



Universidad Autónoma de Zacatecas
“Francisco García Salinas”

Unidad Académica de Docencia Superior
Doctorado en Gestión Educativa y Políticas Públicas

Generación 2022 – 2025

***Del reconocimiento a la acción: Transformando la práctica docente
para la inclusión de alumnos con Aptitudes Sobresalientes (AS) en
educación primaria***

*Que para obtener el título de
Doctora en Gestión Educativa y Políticas Públicas*

Presenta:

Mtra. Mariel Azucena Mauricio González

Directora de Tesis:

Dra. Yanira Xiomara de la Cruz Castañeda

Co-Directores de Tesis:

Dr. Marcos Manuel Ibarra Núñez

Dra. Lizeth Rodríguez González

Zacatecas, Zac. Marzo 2026

Zacatecas, Zac. a 10 de marzo de 2026.

Asunto: Liberación de Tesis

Dra. Samantha Deciré Bernal Ayala
Responsable del Departamento Escolar Central
De la Universidad Autónoma de Zacatecas
“Francisco García Salinas”
P r e s e n t e.

Después de haber asesorado la investigación y revisado cuidadosamente la tesis cuyo título es: **“Del reconocimiento a la acción: Transformando la práctica docente para la inclusión de alumnos con Aptitudes Sobresalientes (AS) en educación primaria”** que la alumna Mariel Azucena Mauricio González presenta para obtener el grado académico de *Doctor en Gestión Educativa y Políticas Públicas*, me permito comunicarle que dicha tesis cumple con los requisitos suficientes en contenido y forma que se exigen para los trabajos de esta naturaleza, por lo que se encuentra lista para su impresión y para que se realicen los trámites conducentes. De acuerdo a lo anterior, le informo que otorgo mi aval y voto para que sea defendida en el examen de grado correspondiente.

Sin más por el momento, hago propicia la ocasión para saludarla.

Atentamente



Dra. Yanira Xiomara de la Cruz Castañeda
Docente investigadora del DGEPP-UADS UAZ
y Directora de Tesis

ccp. Archivo

Tabla de contenido

RESUMEN	10
INTRODUCCIÓN	16
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	16
JUSTIFICACIÓN	20
OBJETIVOS	23
<i>Objetivo general</i>	23
<i>Objetivos específicos</i>	23
PREGUNTAS	24
<i>Pregunta principal</i>	24
<i>Preguntas secundarias</i>	24
ESTADO DE ARTE	25
CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO.....	44
1.1. EDUCACIÓN INCLUSIVA (EVOLUCIÓN HISTÓRICA CONCEPTUAL)	44
1.2. TEORIZACIÓN APTITUDES SOBRESALIENTES.....	46
1.2.1. <i>Aproximación a las aptitudes sobresalientes: posturas psicopedagógicas más representativas</i>	46
1.2.2. <i>Las aptitudes sobresalientes: Teorías y conceptos</i>	49
1.3. DETECCIÓN, DIAGNÓSTICO Y EVALUACIÓN ALUMNOS AS (PRÁCTICAS DOCENTES)	54
1.4. REFORMAS, MARCO NORMATIVO EN MÉXICO	60
1.4.1. <i>Impacto de las Reformas al Artículo Tercero Constitucional en la Educación Inclusiva: Avances, Desafíos y Perspectivas.</i>	60
1.4.2. <i>Evolución Histórica de las Políticas Educativas para la Inclusión en México: De las Primeras Instituciones Específicas a la Nueva Escuela Mexicana.</i>	63
1.5. LA NUEVA ESCUELA MEXICANA (DISCAPACIDAD, INCLUSIÓN, AS).....	67
1.5.1. <i>Formación Docente</i>	68
1.5.2. <i>Estrategia Nacional de la Educación Inclusiva</i>	70
1.6. LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DOCENTE: CONCEPTOS, FUNDAMENTOS, ENFOQUES Y DESAFÍOS	71
1.6.1. <i>Principios de la Práctica Pedagógica</i>	72
1.6.2. <i>Enfoques Pedagógicos Inclusivos</i>	72
1.6.3. <i>Retos de los Docentes en la Educación</i>	74
1.7. BASES TEÓRICAS PARA SUSTENTAR LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....	77
1.7.1. <i>Teoría de la Pedagogía Crítica de Freire</i>	77
1.7.2. <i>Paradigmas teoría cognitiva y educación inclusiva</i>	79
1.7.2.1 La Teoría Cognitiva de Jean Piaget	79
1.7.2.2. Teoría sociocultural de Vygotsky.....	82
1.7.3. <i>Teoría del aprendizaje de Francoys Gagné</i>	83
1.7.4. <i>Teoría de la doble excepcionalidad</i>	85
CAPÍTULO II. MARCO CONTEXTUAL.....	87
2.1. ANTECEDENTES	87
2.2. CONTEXTO DEL CEBAARE	91
CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO	95

3.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN	95
3.1.1. <i>Método de investigación</i>	96
3.2. TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS	96
3.3. SUJETOS DE ESTUDIO	97
3.4 INSTRUMENTOS	97
3.4.1. <i>Instrumentos para la identificación de alumnos AS</i>	97
3.4.1.1. Instrumento 1. Inventario para la identificación de las aptitudes sobresalientes en educación primaria (SEP, versión revisada 2010).	98
3.4.1.2. Instrumento 2. Productos integradores y destacables (Anexo 2)	99
3.4.1.3. El Instrumento 3. Cuestionario para docentes de primaria (Anexo 3).	100
3.4.1.4. Instrumento 4. Entrevista para las familias (Anexo 4).	100
3.4.1.5. Instrumento 5. Cuestionario Estudiantes (Anexo 5)	100
3.4.2. <i>Instrumentos para el análisis de la práctica docente</i>	100
3.4.2.1. Instrumento 6. Guía de Observación de Clase (Anexo 6).....	101
3.4.2.2. Instrumento 7. Entrevista a docentes (Anexo 7).....	101
3.5. TIEMPOS Y METODOLOGÍA DE PROCESAMIENTO DE DATOS.	101
3.6. METODOLOGÍA PARA EL PROCESAMIENTO DE RESULTADOS.....	103
3.7. PRINCIPIOS ÉTICOS QUE GUIARON LA INVESTIGACIÓN	103
IV. RESULTADOS	107
4.1. IDENTIFICACIÓN DE ALUMNOS CON APTITUDES SOBRESALIENTES	107
4.1.1. <i>Instrumento 1. Inventario para la identificación de las aptitudes sobresalientes en educación primaria</i>	107
4.1.2. <i>Instrumento 2. Productos integradores y destacables</i>	109
4.1.2.1. Selección de Estudiantes para la Investigación	111
4.1.2.2. Análisis de resultados por Grado y grupo	112
4.1.3. <i>Instrumento 3. Cuestionario para docentes de primaria</i>	116
4.1.4. <i>Instrumento 4. Entrevista para las familias</i>	121
4.1.5. <i>Instrumento 5. Cuestionario para estudiantes</i>	125
4.1.6 <i>Evaluación de instrumentos de creación propia</i>	132
4.2. ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA DE LOS DOCENTES	133
4.2.1. <i>Instrumento 6. Guía de observación de clases</i>	134
4.2.2. <i>instrumento 7. Entrevista a docentes</i>	145
CAPÍTULO V. DISCUSIÓN	156
5.1. TRIANGULACIÓN TEÓRICA EN LA IDENTIFICACIÓN DE ALUMNOS AS.....	156
5.2. TRIANGULACIÓN TEÓRICA EN LA PRÁCTICA DOCENTE	160
CAPÍTULO VI. PROPUESTA.....	164
6.1. PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA LA ATENCIÓN DE ESTUDIANTES CON APTITUDES SOBRESALIENTES EN EDUCACIÓN PRIMARIA DEL CEBAARE	164
6.1.1. <i>Propuesta de capacitación docente</i>	168
6.1.2. <i>Propuesta de trabajo con padres de familia</i>	173
6.1.3. <i>Propuesta de trabajo con alumnos AS</i>	175
CAPÍTULO. VII. CONCLUSIONES	180
REFERENCIAS	184
ANEXOS	194

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Estado del Arte	26
Tabla 2 Modelos Teóricos que explican la superdotación	47
Tabla 3 Elementos conceptuales de las aptitudes sobresalientes	50
Tabla 4 Las Aptitudes Sobresalientes y sus Áreas	53
Tabla 5 Detección inicial en primaria	56
Tabla 6 Plan de estudios 2022 y sus elementos curriculares	68
Tabla 7 Diez competencias docentes para enseñar de Perrenoud	74
Tabla 8 Puntos de corte	99
Tabla 9 Desempeño sobresaliente por alumno y área	114
Tabla 10 Rastreo Educativo de Fortalezas y Apoyos Necesarios para alumnos AS	117
Tabla 11 Percepción de los Padres sobre Fortalezas y Áreas de Oportunidad de Alumnos AS	123
Tabla 12 Perfil Académico y personal del estudiante	126
Tabla 13 Brechas en la atención a aptitudes sobresalientes	139

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Cronograma de aplicación de instrumentos	102
Figura 2 Alumnos con Aptitudes Sobresalientes	108
Figura 3 Productos Integradores y destacables	110
Figura 4 Observaciones por campos formativos	134
Figura 5 Ajuste a espacios o materiales en atención a alumnos AS	137
Figura 6 Formación docente	146
Figura 7 Conceptualización de las Aptitudes sobresalientes	148
Figura 8 Identificación de alumnos AS	149
Figura 9 Retos y oportunidades de alumnos con Aptitudes Sobresalientes	151
Figura 10 Práctica docente y experiencia con alumnos con AS	152

Abreviaturas

Abreviatura	Término
AS	Aptitudes sobresalientes
AC	Altas Capacidades
ACI	Altas Capacidades Intelectuales
BAP	Barreras para el Aprendizaje y la Participación
CAS	Capacidades y Aptitudes Sobresalientes
CAST	Centro de Tecnología Especial Aplicada
CEBAARE	Centro de Educación para Alumnos de Alto Rendimiento Escolar
CI	Coeficiente Intelectual
CEPAL	Comisión Económica para América Latina y el Caribe
CEPAARE	Centro de Educación para Alumnos de Alto Rendimiento Escolar
COVID	Enfermedad por Coronavirus de 2019
DOF	Diario Oficial de la Federación
DS	Desarrollo Sostenible
DUA	Diseño Universal para el Aprendizaje
DMGT	Modelo Diferenciado de Sobredotación y Talento
ENEI	Estrategia Nacional de Educación Inclusiva
IA	Inteligencia Artificial
IAP	Investigación Acción Participante
NEE	Necesidades Educativas Especiales
NEM	Nueva Escuela Mexicana

NNA	Niños, Niñas y Adolescentes
NNAJ	Niños, Niñas, Adolescentes y Jóvenes
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
PDA	Procesos de Desarrollo de Aprendizaje
PND	Plan Nacional de Desarrollo
RIEB	Reforma Integral de Educación Básica
SEN	Sistema Educativo Nacional
SEP	Secretaría de Educación Pública
TDAH	Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad
TIC	Tecnologías de la Información y la Comunicación
TICCAD	Tecnologías de la Información, Comunicación, Conocimiento y Aprendizaje Digitales.
TLCAN	Tratado de Libre Comercio de América del Norte
USAER	Unidad de Servicio de Apoyo a las Escuelas Regulares
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
ZDP	Zona de Desarrollo Próximo

