas y/o comentarios en el presente cuestionario, mismas que permitirán indagar lo que significa para usted un estudiante con aptitudes sobresalientes, así como su valoración sobre los servicios que esta población debe recibir. Sus respuestas son anónimas y de uso exclusivo para la presente investigación.

1. ¿Ha nominado usted alumno (s) con aptitudes sobresalientes, en este ciclo escolar u otro? SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_
2. ¿Qué tipo de aptitudes sobresalientes ha identificado entre sus alumnos?
  - a. Intelectual \_\_\_\_\_
  - b. Creativa \_\_\_\_\_
  - c. Socio afectiva \_\_\_\_\_
  - d. Artística \_\_\_\_\_
  - e. Psicomotriz \_\_\_\_\_
3. En el caso de los alumnos con aptitud sobresaliente intelectual, ¿qué aspectos consideró para nominarlos? Mencione al menos cuatro.  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
4. De estos aspectos que mencionó, ¿cuál considera fundamental para nominar a un alumno con aptitud sobresaliente intelectual?  
\_\_\_\_\_
5. Después de la nominación que usted realizó del alumno, ¿ha sido evaluado por algún otro profesionalista?  
SI \_\_\_\_\_ ¿Por quién? \_\_\_\_\_  
¿Motivo? \_\_\_\_\_  
NO \_\_\_\_\_ ¿Por qué? \_\_\_\_\_

6. ¿Qué retos le implica tener en su aula un alumno con A.S. de tipo intelectual?

7. ¿Qué necesidades específicas observa usted que presentan los alumnos con estas condiciones?

8. ¿Realiza usted algún ajuste en su planeación o dinámica de trabajo para responder a estas necesidades? SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_ Motivo:

9. ¿Qué tipo de apoyo recibe usted por parte del personal de la USAER para atender a los alumnos que presentan estas condiciones?

- a. Adaptaciones a la planeación (enriquecimiento) \_\_\_\_\_
- b. Adaptaciones a la evaluación \_\_\_\_\_
- c. Co-enseñanza en el aula \_\_\_\_\_
- d. Orientación sobre estrategias de intervención \_\_\_\_\_
- e. Otro (s) \_\_\_\_\_
- f. Ninguno \_\_\_\_\_

10. ¿Ha recibido algún curso sobre el tema para atender a las necesidades de sus alumnos? SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_ ¿Qué instancia lo ofertó?

11. ¿Considera que el "Programa Curricular Avanzado" es la mejor opción educativa para estos alumnos? SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_ ¿Por qué?

¿En qué aspecto?	¿De qué tipo?
a las actividades	
a los materiales	
a los contenidos	
a los propósitos	
a la evaluación	
Otro (s):	

FIRMAS DE ESPECIALISTAS:



# ANEXO 4



Subsecretaría de Desarrollo Magisterial  
Dirección de Instituciones Formadoras de Docentes  
Normal de Especialización Humberto Ramos Lozano  
Subdirección Académica



## Estimado Padre(s) de Familia:

Como parte del proceso de mejora académica en la formación inicial del Licenciado en Educación Especial, **realizaré un proceso de investigación** que incluye el trabajo didáctico tanto dentro de las aulas de las escuelas en donde cursan su escolaridad, como en las actividades del programa extracurricular desarrollado en las instalaciones de esta escuela normal, por lo cual solicito su autorización mediante su firma para efectuar las actividades de dicho proceso de investigación.

No omito comentarle que la información recabada en este proceso **no incluirá datos personales** de sus hijos ni de ustedes. **Se tomarán fotos como evidencia** de dichas actividades que serán **utilizadas en el marco del informe y presentación final** de esta investigación.

Quedo a sus órdenes para cualquier duda o aclaración.

Atentamente

Mtra. Rebeca Rodríguez Garza

Firmas

(30) [Handwritten signatures]

[Handwritten signature] Sal. E. C. P. [Handwritten signature]

Nydia Ferral [Handwritten signature]

[Handwritten signature] [Handwritten signature] [Handwritten signature]

[Handwritten signature] [Handwritten signature] [Handwritten signature]



## ANEXO 5

Congreso Internacional de Educación Inclusiva. Braga, Portugal. 2014  
División Internacional de Servicios y Educación Especial en colaboración con el  
Instituto de Educación de la Universidad de Minho  
“Promoviendo enfoques inclusivos”



Debate y reflexión de investigadores y profesionales de la educación de Europa, Asia Central, América del Norte, Sur y Central sobre las situaciones actuales y últimos avances en la atención a los niños y jóvenes con necesidades educativas especial.

Divulgación de la investigación que promueve prácticas eficaces con el fin de garantizar el acceso, la calidad y la equidad a lo largo de la vida.



# ANEXO 6

Council for Exceptional Children. San Antonio, Texas, E.U.A. 2015



Organismo que trabaja para mejorar las políticas públicas que afectan a niños y jóvenes con discapacidad, sobresalientes y talentosos, a sus padres y a profesionales que trabajan con ellos en todos los niveles de gobierno.