RESUMEN

La atención adecuada a los alumnos con Aptitudes Sobresalientes (AS) resulta fundamental para fomentar el desarrollo de su potencial intelectual, emocional y social, y así evitar el desperdicio de talentos que podrían contribuir de manera significativa al progreso de la sociedad. Históricamente, en México estos estudiantes han sido descuidados en todos los niveles educativos, al priorizarse la atención a las necesidades deficitarias, situación que ha generado desmotivación, bajo rendimiento académico y diversos problemas de conducta. La ausencia de una orientación adecuada provoca que estos estudiantes pierdan importantes oportunidades de crecimiento y perpetúa las desigualdades en el ámbito educativo. Por lo tanto, en este estudio se aborda el análisis de los desafíos que enfrentan los profesores del nivel primaria que trabajan en el Internado J. Trinidad García de la Cadena para garantizar el aprendizaje, la permanencia y la participación de los estudiantes con AS en su práctica educativa inclusiva. El objetivo principal es diseñar un programa de intervención educativa para los docentes de niñas, niños y adolescentes que contribuya a diversificar sus conocimientos y prácticas pedagógicas, así como a orientarlos adecuadamente en las necesidades de formación relacionadas con las características de estos alumnos. La investigación se considera de tipo cualitativo con un enfoque metodológico de investigación acción, la selección de la muestra fue por conveniencia y se utilizaron instrumentos como cuestionarios y entrevistas a los alumnos, docentes y padres de familia, así como inventario de habilidades según la normatividad vigente; en cuanto al análisis de la práctica docente, se aplicaron guías de observación y formatos detección inicial de alumnos con AS. Como principal hallazgo, se concluye que los docentes muestran compromiso afectivo, pero practican una pedagogía homogénea con escasa diferenciación y enriquecimiento, lo que genera inclusión física sin apoyo cognitivo ni emocional pleno.

Palabras clave: Inclusión educativa, aptitudes sobresalientes, altas capacidades, práctica docente.

ABSTRACT

Providing appropriate support to gifted students is fundamental to fostering the development of their intellectual, emotional, and social potential, thus preventing the waste of talents that could significantly contribute to the progress of society. Historically, in Mexico, these students have been neglected at all educational levels, as priority has been given to addressing deficit needs. This situation has led to demotivation, low academic performance, and various behavioral problems. The lack of adequate guidance causes these students to miss important opportunities for growth and perpetuates inequalities in education. Therefore, this study analyzes the challenges faced by elementary school teachers working at the J. Trinidad García de la Cadena Boarding School in ensuring the learning, retention, and participation of gifted students in their inclusive educational practice. The main objective is to design an educational intervention program for teachers of children and adolescents that contributes to diversifying their knowledge and pedagogical practices, as well as providing them with appropriate guidance regarding the training needs related to the characteristics of these students. The research is considered qualitative with an action research methodology. The sample was selected by convenience sampling, and instruments such as questionnaires and interviews with students, teachers, and parents were used, along with a skills inventory based on current regulations. Regarding the analysis of teaching practice, observation guides and initial screening forms for students with giftedness were applied. The main finding is that teachers demonstrate affective commitment but practice a homogeneous pedagogy with little differentiation and enrichment, resulting in physical inclusion without full cognitive or emotional support.

Keywords: Educational inclusion, giftedness, high abilities, teaching practice.

Dedicatorias

A Dios, por su infinita bondad y por permitirme llegar hasta aquí.

A mis padres, Alejandro Mauricio y Lydia González +, pilares de mi vida.

A mi familia entera, origen y refugio.

Y con todo mi amor, a Norberto Elisiel, mi compañero eterno, y a nuestros hijos Elisiel, Ellerick y Emilio, luz de mis días.

Esta tesis es para ustedes.

Agradezco a la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología
e Innovación SECIHTI por el apoyo brindado para la
realización de mis estudios de doctorado.

Becario No. 1253840

Agradecimientos

En primer lugar, doy gracias a Dios por la vida, por su infinita bondad y por permitirme llegar hasta aquí.

A mi asesora, la Dra. Yanira Xiomara de la Cruz Castañeda, mi más profundo y eterno agradecimiento, por su profesionalismo, orientación, apoyo y por su capacidad para ver más allá de mis limitaciones e impulsarme con paciencia y entusiasmo hasta la culminación de este estudio.

Mi agradecimiento al Dr. Marcos Ibarra y a la Dra. Lety Ríos, por su valiosa asesoría y acompañamiento constante en la línea de investigación de Tecnología e Inclusión, que enriquecieron significativamente el enfoque de esta tesis.

A mis lectoras, la Dra. Carla Capetillo y Co-Directora Dra. Lizeth Rodríguez, gracias por sus observaciones puntuales, sugerencias constructivas y aportes que fortalecieron y pulieron enormemente este documento.

A la Universidad Autónoma de Zacatecas “Francisco García Salinas”, en particular a la Unidad Académica de Docencia Superior y al Doctorado en Gestión Educativa y Políticas Públicas, mi más sincero agradecimiento por el espacio formativo, los recursos y la excelencia académica que me permitieron desarrollar esta investigación. A toda la planta docente del programa, quienes a través de sus seminarios, clases, discusiones y retroalimentación contribuyeron de manera decisiva a la construcción de este trabajo. Agradezco a la Secretaría de Educación del Estado de Zacatecas (SEDUZAC) y, en particular, al Centro de Educación Básica para Alumnos de Alto Rendimiento Escolar (CEBAARE), por haberme abierto generosamente las puertas de su institución y permitirme formar parte activa de esta comunidad educativa durante el desarrollo de esta investigación.

Tuve la enorme dicha de formar un hogar junto a un gran hombre: mi compañero de vida, Norberto Elisiel, con quien he construido un equipo extraordinario. Gracias, amor mío, por amarme incondicionalmente, por apoyarme en todo momento, por creer en mí incluso en los días más difíciles. Juntos hemos forjado 23 años de matrimonio llenos de altibajos, risas, aprendizajes y, sobre todo, de la mano siempre de Dios. De esa unión nació la bendición más grande de nuestras vidas: nuestros tres hijos maravillosos, Elisiel, Ellerick y Emilio.

A mis queridos suegros, Norberto y Pachita, quiero decirles con todo el corazón: mil gracias por su apoyo incondicional durante todos estos años. Su cariño, su respaldo y su presencia han sido un pilar fundamental en nuestra familia. Nunca lo olvidaré.

A mis hijos: gracias por ser tan buenos, por tener un corazón tan grande y generoso. Han sido mi mayor apoyo, mi motor y mi entusiasmo constante de superación. Soy una mamá exigente, y ustedes esperan lo mismo de mí... y eso me llena de un orgullo inmenso y de una felicidad muy profunda. Gracias por creer en mí, por animarme en cada paso, por acompañarme siempre con tanto cariño y paciencia.

A mis hermanos Rocío, Alejandro, Lydía y Rosy, por la infancia mágica que compartimos, por cuidarnos mutuamente y por ser personas admirables que me han motivado a ser mejor cada día.

A todos los que de alguna manera creyeron en mí, me tendieron la mano o simplemente estuvieron ahí: este logro no es solo mío, es nuestro. Cada uno de ustedes puso un pedacito de luz en esta tesis. De corazón, gracias infinitas por hacer posible que hoy pueda decir: lo logré.

Con gratitud eterna y mucho amor.

INTRODUCCIÓN

Planteamiento del problema

Hoy en día, las políticas públicas internacionales han abierto el campo conceptual y práctico del tema de la Inclusión Educativa, ello gracias a las agendas, convenciones, acuerdos y lineamientos emitidos a nivel global, como la Conferencia Mundial de Educación para todos de Jomtien en 1990, así como la agenda 2030 de Desarrollo Sostenible DS, específicamente en el objetivo 4 referente a la Educación de Calidad en la Declaración de Incheon 2015, la cual tiene como meta: “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (CEPAL, 2019, p. 27). Lo que permite una ampliación de la concepción del término, entendiendo que la inclusión alude a la diversidad, es decir, a toda la comunidad independientemente de su género, raza, situación económica y características propias de la persona; hablar de inclusión nos permite utilizar una definición sin etiquetas, entendiendo que todos los sujetos tienen una serie de características que los hacen únicos en tanto son diversos, pero con igualdad de derechos y oportunidades. Puntualmente, en el caso del ámbito educativo, se norman gracias a la legislación por parte de los Estados, los lineamientos y las políticas internacionales que potencian una serie de procesos para la materialización del derecho a la educación de todos los sujetos sin distinción.

La educación inclusiva contempla como objetivo primordial erradicar la exclusión de las personas que se encuentran en situación de vulnerabilidad, mediante prácticas pedagógicas inclusivas en las que los docentes y la comunidad aprecien la diversidad como un factor que enriquece el proceso de enseñanza aprendizaje y no necesariamente como un foco de conflicto; por tal motivo, constituye un verdadero reto. Implica identificar e implementar diferentes estrategias que contribuyan a eliminar o minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación que enfrentan los Niños, Niñas, Adolescentes y Jóvenes (NNAJ); la selección de estrategias y apoyos específicos acordes con las necesidades educativas de los alumnos con discapacidad, dificultades severas de aprendizaje, conducta o de comunicación, así como de aptitudes sobresalientes. Tal y como se marca en el artículo 61 de la Ley General de Educación “La educación inclusiva

se refiere al conjunto de acciones orientadas a identificar, prevenir y reducir las barreras que limitan el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todos los educandos, al eliminar prácticas de discriminación, exclusión y segregación” (DOF, 2019, p. 61).

Para garantizar lo anterior, es necesaria su concientización y apropiación como un compromiso más de profesionalismo entre los agentes involucrados en el proceso enseñanza aprendizaje. Anteriormente las políticas educativas federales y estatales del sistema educativo mexicano ponían mayor énfasis en alumnos con alguna discapacidad, dificultades de aprendizaje, comunicación y/o conducta considerando que ellos requerían un apoyo más intensivo. Sin embargo, la práctica educativa ha llevado a reflexionar y reconsiderar esta perspectiva; ya que los estudiantes destacados demandan también de una atención inclusiva, pertinente y justa que dé respuesta a sus necesidades según la normatividad vigente.

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) en su Guía de Atención Educativa a Estudiantes con Aptitudes Sobresalientes: preescolar, primaria y secundaria. Al referirnos a un alumno con aptitudes sobresalientes, hablamos de:

Aquellos alumnos 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 y/o acción motriz. Estas y estos estudiantes, por presentar necesidades educativas específicas, requieren de un contexto facilitador que les permita desarrollar sus capacidades y satisfacer sus necesidades e intereses propios en beneficio de ellas y ellos mismos y de la sociedad (SEP, 2022a, p. 12).

Por lo tanto, dichas aptitudes del estudiante son comparadas con los compañeros del grupo, quienes pueden destacar en una o en varias áreas: Intelectual, creativa, artística, socioafectiva y de acción psicomotriz. Estas diferencias constituyen un desafío significativo para los docentes, cuya atención se ve limitada por la insuficiente formación y capacitación continua, derivada de la prioridad que las autoridades educativas han dado al bajo rendimiento académico en detrimento de la atención a la diversidad de talentos.

Específicamente, el Internado No 9 “J. Trinidad García de la Cadena” (CEBAARE) Centro de Educación Básica para Alumnos de Alto Rendimiento Escolar, contexto de la presente investigación, tiene como propósito principal brindar oportunidades de estudio a alumnos con altas capacidades intelectuales. Para ingresar, los estudiantes deben mantener un promedio mínimo de 9.0 en secundaria y de 8.5 en primaria, además de

encontrarse en una situación económica vulnerable que les dificulte solventar sus estudios. A quienes cumplen estos criterios se les otorga una beca financiada por la federación. Actualmente, el internado cuenta con una matrícula de 280 alumnos, distribuidos entre primaria alta y los tres grados de secundaria. El proceso de selección es más riguroso en secundaria debido a la alta demanda, mientras que en primaria se acepta a todos los alumnos que desean ingresar, lo que implica una mayor diversidad en el aula. Esta situación exige a los docentes redoblar esfuerzos para cumplir con el objetivo primordial de la institución: la formación y el aprendizaje de “alumnos de alto rendimiento”. Desde la función de maestra de apoyo de la Unidad de Servicio de Apoyo a las Escuelas Regulares (USAER), se observa estrés en los profesores, derivado del compromiso que implica nivelar a los estudiantes con mayores dificultades de aprendizaje para que el Internado mantenga su estatus. Este estrés se acentúa porque los docentes asignados a esta institución son, en su mayoría, los más destacados del estado de Zacatecas, y dicha comisión puede ser revocada en cualquier momento.

En consecuencia, los docentes destinan la mayor parte de su tiempo a apoyar a los alumnos con rezago o mayores dificultades para que alcancen los Procesos de Desarrollo de Aprendizaje (PDA), lo que frecuentemente conlleva descuidar las necesidades específicas de los estudiantes con aptitudes sobresalientes. Esta práctica suele sustentarse en la creencia errónea de que “si se les adelanta, luego se aburrirán”, sin considerar que estos alumnos también requieren atención diferenciada para nutrir sus intereses y potencialidades. De acuerdo con los reportes trimestrales de evaluación, en un 90 % de los casos esta limitación genera desinterés por las actividades, ya que estas demandan poco esfuerzo a los alumnos con altas capacidades. Como resultado, se observan problemas de conducta (por terminar tareas con rapidez excesiva), baja motivación para aprender y, lo más preocupante, una disminución progresiva de sus habilidades en lugar de su fortalecimiento.

Por esta razón, la presente investigación analiza los elementos pedagógicos que emplean los docentes del internado, con el fin de determinar si sus prácticas favorecen una enseñanza dinámica e inclusiva capaz de atender la diversidad de los alumnos y promover un aprendizaje integral. En particular, se identifica una clara oportunidad de mejora en el desconocimiento sobre cómo intervenir eficazmente con alumnos AS, ya

que el profesorado enfrenta múltiples desafíos al impartir clases, incluir a todos los estudiantes, planificar actividades, despertar el interés individual, evaluar de manera efectiva e involucrar a los padres de familia en el proceso educativo de sus hijos. Estas dificultades obstaculizan el logro de un aprendizaje significativo y eficiente.

Para superarlas, resulta fundamental que los docentes se reconozcan como agentes activos del proceso, identificando y atendiendo los intereses, expectativas, dudas, propuestas y liderazgos de los estudiantes en diversos ámbitos. Por lo anteriormente expuesto, se evidencia una problemática persistente en la atención a alumnos AS dentro del sistema educativo nacional actual. Mediante esta investigación se busca diversificar las estrategias de inclusión, fortalecer la formación integral de los estudiantes, fomentar el trabajo colaborativo y mejorar las prácticas profesionales de los docentes, promoviendo así una educación más inclusiva, equitativa y democrática para las niñas, niños, adolescentes y jóvenes (NNAJ).

Justificación

La educación inclusiva representa un pilar fundamental en los sistemas educativos contemporáneos, alineado con los principios internacionales establecidos en documentos como la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), que enfatizan la necesidad de atender la diversidad en el aula para garantizar equidad y excelencia. En el contexto global, la identificación y atención a alumnos con aptitudes sobresalientes (AS) ha sido ampliamente estudiada bajo el paradigma de las Altas Capacidades, reconociendo que estos estudiantes requieren intervenciones pedagógicas diferenciadas para un mejor desarrollo y evitar el desperdicio de sus potenciales. Sin embargo, esta atención no solo beneficia a los individuos con talento, sino que enriquece el sistema educativo al fomentar entornos de aprendizaje colaborativos y estimulantes para todos los alumnos. A nivel macro, la investigación en este ámbito contribuye a la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (UNESCO, 2018), particularmente al Objetivo 4, que promueve una educación inclusiva y equitativa de calidad, subrayando la importancia de adaptar las prácticas docentes a las necesidades específicas de la población estudiantil diversa.

En el panorama nacional mexicano, la educación inclusiva influencia por el ámbito Internacional, se enmarca en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (Artículo 3º) y en la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2019), que priorizan el derecho a una educación que desarrolle saberes básicos para la inclusión social y una vida digna. No obstante, la atención a alumnos con AS enfrenta significativos rezagos, ya que el concepto de aptitudes sobresalientes, definido por la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2006) como aquellas capacidades excepcionales en áreas intelectuales, creativas, artísticas, socioafectivas y psicomotrices, ha sido escasamente explorado en comparación con enfoques internacionales.

La literatura nacional revela una brecha notable en México, limitada a una propuesta de atención a alumnos AS a través del Inventario de Aptitudes Sobresalientes (SEP, 2006), que, aunque valioso, carece de complementos prácticos para su aplicación por docentes regulares y por ende de intervenciones pertinentes.

Esta escasez de investigaciones nacionales se agrava en el nivel estatal, particularmente en Zacatecas, donde las políticas educativas locales, aunque alineadas

con el marco federal, adolecen de herramientas cotextualizadas. En este escenario, los docentes han enfrentado retos multifactoriales, incluyendo la planeación didáctica, el uso de tecnologías digitales, la práctica y evaluación inclusiva y la promoción de ambientes de aprendizaje equitativos, lo que ha impactado desproporcionadamente a niños, niñas y adolescentes (NNA) con AS y sus familias, al no contar con estrategias específicas para su identificación temprana y atención diferenciada (SEP, 2022b).

La presente investigación se justifica por la necesidad de abordar esta laguna en el conocimiento nacional y estatal, proponiendo una intervención docente inclusiva para alumnos con AS en el nivel primaria, focalizada en el Internado “J. Trinidad García de la Cadena” en Zacatecas. Ante la transformación de la práctica docente impulsada por necesidades contextuales emergentes, se abre la necesidad de desarrollar herramientas sólidas que refuercen la gestión pedagógica, incluyendo la exploración de retos en planeación inclusiva, estrategias de intervención, ambientes de aprendizaje, tecnologías y evaluación inclusiva. El presente estudio contribuye al enriquecimiento del instrumento nacional de identificación al integrar cuatro herramientas diseñadas específicamente para este propósito, las cuales pueden ser aplicadas tanto por especialistas como por docentes de aula en los niveles federal y estatal. Con ello, se promueve una detección más accesible, oportuna y precisa de las aptitudes sobresalientes (AS), mientras que dos instrumentos adicionales analizan prácticas pedagógicas inclusivas para fundamentar una propuesta de intervención basada en evidencia empírica. De esta manera, la investigación no solo responde a una temática poco estudiada a nivel nacional donde la mayoría de trabajos en materia de educación inclusiva se centran en discapacidades, dificultades de aprendizaje, comunicación y conducta, con menor atención a las aptitudes excepcionales, sino que provee soportes concretos que benefician al sistema educativo federal, al estatal Zacatecano y específicamente, al Internado CEBAARE, al optimizar recursos y prácticas locales.

Desde una perspectiva académica, esta investigación se sustenta en un marco teórico robusto que integra aportes internacionales sobre altas capacidades con el enfoque nacional de aptitudes sobresalientes, permitiendo un diálogo interdisciplinario entre pedagogía inclusiva, psicología educativa y políticas públicas. Metodológicamente, adopta un enfoque cualitativo que combina observación participante, entrevistas a

docentes, padres y estudiantes, y el diseño de instrumentos validados, lo que asegura rigor científico y aplicabilidad práctica. En términos de innovación, la creación de una propuesta de intervención para docentes y cuatro instrumentos complementarios representa un avance significativo al democratizar la identificación de AS más allá de especialistas, permitiendo su implementación por docentes regulares en entornos nacionales y estatales, lo que fomenta una inclusión proactiva y escalable. Su pertinencia para un nivel doctoral radica en su contribución original al campo: al incidir directamente en la dinámica pedagógica con individuos en contextos reales, genera conocimiento de utilidad práctica que enriquece no solo el trabajo con AS, sino con todos los estudiantes, alineándose con estándares doctorales de impacto social y académico. Además, la factibilidad del estudio se respalda en recursos logísticos, humanos, materiales y económicos disponibles, facilitando el trabajo de campo en la institución seleccionada.

En suma, esta investigación trasciende lo local al ofrecer herramientas que, derivadas de resultados empíricos sobre retos docentes y necesidades de AS, diseñan una actualización inclusiva para profesores, respondiendo a características, intereses y requerimientos específicos de estos alumnos. Al hacerlo, no solo se contribuye al desarrollo óptimo de habilidades excepcionales, sino que se fortalece la educación inclusiva en México promoviendo una sociedad más equitativa y con justicia social.

Objetivos

Objetivo general

Crear un programa de intervención educativa dirigido a docentes de niñas, niños y adolescentes con Aptitudes Sobresalientes en educación primaria, que contribuya a la mejora de las prácticas pedagógicas inclusivas para satisfacer las necesidades de aprendizaje, orientación y formación integral de estos estudiantes en el Centro de Educación Básica para alumnos de Alto Rendimiento Escolar (CEBAARE).

Objetivos específicos

- Identificar las necesidades, intereses y características de los estudiantes en el contexto del CEBAARE mediante el diseño, adaptación e implementación de instrumentos normativos y de elaboración propia, para determinar con precisión sus Aptitudes Sobresalientes.
- Analizar las fortalezas, áreas de oportunidad y las interacciones entre el contexto escolar y familiar de los estudiantes con aptitudes sobresalientes en el CEBAARE.
- Evaluar las prácticas pedagógicas actuales de los docentes de educación primaria del CEBAARE en términos de reconocimiento, fomento y atención diferenciada de las aptitudes sobresalientes de sus estudiantes.
- Diseñar una propuesta de intervención docente inclusiva que integre estrategias pedagógicas diferenciadas, responda a las necesidades de aprendizaje integral y promueva la actualización profesional de los docentes para atender efectivamente a alumnos con aptitudes sobresalientes.

Preguntas

Pregunta principal

¿Qué características debe reunir un programa de intervención educativa para fortalecer los conocimientos y prácticas pedagógicas inclusivas de los docentes de educación primaria que atienden a estudiantes con aptitudes sobresalientes, de modo que promueva su desarrollo integral en el contexto del CEBAARE?

Preguntas secundarias

¿De qué manera los instrumentos normativos y de elaboración propia permiten identificar con precisión las necesidades, intereses y características de los estudiantes con aptitudes sobresalientes en el CEBAARE?

¿Cuáles son las principales fortalezas y áreas de oportunidad de los estudiantes con aptitudes sobresalientes del CEBAARE, y cómo se relacionan estas con los contextos escolar y familiar?

¿Cuáles son las características principales de las prácticas pedagógicas actuales de los docentes del CEBAARE, particularmente en el reconocimiento, fomento y atención diferenciada de las aptitudes sobresalientes, y hasta qué punto son efectivas o inclusivas?

¿Qué elementos, estrategias y componentes se integran en una propuesta de intervención y actualización docente inclusiva para responder efectivamente a las necesidades, intereses y preocupaciones de los estudiantes con aptitudes sobresalientes?