## ANEXO 7

Congreso Internacional la Educación Inclusiva. Un Horizonte de Posibilidades.  
Monterrey, Nuevo León. 2017

Diálogo de Expertos. Dr. Pedro Covarrubias (Coautor de la Propuesta de Atención a niños y niñas con Aptitudes Sobresalientes en México y Maestra Rebeca Rodríguez Garza Autora de la Propuesta de Atención a Niños con Alto Potencial en Situación de Exclusión)

Confederación Nacional de Escuelas Particulares de México.



Reflexión y análisis sobre la atención a estudiantes con aptitudes sobresalientes en México.

## ANEXO 8



Reflexión y análisis de la implementación de la propuesta de atención a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes en México Conferencia 2015



Construcción de ambientes de aprendizaje: atención a estudiantes con alta capacidad intelectual en el marco de la educación inclusiva.

## ANEXO 9

Escuela Normal de Especialización Humberto Ramos Lozano

Congreso Internacional de Educación Inclusiva. Un Horizonte de Posibilidades



Retos, desafíos y necesidades que enfrentan las familias de estudiantes con alto potencial intelectual.

Relación familia-escuela para la socialización primaria y secundaria.

Junio 2018.

## ANEXO 10

Estación de Radio XET

Monterrey Nuevo León, México



“Las educativas  
necesidades específicas  
que presentan los niños y  
adolescentes con alta  
capacidad intelectual”

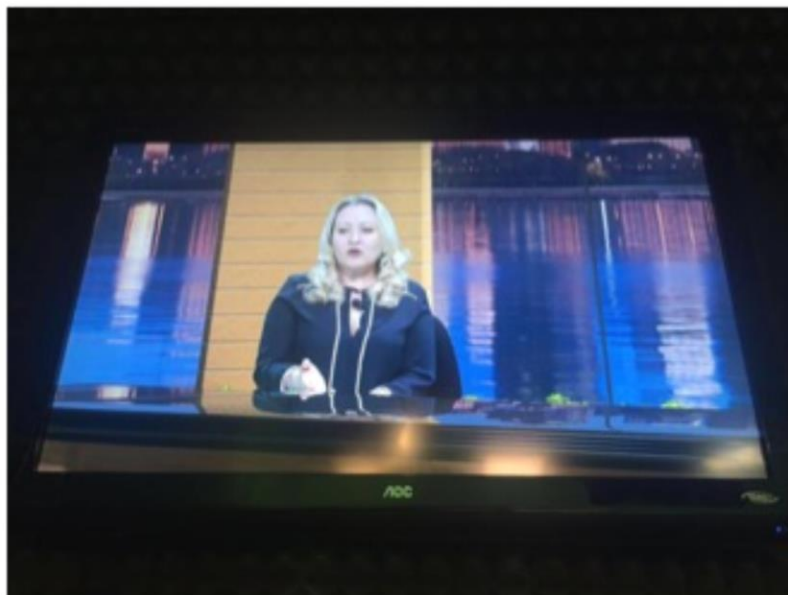
Diálogos con audiencia.

Mayo, 2017.



ANEXO 11

Canal de televisión 53 de la Universidad Autónoma de Nuevo León, México



Entrevista del periodista Javier Héctor Gutiérrez.

¿Cómo identificar a un niño con alto potencial intelectual?



## ANEXO 12



**LA ESCUELA Y EL TRABAJO COLABORATIVO PARA EL FOMENTO DE  
UNA CULTURA INCLUSIVA**

**Centros de interés, Estaciones de Enseñanza, Proyectos en Escuelas  
Primarias**



## **ENRIQUECIMIENTO EXTRACURRICULAR**

**Agrupamiento**

**Programaciones Múltiples y Multinivel**

**Producción de juguetes para uso de labor social**

# ANEXO 14



## **ATENCIÓN A LAS FAMILIAS**

Enfoque sistémico

Resolución de conflictos y desarrollo de habilidades autogestivas



# ANEXO 15



**GRUPO DE  
ADOLESCENTES**

**Aprendizaje-Servicio**

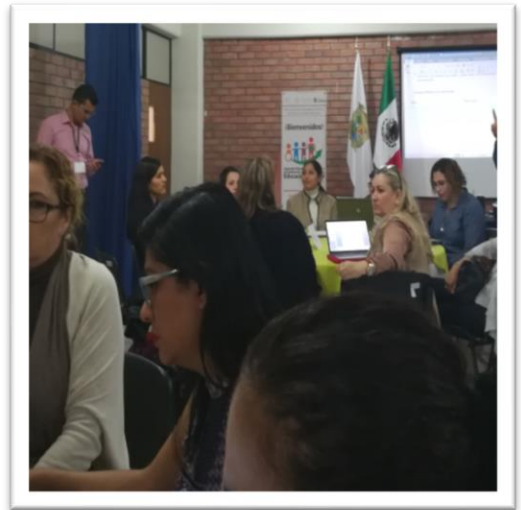
**Proyectos sociales**





ANEXO 16





**LA FORMACIÓN CONTINUA: DOCENTES DE EDUCACIÓN ESPECIAL Y  
REGULAR**

**Seminario-Taller**