Estado de Arte

En los últimos años, la inclusión educativa ha experimentado avances significativos, consolidándose como un pilar fundamental para el desarrollo equitativo y sostenible de las sociedades. Este creciente interés da lugar a una abundante producción académica, difundida en contextos internacionales, nacionales y locales. Para la búsqueda de información que permita ubicar el estado actual del conocimiento sobre el objeto de estudio, la presente investigación profundiza en diversas variables que inciden en este proceso pedagógico, entre las que destacan: inclusión educativa, prácticas pedagógicas inclusivas, aptitudes sobresalientes, altas capacidades, el talento y la superdotación.

Para facilitar la comprensión y apreciación de la bibliografía revisada, en la Tabla 1 se presentan algunas de las investigaciones más relevantes sobre el tema. Estas se organizan geográficamente de lo global a lo local con especial énfasis en aportes provenientes de países como México, Ecuador, Chile, Colombia, Perú, Brasil, Costa Rica y España. Dentro de cada contexto geográfico, los estudios se ordenan cronológicamente, del más antiguo al más reciente, incluyendo su temática principal, objetivo de la investigación, metodología, conclusiones y aportes principales. De esta forma, se busca evidenciar la evolución del tema a lo largo del tiempo, su diversidad en distintos contextos socioculturales y educativos, las brechas persistentes entre la producción académica internacional y la regional, así como las principales contribuciones al ámbito educativo orientadas a promover la inclusión.

Tabla 1*Estado del Arte*

Nivel Internacional						
Autor/ Año/ País	Título	Conceptos clave	Metodología	Objetivo	Conclusiones	Aportes
Peña G. (2018). Ecuador	"La educación inclusiva en el proceso de formación docente"	Educación Inclusiva Formación docente	Mixto (cualitativo y cuantitativo) revisión documental, analítico-sintético y estadístico.	Analizar la percepción de futuros docentes de Educación Básica sobre Educación Inclusiva	Algunos estudiantes consideran que dichos alumnos serían mejor atendidos en centros específicos de Educación Especial, lo que indica una falta de comprensión sobre el tema, concluyendo que se requiere un análisis reflexivo para generar estrategias, revisar el currículum y tomar medidas oportunas para mejorar la formación docente.	Percepción de los futuros docentes de Educación Básica acerca de la Educación Inclusiva.

Autor/ Año/ País	Título	Conceptos clave	Metodología	Objetivo	Conclusiones	Aportes
Escobar María (2020) Copiapó, Chile.	"Tiempo escolar e inclusión educativa: un estudio de teorías subjetivas de profesores"	Educación Inclusiva	Cualitativa y un diseño de estudio de caso	Describir e interpretar las teorías subjetivas de profesores sobre tiempo escolar y su relación con la inclusión educativa	La investigación sugiere que los docentes poseen teorías subjetivas que obstaculizan la inclusión educativa debido a la limitación de sus prácticas pedagógicas por la falta de tiempo y capacitación en este tema.	Evidencia que las creencias subjetivas y emocionales de los docentes obstaculizan la inclusión. Propone fortalecer formación y organización escolar para superar barreras temporales y actitudinales.
García María (2020) Colombia	"Hacia una comprensión de las Aproximaciones institucionales a los estudiantes con capacidades y talentos excepcionales: primeros pasos para incluirlos en la escuela"	Altas Capacidades Talentos Inclusión	Mixto (cualitativo y cuantitativo)	Analizar concepciones y prácticas institucionales respecto a estudiantes con capacidades/talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva	Predominan concepciones basadas en rendimiento superior, potencialidad o CI alto; incoherencias con políticas inclusivas actuales; muchas instituciones no intervienen (creyendo que no es necesario); enfoques sincréticos limitan inclusión	Cuestiona concepciones tradicionales y sesgos clínicos. Recomienda formación, acompañamiento institucional y enfoque integral (académico, emocional, social) con colaboración familia-escuela para una inclusión efectiva de altas capacidades

Autor/ Año/ País	Título	Conceptos clave	Metodología	Objetivo	Conclusiones	Aportes
Olarte María (2020) Perú	"Prácticas Inclusivas durante el Covid 19; una mirada desde la gestión comunitaria y académica"	Inclusión educativa Prácticas inclusivas	Cualitativa	Analizar integración de procesos inclusivos en prácticas pedagógicas de primaria durante confinamiento COVID-19 en una institución específica.	La pandemia del COVID-19 evidenció tensiones entre políticas inclusivas y limitaciones reales (recursos, tecnología, intermediarios). Necesidad de currículos flexibles, prácticas emergentes y políticas equitativas	Visibiliza desafíos concretos de inclusión en emergencia sanitaria; promueve reflexión crítica y diálogo sobre adaptación pedagógica en contextos adversos
Gómez, Maria (2020) Chile	"Atender las altas capacidades en Chile: facilitadores y barreras del contexto escolar"	Altas capacidades Inclusión educativa Barreras	Cualitativo entrevistas semiestructuradas, muestra: 14 directivos de 4 establecimientos (3 municipales, 1 particular) en Valparaíso	Explorar creencias y prácticas de equipos directivos sobre facilitadores y obstáculos para atender estudiantes con Altas Capacidades.	Actitud abierta a diversidad, pero comprensión limitada de AC; intentos de innovación restringidos por recursos escasos, demandas curriculares y resistencias al cambio	Destaca necesidad de sensibilización, capacitación y políticas específicas para AC en Chile; subraya importancia de enfoque integral y flexible

Autor/ Año/ País	Título	Conceptos clave	Metodología	Objetivo	Conclusiones	Aportes
Castillo, Pablo (2020) Chile	"Inclusión educativa en la formación docente en Chile: tensiones y perspectivas de cambio"	Inclusión educativa Formación docente	Cualitativo Enfoque analítico-crítico de la literatura y las políticas Chilenas.	Analizar tensiones en la inclusión educativa en Chile y perspectivas de cambio en la formación docente	La investigación destaca que la inclusión educativa en Chile, aunque ha ganado relevancia, enfrenta tensiones por la falta de consenso en su conceptualización y la escasa preparación docente para abordar la diversidad. A pesar de que las políticas educativas señalan una dirección más humanista, este proceso requiere un cambio de paradigma, es decir, una reorganización de las prácticas pedagógicas que demande el compromiso y la formación continua de los docentes, así como políticas educativas más enfocadas en el bienestar del docente.	Propone un perfil docente con competencias en trabajo colaborativo, análisis crítico de políticas educativas y diseño de estrategias inclusivas, requiriendo modificaciones curriculares en la formación inicial para avanzar hacia una educación equitativa y justa, en línea con las demandas sociales y educativas del contexto chileno.

Autor/ Año/ País	Título	Conceptos clave	Metodología	Objetivo	Conclusiones	Aportes
Paredes, Iván. (2021) Costa Rica	"Identificación e intervención de las Altas Capacidades en el aula: Una propuesta psicoeducativa dirigida a los docentes en el marco educativo costarricense".	Altas capacidades propuesta psicoeducativa Formación docente	Cualitativo y Evaluativo descriptivo.	Sensibilizar e informar a docentes sobre altas capacidades y proponer estrategias de identificación e intervención en aula costarricense	Los talleres resultaron ser una estrategia efectiva para sensibilizar y capacitar docentes sobre las altas capacidades, aumentando su conocimiento y confianza para trabajar con esta población. Los docentes valoraron positivamente los contenidos, destacando especialmente los enfoques de diagnóstico, identificación e intervención en el aula. La participación en espacios virtuales permite ampliar el alcance, promoviendo una mayor sensibilización en todo el país.	Propuesta de un modelo de intervención psicoeducativa ajustado a la realidad costarricense, mediante talleres virtuales estructurados. Generación de conocimiento sobre estrategias de identificación y atención de estudiantes con altas capacidades desde el rol docente.
Quesada, Maria. (2021) España	"Metodologías inclusivas y emergentes para la formación docente en	Formación docente Inclusión educativa	Cualitativo Investigación fundamental Recogida de datos y análisis	Analizar concepto de inclusión, ofrecer metodologías/estrategias inclusivas y presentar enfoques	Busca aclarar el concepto de inclusión educativa como el derecho de todas las personas a una educación de calidad, con el fin de disminuir y eliminar cualquier forma de exclusión.	La incorporación del uso de las tecnologías como herramienta para favorecer la inclusión de los estudiantes con aptitudes sobresalientes El profesorado debe de estar capacitado para

inclusión
educativa"

emergentes
para educación
siglo XXI.

desarrollar su práctica
en distintos contextos.

Autor/ Año/ País	Título	Conceptos clave	Metodología	Objetivo	Conclusiones	Aportes
Herrera, María. (2021). Parra España	"Caminando hacia la Inclusión a través de la Investigación Acción Participativa en una Comunidad Educativa",	Inclusión educativa Prácticas docentes Investigación acción participante IAP	Cualitativa Investigación Acción Participante (IAP) en un Colegio de Educación Infantil y Primaria	Construir una escuela inclusiva donde todos los niños se sientan felices y aprendan, mediante IAP	La experiencia en Investigación Acción Participante permitió mejorar la escuela dado la posibilidad de ser protagonistas de la construcción de la Institución que se quiere, y en el proceso, dando cuenta de que generar conocimiento y reflexiones colectivas enriquece los proyectos, permitiendo conocer con más profundidad el contexto educativo, y el diálogo entre todos los miembros de la Comunidad Educativa, ha desarrollado el pensamiento crítico y la conciencia de la realidad que se vive.	Demuestra IAP como herramienta idónea para mejoras inclusivas en centros; fomenta participación protagónica y enriquecimiento colectivo del conocimiento educativo

Autor/ Año/ País	Título	Conceptos clave	Metodología	Objetivo	Conclusiones	Aportes
Montoya, Simón. (2021). Colombia	“Escenas del reconocimiento y formación de personas con altas capacidades en Rionegro Antioquia”	Altas capacidades Superdotación Barreras	Cualitativa, con un diseño hermenéutico fenomenológico.	Explorar escenas de reconocimiento y formación de personas con altas capacidades en contexto escolar de Rionegro (Antioquia)	Los resultados muestran que a pesar de que algunos docentes y padres tienen una actitud positiva hacia las personas con altas capacidades, aún existen barreras que limitan su reconocimiento y desarrollo, como la falta de capacitación y recursos para atender sus necesidades educativas específicas.	Aporta comprensión pedagógica/hermenéutica de altas capacidades; resalta necesidad de superar barreras para reconocimiento y desarrollo pleno
Gutierrez, Karol. (2022). Colombia	“Conocimientos y mitos de profesores colombianos sobre las altas capacidades intelectuales”	Altas capacidades Formación docente	Cualitativa Se utilizó una metodología no experimental, transversal descriptiva correlacional.	Describir conocimientos y mitos sobre ACI en profesores colombianos y su relación con variables sociodemográficas	Los profesores colombianos presentan conocimientos limitados y mitos persistentes sobre las altas capacidades intelectuales (ACI), como asociarlas solo a un CI >130 (67%), percibir desadaptación social (31.5%) o creer que los superdotados son autosuficientes (51.7%). Estos mitos se correlacionan con variables sociodemográficas como género y formación, destacando una	El estudio revela la necesidad urgente de mejorar la formación inicial y continua de docentes en ACI para combatir mitos y estereotipos, promoviendo una educación inclusiva más efectiva en Colombia. Proporciona una herramienta validada (cuestionario) para evaluar falsas creencias y orientar intervenciones pedagógicas.

percepción estereotipada que no se ajusta a la realidad y puede generar negligencia o daño.

Autor/ Año/ País	Título	Conceptos clave	Metodología	Objetivo	Conclusiones	Aportes
Valdés, René. (2022). Chile	"Radiografía de la investigación sobre educación inclusiva"	Educación inclusiva Barreras	Cualitativa Análisis crítico	Mostrar panorama de investigación sobre educación inclusiva en Latinoamérica (2016-2020)	Los resultados muestran privilegios de metodologías cualitativas, definiciones heterogéneas sobre inclusión, múltiples ámbitos de acción, así como el reconocimiento del neoliberalismo como principal barrera para consolidar escuelas inclusivas.	Ofrece radiografía crítica de la producción investigativa; resalta necesidad de participación multiagente y políticas más inclusivas; identifica brechas y barreras estructurales
Mendonca, Lurian. (2023).	"Actividades de enriquecimiento curricular experimentadas por estudiantes con altas capacidades/superdotación",	Altas capacidades Superdotación Enriquecimiento curricular	Cualitativa	Describir actividades de enriquecimiento o vivenciadas por estudiantes con altas capacidades/superdotación	Se concluye que existe confusión conceptual sobre el enriquecimiento entre docentes y familias, y una demanda de más opciones lúdicas y prácticas en áreas como ciencias, artes y tecnología. Así como, la importancia de las actividades de enriquecimiento curricular como una alternativa educativa para satisfacer las necesidades educativas de este grupo	Contribuye a la escasa literatura sobre evaluación de intervenciones (solo 9% de estudios las miden), promoviendo reflexiones para políticas inclusivas, formación docente y alianzas comunitarias. Sugiere futuras investigaciones sobre enriquecimientos personalizados y enfatiza la necesidad de superar limitaciones

de estudiantes y potenciar sus habilidades. como la falta de estimulación adecuada para potenciar talentos reales.

Nivel Nacional

Autor/ Año/ País	Título	Conceptos clave	Metodología	Objetivo	Conclusiones	Aportes
Calatayud, Alejandra. (2007) México	"Proyecto de Investigación e Innovación: Una propuesta de Intervención Educativa para alumnos y alumnas con Aptitudes Sobresalientes"	Aptitudes sobresalientes Intervención educativa	Cualitativo Investigación acción	Ofrecer atención educativa que responda a necesidades de AS y favorezca desarrollo de potencial primaria	El Proyecto de investigación permite vislumbrar cambios significativos por parte del personal docente regular y especial, ya que se logra concebir de otra forma a los alumnos AS, más allá del reconocimiento académico o educativo o de los resultados arrojados por las diferentes pruebas, reconociendo la diversidad.	Aporte metodológico clave para México: diseño de propuesta, instrumentos, referencias teóricas; base para política SEP en AS

Autor/ Año/ País	Título	Conceptos clave	Metodología	Objetivo	Conclusiones	Aportes
Valadez, María. (2016) México/ Guadalajar a	“Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalient es. Análisis de la propuesta de intervenció n de la Secretaría de Educación Pública. México”	Aptitudes sobresalient es	Cualitativa diseñado ad hoc	Analizar la Propuesta de Intervención SEP 2006 para atención a AS en marco de políticas y legislación mexicana	La propuesta, si bien a nivel general, parece adecuadamente delimitada, presenta limitaciones cuando se analiza desde un punto de vista más específico. Por ello se requiere que se concreten ciertos apartados, como es la intervención, de forma tal que permita que los implementadores de esta sigan con un procedimiento más puntual.	Evalúa críticamente política nacional; recomienda concretar apartados para implementación efectiva y atención de calidad adaptada
Nuñez, Eduardo. (2018) México	"Aula Pacífica para reducir la violencia en niños con Aptitudes Sobresalient es"	Aptitudes sobresalient es Violencia escolar Habilidades socioemocio nales	Mixto	Reducir violencia en niños primaria (con/sin AS) mediante programa Aula Pacífica en zona vulnerable	Los Conflictos y Violencia de alumnos con y sin Aptitudes Sobresalientes, es una situación complicada, que deriva principalmente de los contextos y situaciones familiares, pero que no es ajeno al ámbito educativo y emocional que puede desencadenar con una mala o nula conducción pedagógica de alumnos	Programa “Aula Pacífica para Reducir la Violencia. Integra intervención socioemocional en contexto de AS; demuestra efectividad de programa para desarrollo habilidades y reducción violencia en entornos difíciles

con aptitudes sobresalientes, sobre todo por sus necesidades específicas, las cuales deben ser tratadas y manejadas con cautela y compromiso profesional.

Autor/ Año/ País	Título	Conceptos clave	Metodología	Objetivo	Conclusiones	Aportes
Zambrano Rogelio (2017) México/Laguna Torreón	"El papel de los profesores de escuelas primarias en la propuesta nacional mexicana para atender a estudiantes con aptitudes sobresalientes"	Aptitudes sobresalientes Rol docente	Mixta	Evaluar implementación de propuesta nacional SEP a través de profesores de aula y apoyo	Se evidencia una falta de capacitación en la detección e intervención pedagógica, incluso entre los especialistas, quienes en ocasiones no logran diferenciar de manera conceptual las aptitudes sobresalientes, superdotación, talento y altas capacidades. En este sentido, es importante destacar la relevancia de identificar los modelos de atención para poder determinar la forma de intervención adecuada en cada caso.	Resalta brechas en formación y conceptualización; importancia de identificar modelos para determinar intervención adecuada

Autor/ Año/ País	Título	Conceptos clave	Metodología	Objetivo	Conclusiones	Aportes
Covarrubias, Pedro. (2018) México/Chihuahua	"Del concepto de Aptitudes Sobresalientes al de Altas Capacidades y el de Talento"	Aptitudes sobresalientes Altas capacidades Talentos Inclusión educativa	Enfoque mixto a través de métodos de revisión documental	Analizar y comparar el concepto mexicano de aptitudes sobresalientes con altas capacidades y talento internacional, reflexionar sobre implicaciones para México	Uso de concepto Aptitudes Sobresalientes, tiene repercusiones en detección e intervención, mientras que el término Altas Capacidades, es más adecuado para la inclusión actual. Covarrubias señala que México no ha adoptado plenamente el cambio conceptual	Reflexión crítica sobre terminología oficial mexicana, promueve debate hacia conceptos más inclusivos y contextuales, resalta barreras y factores ambientales en desarrollo
Valadez, Dolores. (2019) México/Guadalajara	"Conocimiento de los profesores de educación básica acerca de la definición de alumnos con aptitudes sobresalientes: un estudio cualitativo"	Aptitudes sobresalientes. Inclusión educativa Formación docente	Cualitativa Análisis del discurso	Analizar conceptualización de docentes sobre alumnos con aptitudes sobresalientes y su alineación con Propuesta SEP 2006	Conocimiento limitado de la Propuesta por parte del profesorado de aula, siendo mejor en el caso del profesorado de apoyo. Esto evidencia la necesidad de formar adecuadamente al profesorado para que puedan aplicar las medidas educativas planteadas a nivel estatal.	Evidencia empírica de brechas en conocimiento docente, así mismo resalta necesidad de capacitación amplia para detección y respuesta educativa efectiva

Autor/ Año/ País	Título	Conceptos clave	Metodología	Objetivo	Conclusiones	Aportes
Márquez, Norma. (2021). Colima	"Autoevaluación de prácticas docentes inclusivas para estudiantes con altas capacidades"	Prácticas Inclusivas Altas capacidades Autoevaluación docente	Mixto	Analizar autoevaluación de prácticas inclusivas en atención a adolescentes con aptitudes sobresalientes	Aunque las personas docentes se autoevalúan con buenas prácticas inclusivas, hay una necesidad de capacitación y formación en temas relacionados con la educación inclusiva y la atención a las aptitudes sobresalientes. Es importante que se proporcionen mayores recursos para promover el aprendizaje entre los estudiantes y para que los docentes puedan implementar estrategias diversificadas en la metodología y la evaluación, así como fomentar el trabajo colaborativo con la comunidad escolar y la vinculación con padres de familia. Se debe seguir trabajando en la formación de los docentes para garantizar una educación de calidad y equitativa para todos los estudiantes.	Escala de Autoeficacia para Implementar Prácticas Inclusivas y el Cuestionario de Estrategias para Fortalecer el Aprendizaje

Autor/ Año/ País	Título	Conceptos clave	Metodología	Objetivo	Conclusiones	Aportes
Oyosa Marina (2021) Mexico/Dur ango	“Estrategias docentes diversificad as y necesidade s de aprendizaje en adolescent es con aptitudes sobresalien tes”	Aptitudes sobresalient es Enriquecimi ento extracurricul ar	Mixto Estudio de caso	Explorar relación entre estrategias de enriquecimient o extracurricular y necesidades de aprendizaje en adolescentes con aptitudes sobresalientes	Los adolescentes con aptitudes sobresalientes necesitan un enfoque diferenciado para su desarrollo integral. Para lograr esto, se proponen diferentes estrategias pedagógicas, entre las cuales se destacan la personalización de la enseñanza, el aprendizaje cooperativo, la implementación de tecnología y actividades prácticas y creativas. Se resalta la necesidad de sensibilización y capacitación docente para identificar y atender a este grupo de estudiantes y proporcionarles una educación inclusiva y de calidad. En consecuencia, se evidencia la importancia de establecer políticas educativas que promuevan la atención a las aptitudes sobresalientes y el desarrollo integral de los estudiantes.	Enfatiza estrategias personalizadas cooperativas con el uso de las TIC, así mismo resalta valor de enriquecimiento extracurricular para potenciar capacidades y promueve identificación efectiva

González, Oswaldo. (2021) México/Queretaro	“Percepción de los alumnos con aptitudes sobresalientes de la didáctica matemática”	Aptitudes sobresalientes Enriquecimiento	Exploratorio descriptivo	Desarrollar didáctica matemática adecuada para niños con aptitudes sobresalientes y conocer su percepción	Es necesario que los profesores adapten su enseñanza para satisfacer las necesidades de los estudiantes con aptitudes sobresalientes en matemáticas. Esto incluye la utilización de recursos didácticos adecuados y la creación de actividades desafiantes y enriquecedoras para estos estudiantes en el aula.	Instrumento de medición para conocer la opinión de los niños respecto a cómo se les ha impartido la materia de Matemáticas. Concluye necesidad de adaptación curricular en matemáticas para evitar subdesafío y potenciar aprendizaje.
--	---	--	--------------------------	---	--	--

Nivel Estatal

Autor/ Año/ País	Título	Conceptos clave	Metodología	Objetivo	Conclusiones	Aportes
Vázquez, Ilse. (2022) Zacatecas	"El DUA en la enseñanza de la lengua materna español, una estrategia para la inclusión. Caso: segundo grado, Secundaria	Inclusión educativa DUA	Cualitativo Investigación acción cualitativo.	Implementar DUA en área de español para fomentar inclusión educativa y mejorar rendimiento académico en segundo grado de secundaria técnica	La estrategia DUA durante dos ciclos escolares demostró ser efectiva en la promoción de la inclusión educativa y la mejora del rendimiento académico de los estudiantes en el aula de español de la Secundaria Técnica de Zacatecas. Además, la estrategia permitió una mayor participación e inclusión de aquellos con necesidades educativas	Evidencia práctica de aplicación del modelo Diseño Universal para el Aprendizaje DUA.

Técnica de Zacatecas"

especiales y estilos de aprendizaje diferentes. Se recomienda la implementación de esta estrategia en otras áreas y niveles educativos para fomentar la inclusión y el aprendizaje integral de todos los estudiantes.

Autor/ Año/ País	Título	Conceptos clave	Metodología	Objetivo	Conclusiones	Aportes
Ibarra, Marcos, De la Cruz Yanira y Rodríguez Lizeth. (2024). Zacatecas	"Diversidad funcional y tecnopedagogía: Una búsqueda para construir una educación inclusiva"	Inclusión educativa Discapacidad Diversidad funcional DUA Tecnopedagogía TICCAD	Cualitativo Revisión teórica y análisis crítico	Analizar y proponer enfoques y modelos para educación inclusiva desde diversidad funcional, modelos de discapacidad y tecnologías educativas (especialmente DUA y tecnopedagogía)	Evolución del modelo de discapacidad hacia diversidad funcional impulsa inclusión respetuosa. DUA y TICCAD eliminan barreras y favorecen equidad, de igual forma se concluye que se requiere actualizar a docentes en metodologías inclusivas y uso ético de IA, junto con cambios pedagógicos y sociales profundos.	Análisis actualizado de modelos de discapacidad y promoción de diversidad funcional en la escuela. Propone DUA y tecnopedagogía como soluciones flexibles para la diversidad. Enfatiza la importancia de la formación docente y el uso de tecnologías emergentes (IA) con enfoque ético.

Nota. Elaboración propia, 10 de marzo de 2023. Doctorado en Gestión Educativa y Políticas Públicas. Universidad Autónoma de Zacatecas UAZ.

Tras un análisis exhaustivo de investigaciones internacionales, nacionales y locales, el tema de la inclusión educativa y las aptitudes sobresalientes se revela como un campo ampliamente explorado en diversas disciplinas y contextos, pero aún con vacíos que demandan nuevas investigaciones y enfoques innovadores para abordarlos. A nivel global, se estudiaron trece investigaciones provenientes de países como España, Chile, Colombia, Ecuador, Perú, Costa Rica y Brasil. La mayoría emplea metodologías cualitativas, seguidas de enfoques mixtos, y aborda variables como la inclusión educativa, las altas capacidades, la formación docente, las prácticas inclusivas, los talentos y la superdotación. En el ámbito nacional, nueve estudios mexicanos, principalmente de Guadalajara, Torreón, Chihuahua, Colima, Durango y Querétaro, destacan el uso de la investigación-acción y el método mixto, centrándose en las aptitudes sobresalientes y, en menor medida, en las altas capacidades, el papel docente y las prácticas inclusivas. A nivel estatal, una tesis y un capítulo de un libro abordan la inclusión educativa y el DUA con un enfoque cualitativo.

El análisis muestra que persiste una comprensión limitada de la inclusión educativa, lo que lleva a considerar que algunos estudiantes con aptitudes sobresalientes son mejor atendidos en centros de educación especial, una idea que obstaculiza la verdadera inclusión. Los docentes enfrentan barreras como teorías subjetivas, falta de tiempo y capacitación insuficiente, lo que dificulta diferenciar conceptos como aptitudes sobresalientes, altas capacidades, talentos o superdotación, y aplicar intervenciones adecuadas. Además, el neoliberalismo y la escasez de recursos específicos se identifican como obstáculos para consolidar escuelas inclusivas. A pesar de políticas educativas orientadas hacia un enfoque más humanista, se requiere un cambio de paradigma en las prácticas pedagógicas, acompañado de una revisión curricular y la adopción del Diseño Universal para el Aprendizaje.

Las tecnologías emergen como herramientas valiosas para potenciar la inclusión, junto con actividades de enriquecimiento curricular que respondan a las necesidades de los estudiantes con aptitudes sobresalientes. Programas y talleres para docentes, pueden mejorar la identificación y atención de estas capacidades, aunque persisten barreras como la falta de sensibilización y recursos. Es fundamental que las instituciones educativas desarrollen estrategias alineadas con políticas inclusivas, superando

obstáculos administrativos y técnicos para garantizar el desarrollo académico y personal de estos estudiantes.

También se puede destacar la evolución histórica de las metodologías y modelos utilizados a nivel internacional y nacional para identificar a los estudiantes sobresalientes. En México, se utiliza el concepto de "aptitudes sobresalientes" basado en un modelo sociocultural, mientras que en otros países, como España, utilizan el término de "altas capacidades", aludiendo a aquellos alumnos que sobresalen en el área intelectual. Sin embargo, se debe seguir avanzando en este tipo de investigación, ya que la forma de identificación e intervención sigue siendo un tema relevante.

En México, el modelo sociocultural de Garnér 2006, define las aptitudes sobresalientes, pero su desconocimiento entre docentes evidencia la necesidad de capacitación continua y una autoevaluación de las prácticas pedagógicas. La heterogeneidad en las definiciones de inclusión y aptitudes sobresalientes complica su aplicación práctica, lo que subraya la importancia de seguir investigando para diseñar estrategias innovadoras. En última instancia, la inclusión educativa es un derecho inalienable que exige un compromiso colectivo para eliminar la exclusión, promover la diversidad y garantizar una educación equitativa que valore y desarrolle las capacidades excepcionales de todos los estudiantes.

CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO

La educación inclusiva, en su evolución histórica conceptual, experimenta transformaciones significativas que redefinen la manera en que se concibe la enseñanza y el aprendizaje. Considerando este proceso de cambio, en este capítulo se analizan las teorías, conceptos y enfoques con énfasis en las Aptitudes Sobresalientes (AS), con el objetivo de comprender las necesidades específicas de este grupo de estudiantes. Este análisis se enfoca en la evolución histórica de la educación inclusiva, la teorización de las AS, las prácticas docentes en la detección y evaluación, el marco normativo en México y la visión de la Nueva Escuela Mexicana. Asimismo, se presentan los fundamentos teóricos que respaldan la propuesta de intervención, abarcando desde el paradigma sociocrítico hasta los paradigmas de la teoría cognitiva. El propósito principal es analizar el problema de investigación dentro de un marco más amplio, proporcionando una comprensión sólida de las variables y relaciones clave que serán exploradas en el estudio.

1.1. Educación Inclusiva (evolución histórica conceptual)

El concepto de la educación inclusiva, es un constructo teórico y epistémico actualmente en debate y consolidación. Ocampo, 2014 afirma que en América Latina “la educación inclusiva se presenta en la década de los 90 “de la mano de su modelo predecesor, la integración educativa, el que a su vez gesta y evoluciona desde una pedagogía diferencialista, con foco en la atención de personas con discapacidad” (p. 99).

A este respecto, resulta prioritario centrarse en el estudio de sus aspectos teóricos en relación con los problemas que la educación inclusiva plantea resolver. Barrio (2009) menciona que, “La educación inclusiva se puede considerar como una filosofía y un proyecto de amplio espectro capaz de aglutinar a toda la comunidad educativa en una línea de actuación común” (p. 13).

Para Ainscow, Booth y Dyson (2006) la educación inclusiva es "un proceso de identificación, comprensión y eliminación de las barreras que impiden el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes" (p. 5). Este proceso implica una transformación de

las políticas, prácticas y culturas escolares para crear entornos educativos más acogedores y accesibles.

En esta perspectiva, se busca que las escuelas fomenten culturas, políticas y prácticas inclusivas, y que estén equipadas con los elementos necesarios para ofrecer una educación de excelencia a todos sus estudiantes, teniendo en cuenta sus características, habilidades, intereses y necesidades. Para aquellos estudiantes con aptitudes sobresalientes, se reconoce que poseen necesidades educativas específicas debido a sus atributos, intereses y capacidades. Por lo tanto, la Secretaría de Educación Pública (SEP 2022a) se esfuerza por proporcionarles una atención diferenciada, con el propósito de brindarles diversas oportunidades educativas que fomenten el desarrollo de sus capacidades. La responsabilidad de brindar esta atención recae en los docentes de la escuela, quienes colaboran y comparten la responsabilidad con las familias en este proceso.

Mientras que Echeita, Simón y Urbina (2013), la definen como “una meta vinculada al desarrollo de una sociedad justa, mediante el reconocimiento, respeto y valoración de la diversidad humana, a la vez que un derecho de todo el alumnado a recibir una educación de calidad con equidad” (p.31).

Por su parte, la UNESCO (2015) concibe la inclusión educativa como,

Un proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación. Está relacionada con la presencia, la participación y los logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que, por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de ser marginados (p. 15).

Como se puede notar, estas definiciones tienen muchas similitudes; en realidad, solo se diferencian por la redacción. No son definiciones opuestas, ya que el punto central en todas ellas es la idea de garantizar el derecho de todos a una educación de calidad.

En su libro “Educación inclusiva: una escuela para todos”, Arnáiz Sánchez (2003) argumenta que “la inclusión no es un lugar al cual se debe llegar, sino el principio que debe orientar los planes, programas y prácticas educativas con la intención de garantizar el derecho a la educación de calidad para todos” (p. 21). Asimismo, los planes y programas inclusivos deben contribuir en el desarrollo de una cultura escolar de respeto a la diversidad.

La educación inclusiva es un reto de todos los sistemas educativos a nivel mundial, esto implica, que a todos los ciudadanos se le brinde la oportunidad y derecho a la educación, y si es de calidad, justa y oportuna mejor. Donde se participe de manera activa en el aprendizaje, la inclusión es, por lo tanto, una característica de los sistemas y reto de todos los involucrados en la educación.

1.2. Teorización Aptitudes sobresalientes

1.2.1. Aproximación a las aptitudes sobresalientes: posturas psicopedagógicas más representativas

El estudio y la delimitación del concepto de estudiantes con capacidades o habilidades superiores al promedio, representan un tema de amplio análisis y controversia en el ámbito educativo mundial. La forma en que se percibe a estos alumnos no solo afecta su clasificación, sino que también condiciona los métodos empleados para su identificación e intervención.

Este análisis profundo aspira a superar los límites conceptuales tradicionales y fomentar una visión más completa de la diversidad de habilidades y potenciales presentes en la población estudiantil. Al tratar estos conceptos de forma integrada, se busca establecer fundamentos sólidos para diseñar estrategias pedagógicas eficaces y adaptadas que potencien el desarrollo y el impacto de cada estudiante destacado en el contexto educativo global.

A lo largo del tiempo, la comprensión de la excelencia intelectual evoluciona mediante distintos modelos y enfoques teóricos. Cada uno de ellos se configura según el momento histórico en que apareció, los cuales integran aportes clave de áreas como la pedagogía, la psicología, la filosofía y la antropología, entre otras. Estas perspectivas reflejan, además, las diferentes fases de desarrollo del concepto de ser humano y del ideal educativo dominante en cada época.

En la Tabla 2 se presenta una síntesis introductoria que facilita la ubicación del tipo de modelo explicativo, identifica a sus representantes más destacados y describe las características generales de cada uno.

Tabla 2*Modelos Teóricos que explican la superdotación*

Modelo	Autor	Postulado
Modelo basado en capacidades	L. Terman	En 1916, define las altas capacidades como una inteligencia innata medida por el CI (>130), correspondiente al 2% superior de la población. Es una visión unidimensional que reduce el talento a una capacidad genética cuantificable mediante pruebas psicométricas.
Modelos orientados al rendimiento	Joseph Renzulli	Propone la Teoría de los Tres Anillos (1978): la superdotación surge de la interacción entre habilidad por encima de la media, compromiso con la tarea (motivación y perseverancia) y creatividad. Rompe con la idea de inteligencia fija al incluir factores personales y ambientales. El potencial intelectual es necesario, pero no suficiente sin motivación y contexto. Fue base de programas educativos en México (grupos CAS).
Modelos cognitivos	Robert Sternberg	Enfocado en procesos mentales, no en resultados. Su Teoría Triárquica incluye: 1. Inteligencia analítica (resolver problemas, evaluar ideas), 2. Inteligencia creativa (generar ideas novedosas), 3. Inteligencia práctica (aplicar soluciones en la vida real). Se compone de tres subteorías: componencial (mecanismos internos), experiencial (relación con la inteligencia con la cantidad de experiencias que una tarea pueda requerir) y contextual (habilidades intelectuales, sociales y prácticas se ponen en juego para enfrentarse al entorno).
	Howard Gardner	Teoría de las Inteligencias Múltiples (1979-1980s): la inteligencia no es única, sino un conjunto de capacidades independientes para resolver problemas o crear productos valiosos en distintos contextos. Identifica 8 tipos: lingüística, lógico-matemática, musical, visoespacial, corporal-cinética, intrapersonal, interpersonal y naturalista.
Modelos socioculturales	Franz Monks	Extiende el modelo de Renzulli con un modelo triádico interdependiente (1990s) que incorpora el entorno social inmediato (familia, escuela, pares) y el macroentorno (condiciones socioculturales, políticas, económicas). El talento emerge de la interacción entre

rasgos individuales y apoyos ambientales..

Modelos
sociocultural
es

Abraham Tannembau m	Define la superdotación como el potencial para logros destacados en cualquier ámbito humano (moral, física, emocional, social, intelectual o estética). Su modelo requiere la conciencia de cinco factores para que el potencial pueda ser expresado: 1. Habilidad general (factor Genético), 2. Aptitudes específicas (habilidades), 3. Factores no intelectuales (variables personales), 4. Apoyo ambiental (contexto social), 5. Oportunidad (factores fortuitos que pueden influir para obtener el éxito). Ninguno es suficiente por separado; se requiere la presencia de todos, su combinación, son los que conforman un tipo de talento.
Francois Gagné	Modelo Diferenciado de Superdotación y Talento (1991-2000): La superdotación se refiere a las aptitudes naturales del individuo que, mediante los procesos de desarrollo el aprendizaje, el entrenamiento y la práctica, se convierten en talentos expresados en distintos campos particulares de la actividad humana. Mientras que el segundo hace referencia a la transformación de la aptitud natural en talento, que es mediada por catalizadores intrapersonales y ambientales que facilitan o entorpecen su proceso de desarrollo. Se manifiesta en cinco campos: ciencia, tecnología, deporte, acción social y arte. El talento requiere una interacción favorable entre factores individuales y sociales.

La superdotación y el talento no nacen solos: florecen en la danza entre el individuo y su entorno. Como una semilla que sólo germina en suelo fértil, la excelencia requiere una química perfecta entre aptitudes internas y oportunidades externas. Los modelos socioculturales lo confirman: “no hay genio sin escenario”.

Nota. Elaboración propia, con base en SEP, 2006; Martínez, 2013; Covarrubias, 2018. (p.55)

Es claro que la forma en que entendemos la inteligencia y sus expresiones más avanzadas ha cambiado con los años, moldeada por distintos enfoques teóricos y corrientes de pensamiento. Por eso, detectar y comprender la sobredotación no puede hacerse de forma independiente, pues depende directamente del marco conceptual que se adopte para interpretarla.

1.2.2. Las aptitudes sobresalientes: Teorías y conceptos

Esta pluralidad terminológica no es meramente semántica: delimita quiénes son considerados sujetos de atención y, sobre todo, qué tipo de respuesta educativa recibirán. En México, la preferencia oficial por “aptitudes sobresalientes” cambia la idea de que el talento es algo que ya nace hecho por los genes, y lo ve como un potencial que puede crecer con la ayuda de la escuela. Así, el maestro pasa de buscar niños genio a crear actividades donde cualquier alumno pueda descubrir y fortalecer sus fortalezas.

Esta elección conceptual alinea la práctica nacional con el Modelo Diferenciado de Sobredotación y Talento (DMGT) de Gagné 2004, que distingue aptitudes naturales de talentos manifestados. Según este marco, las primeras solo se convierten en logros excepcionales mediante catalizadores intrapersonales (motivación, resiliencia) y ambientales (docente mediador, familia facilitadora, currículo enriquecido). En primaria, ello implica abandonar la búsqueda de etiquetas diagnósticas en favor de escenarios inclusivos donde los dominios de excelencia intelectual, artístico, social o motor puedan emerger y sistematizarse desde el aula regular. El profesor, así, se transforma en orquestador de oportunidades que convierten el potencial latente en desempeño visible y socialmente valioso.

Por ello, en esta investigación se adopta “aptitudes sobresalientes” como término central, explorando su complejidad a través de teorías y enfoques clave que iluminan las capacidades excepcionales en el contexto educativo mexicano. En esta línea, la Secretaría de Educación Pública (SEP) articuló su primer enfoque sistemático en el documento “Propuesta de intervención: atención educativa a alumnas y alumnos con aptitudes sobresaliente” (SEP, 2006), el cual se retoma y actualiza en la propuesta reciente “Atención educativa a estudiantes con aptitudes sobresalientes: preescolar, primaria y secundaria” (SEP, 2022a).

El enfoque teórico en el que se sustenta la atención se enmarca en:

El modelo sociocultural, el cual afirma que las aptitudes sobresalientes sólo pueden desarrollarse por medio del intercambio favorable de los factores individuales y sociales, es decir, que los contextos condicionan las necesidades y la forma en la que se comportan las personas; así que la sociedad y la cultura determinan cuáles serán los productos de las y los estudiantes que se consideran valiosos y dignos de un reconocimiento especial. (SEP, 2022a, p. 11)

Este análisis resalta la importancia de comprender y abordar las aptitudes sobresalientes desde una perspectiva que reconozca la influencia de los contextos sociales y culturales en el desarrollo y reconocimiento de estas habilidades, basándose en las ideas de Francoys Gagné y adaptando su modelo para la conceptualización. El concepto utilizado por México para nombrar a esta población fue el de alumnos con aptitudes sobresalientes.

La Secretaría de Educación Pública lo define como:

Las y los educandos 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 y/o acción motriz. Estas y estos estudiantes, por presentar necesidades educativas específicas, requieren de un contexto facilitador que les permita desarrollar sus capacidades y satisfacer necesidades e intereses propios en beneficio de ellas y ellos mismos y de la sociedad. (SEP, 2022a, p.12)

Dentro del análisis integral que facilita la comprensión del concepto de aptitudes sobresalientes, el documento de la Secretaría de Educación Pública de 2022 desglosa elementos fundamentales. Estos componentes se presentan de manera general en la tabla 3, proporcionando una visión detallada del marco teórico en el que se basa el enfoque propuesto para la intervención educativa. La información contenida en esta tabla ofrece una perspectiva esencial para entender la posición teórica que subyace en el desarrollo de estrategias de intervención, sirviendo como fundamento para abordar de manera efectiva las necesidades de los estudiantes con aptitudes sobresalientes.

Tabla 3

Elementos conceptuales de las aptitudes sobresalientes

Concepto	Definición
Aptitudes:	Capacidades naturales de las y los individuos que se desarrollan como fruto de experiencias educativas en la familia, escuela o comunidad. Por ejemplo, cuando se observa a las y los educandos, es evidente que algunos presentan alguna(s) aptitud(es) sobresaliente(s), a diferencia

del resto del grupo: hay quienes son hábiles en la resolución de juegos matemáticos, otros destacan en actividades que tienen que ver con el uso del lenguaje y otros más demuestran ser hábiles en la solución de conflictos entre sus compañeros. A pesar de que las y los estudiantes no hayan sido formados más allá de los contenidos ofrecidos en su escuela, algunos de ellos muestran facilidad y disposición para realizar ciertas actividades.

Grupo social y educativo:

Contexto específico en el que se desenvuelven las y los educandos (familia, escuela o comunidad). En el momento de la detección, el grupo educativo es un punto de referencia muy importante para valorar el grado en que las y los estudiantes sobresalen, en comparación con el resto de la clase. Igualmente se deben tener en cuenta las condiciones de su contexto social y cultural ya que constituyen un marco para la comprensión de los resultados alcanzados.

Campos del quehacer humano:

Científico-tecnológico: Es un campo muy amplio en el que se incluyen las áreas lógico-matemáticas: física, química, biología, entre otras. Es importante considerar que estas áreas de dominio pueden ser complejas o simples, según el número de habilidades o actitudes comprometidas en su manifestación

Humanístico-social: Contempla las áreas de las ciencias sociales, historia, geografía, formación cívica y ética, entre otras, y se refiere a aspectos como el estudio de la cultura (ideales, valores, religión, creencias, tradiciones), los acontecimientos y problemas sociales. Esta capacidad comprende la inteligencia interpersonal, que se refiere a la capacidad para discernir y responder a sentimientos y motivaciones de otros, y la inteligencia intrapersonal, que es la capacidad que nos permite formar un modelo preciso y verídico de nosotros mismos

Artístico: Se incluyen la expresión (posibilidad de manifestar de forma personal las experiencias, lo que uno piensa y siente) y apreciación (relacionada con el desarrollo de la mirada y de la escucha, integrando capacidades perceptuales y reflexivas con la sensibilidad y emotividad) de las siguientes áreas: musical, corporal y danza, visual (dibujo, pintura, escultura, grabado) y teatro. Se refiere a la manifestación del gusto, la sensibilidad, el disfrute, la habilidad, la destreza y/o

facilidad en la expresión de las disciplinas antes mencionadas.

Motriz: Comprende expresiones de la actividad física, como los juegos motores y los deportes educativos que tienen que ver tanto con la estimulación y mejora de aptitudes cognitivas, motrices y físicas, como con la adquisición y desarrollo de habilidades adecuadas en los ámbitos afectivo y social.

Necesidades específicas: Hacen referencia a los requerimientos (apoyos o ajustes razonables) derivados de algunas de sus características, como que aprenden con mayor rapidez, complejidad y profundidad que el resto de los compañeros de su grupo de edad, durante el periodo de escolarización, o el vocabulario e intereses marcadamente diferentes al resto de sus pares. En ocasiones estas necesidades no reciben una respuesta oportuna debido que en el contexto se encuentran Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP).

Contexto facilitador: Implica un manejo adecuado de las condiciones del entorno social, familiar y educativo; de manera que favorezcan la potenciación de las capacidades y habilidades. Para cumplir su función, el contexto debe ser desafiante para las y los educandos, es decir, que esté planteado de tal forma que les represente un reto estimulante e interesante a resolver, y no que sea fácil o imposible de solucionar de manera que ocasione frustración, desmotivación o desinterés.

Nota. SEP, 2022a. Atención educativa a estudiantes con aptitudes sobresalientes: preescolar, primaria y secundaria. pp. 12-13.

La Secretaría de Educación Pública ha desarrollado un enfoque innovador para abordar y comprender las aptitudes sobresalientes en el ámbito educativo. Este concepto, meticulosamente implementado, va más allá de la noción convencional de destacar únicamente la inteligencia medida por un Cociente Intelectual superior al promedio (CI superior). En lugar de limitarse a una única dimensión, la SEP reconoce la riqueza y diversidad del potencial humano, identificando cinco tipos de aptitudes que se manifiestan en diversas áreas dentro del entorno escolar, las cuales se enuncian a continuación en la Tabla 4.

Tabla 4

Las Aptitudes Sobresalientes y sus Áreas

Área	Definición
Intelectual	Nivel elevado de recursos cognitivos para adquirir y manejar contenidos verbales, lógicos, numéricos, espaciales, figurativos y otros, propios de tareas intelectuales. Esta aptitud se centra en las habilidades intelectuales, permitiendo a las y los estudiantes tener una alta eficiencia en el almacenamiento y la recuperación de cualquier tipo de información necesaria para la adquisición de contenidos escolares.
Artística	Comprende la disposición de recursos para la expresión e interpretación estética de ideas y sentimientos por medio de lenguajes artísticos como: la música, la danza, el teatro o las artes visuales (dibujo, pintura, escultura, grabado, etcétera). Implica la capacidad de razonamiento abstracto, sensibilidad estética, creatividad y habilidades motrices.
Psicomotriz	Comprende la disposición de recursos para la expresión e interpretación estética de ideas y sentimientos por medio de lenguajes artísticos como: la música, la danza, el teatro o las artes visuales (dibujo, pintura, escultura, grabado, etcétera). Implica la capacidad de razonamiento abstracto, sensibilidad estética, creatividad y habilidades motrices.
Socioafectiva	Hace referencia a la capacidad de relacionarse asertivamente y comprender formas de actuar asociadas con sentimientos, intereses, motivaciones y necesidades personales. Esta aptitud requiere de la capacidad de percibir y expresar emociones y sentimientos propios, así como los de los demás.
Creativa	Comprende la capacidad de producir gran número de ideas, diferentes entre sí y poco frecuentes, que se concretan en la generación de productos originales y novedosos como respuesta apropiada a las situaciones y problemas planteados por el contexto.

Nota. SEP, 2022a, *Atención educativa a estudiantes con aptitudes sobresalientes: preescolar, primaria y secundaria*. pp. 13-14.

La versatilidad de este enfoque se evidencia en la variedad de campos de acción o manifestación que abarca, trascendiendo las disciplinas tradicionales. Desde la

rigurosidad de las ciencias físicas y matemáticas hasta la expresión artística a través de la danza y la música, así como la exploración ética y el desempeño en deportes, este paradigma rompe con el mito arraigado de que solo aquellos con un CI superior pueden ser considerados sobresalientes.

La inclusión de diversas áreas de identificación no solo amplía la comprensión de las aptitudes sobresalientes, sino que también enriquece el proceso de identificación y evaluación. Al diversificar las estrategias, la SEP reconoce la singularidad de cada aptitud, permitiendo una evaluación más precisa y justa de las capacidades de los estudiantes. Por esa razón, en los enfoques socioculturales, los maestros desempeñan un papel crucial al ser capaces de identificar y crear un entorno propicio para favorecer el desarrollo máximo de cada estudiante.

En resumen, la visión de la SEP sobre las aptitudes sobresalientes redefine el paradigma convencional, abrazando la multiplicidad de talentos y habilidades que existen entre los estudiantes. Este enfoque no solo rompe con estereotipos arraigados, sino que también enriquece el panorama educativo al proporcionar herramientas más precisas y equitativas para la identificación y evaluación de las aptitudes sobresalientes en todas sus formas y expresiones.

1.3. Detección, diagnóstico y evaluación Alumnos AS (prácticas docentes)

La fase inicial en la atención educativa a estudiantes AS radica en su detección. Tal como se ha analizado con anterioridad, cada persona presenta un perfil singular, configurado por sus rasgos propios y los ambientes en los que se ha desarrollado.

Resulta fundamental entender la detección como un procedimiento estructurado y completo, en el que convergen múltiples herramientas para ofrecer datos sobre la evolución del alumnado y los escenarios que lo envuelven. Para ejecutarlo, se emplean variadas estrategias y recursos de valoración, tanto estandarizados como no formales, resultando indispensable la participación directa de distintos actores del ámbito escolar directivos, docentes, expertos, USAER (en caso de que lo haya), familias y compañeros. Cabe resaltar que cada centro educativo opera en un marco particular, influido por factores como la zona geográfica, las realidades sociales o económicas, entre otros. En

consecuencia, la institución ha de realizar la detección adaptándose a los medios humanos y materiales de que dispone, o bien procurando alianzas accesibles, lo que garantiza una localización fiable y eficaz de los alumnos AS.

Para la identificación se sugiere:

Reconocer la importancia de considerar las áreas cognitiva, socioafectiva y psicomotriz, además del contexto familiar, escolar y social, Tener en cuenta no solo los productos sino también el proceso por el que se llega a ellos, prestar atención a la información cualitativa que se derive durante el proceso, además de la cuantitativa considerar el valor de la información proveniente de otros medios que no sean exclusivamente las herramientas o pruebas, por ejemplo, los productos y evidencias de trabajo de la escuela, la casa u otro espacio en el que las y los estudiantes se expresan. Es fundamental contar con el documento que sintetiza lo encontrado en el proceso de identificación (SEP, 2022a, p. 21).

El proceso de identificación de los estudiantes con aptitudes sobresalientes se compone de dos fases. La primera corresponde a la detección inicial, y en caso de ser necesario, se procede a la aplicación de la segunda fase, que consiste en la evaluación psicopedagógica. La determinación de la necesidad de esta segunda fase está sujeta a las características específicas de cada estudiante.

En el contexto de la presente investigación, se detalla la detección inicial en la Tabla 5. Este proceso implica el uso progresivo de técnicas y herramientas, cuya descripción se presenta junto con la identificación de los responsables de su aplicación y la metodología de evaluación. Es importante destacar que esta descripción se centra en el nivel de primaria, ya que es en este nivel donde se lleva a cabo la investigación.

Tabla 5

Detección inicial en primaria

Técnicas y herramientas	Descripción	Responsable	Evaluación
Actividades exploratorias (sin formato)	<p>Son situaciones diseñadas con el propósito de generar que las niñas, niños y adolescentes muestran sus conductas sobresalientes. Se deben planear considerando los siguientes ejes: estímulo desencadenante y características a observar. La exploración considera la motivación o interés por la tarea, la ejecución, la evaluación y el producto.</p>	<p>Docentes y puede ser auxiliado por el docente de educación especial, maestro de educación física o artísticas.</p>	<p>Se evalúa de manera Cualitativa Se debe considerar cómo se aproxima a la tarea y cómo la realiza. Finalmente, el producto realizado puede evaluarse tomando en cuenta aspectos de excelencia (qué tan bueno es el producto en comparación con los realizados en el grupo) y productividad (qué tanto es capaz de hacer nuevamente productos similares).</p>
Nominación libre	<p>Parte de la observación de las actividades exploratorias y de otras evidencias que puedan ya ser de conocimiento de la o el docente. Su propósito es que designen a las niñas, niños y adolescentes que, desde su punto de vista, reúnen características sobresalientes en una o más áreas con relación a su grupo.</p>	<p>Docente</p>	<p>Cualitativa en comparación con sus compañeros.</p>
Inventario para la identificación	<p>Su finalidad es identificar las conductas observables que se derivan de las</p>	<p>Docente, de ser posible puede participar</p>	<p>Al término de esta aplicación se hace una valoración a partir de las</p>

de las aptitudes sobresalientes

aptitudes sobresalientes de las y los estudiantes y contrastarlas con las de la población sobresaliente en el país. Es por ello que estas herramientas han tenido un trabajo metodológico con relación a su validez y confiabilidad mediante su aplicación en una muestra significativa de la población. A partir de estos resultados se realizaron modificaciones para tener herramientas sólidas. Lo anterior permite saber que las y los educandos tendrán el mismo desempeño sobresaliente en diferentes contextos. Es importante resaltar que, independientemente del área de nominación del estudiante, deberá contestarse el inventario completo; esto permite analizar la información de todas sus áreas de desarrollo.

educación física y artísticas para las subescalas de psicomotricidad y artística,

sumatorias de cada subescala.

Puntos de corte en primaria	
Intelectual	42
Creativa	42
Socioafectiva	42
Artística	42
Psicomotriz	42

El estudiante debe de alcanzar el punto de corte al menos en una de las áreas para pasar al siguiente paso

Análisis de evidencias o productos tangibles

Esta herramienta es fundamental pues permite ver lo que la niña o el niño está haciendo y las aptitudes sobresalientes que muestran. Consta de los siguientes momentos: Recolección de productos tangibles o evidencias: pueden ser muy variados dependiendo de la aptitud

Docente de grupo, que puede apoyarse por el servicio de educación especial y de otros docentes con formación en el área en que se presente el producto.

La evaluación es el segundo momento, en este se verifica que las evidencias realmente son muestra de la aptitud o aptitudes que se están identificando y por último se registra en el "formato para el análisis de evidencias o productos en primaria"

analizada, como cuadernos de trabajo escolar, tareas de casa, trabajos de investigación, inventos, ejecuciones e interpretaciones, diplomas, actividades artísticas, prototipos, grabaciones, resultados de concursos y competencias, entre otros.

Entrevista para las y los docentes de primaria	Las entrevistas y cuestionarios aportan información sobre el contexto escolar, así como el desarrollo integral	Trabajo social u otro personal del servicio de educación especial o docente.	La información que se obtiene de las mismas es sustancial para la elaboración del informe de detección inicial.
Entrevista/Cuestionario para familias de primaria	de la o el alumno. Además, aportan información acerca de su desarrollo, su contexto familiar, la percepción del contexto escolar en la familia, socialización y expectativas que tienen de ella o él.		
Cuestionario para las y los estudiantes de primaria	Obtener información sobre la percepción que el estudiante tiene de sí mismo, las relaciones con compañeros, preferencias y preocupaciones, así como de su entorno escolar y social.	Docente y especialistas del equipo de educación especial.	Se evalúa de manera cualitativa, analizando las respuestas para obtener una comprensión más profunda del estudiante.
Informe de detección inicial	Tiene como propósito ofrecer una síntesis del proceso realizado hasta el momento para hacer un planteamiento del desarrollo integral de las y los estudiantes, de su contexto, de la presencia de aptitudes sobresalientes	Docente y especialistas del equipo de educación especial.	En éste se hace un planteamiento del desarrollo integral de la o el alumno, de su contexto, de la presencia de aptitudes sobresalientes y, en su caso, de alguna problemática importante que requiera evaluación

y, en su caso, de alguna situación que requiera de una evaluación psicopedagógica especializada. De igual manera, en este informe se hacen recomendaciones para dar atención educativa a la o el estudiante identificado.

psicopedagógica.

Nota. SEP, 2022a, *Atención educativa a estudiantes con aptitudes sobresalientes: preescolar, primaria y secundaria.* pp. 22-26 y 31- 32.

La detección inicial de aptitudes sobresalientes en primaria es un proceso multifuente y cualitativo que busca identificar señales claras de talento sin llegar a un diagnóstico definitivo. Comienza con actividades exploratorias diseñadas para que los alumnos muestren espontáneamente sus capacidades, evaluando su motivación, ejecución y productos en comparación con el grupo. A esto sigue la nominación libre por parte del docente, basada en observaciones cotidianas, y la aplicación de un inventario estandarizado que mide cinco áreas (intelectual, creativa, socioafectiva, artística y psicomotriz), requiriendo al menos 42 puntos en una de ellas para avanzar. Se complementa con el análisis de productos tangibles como tareas, dibujos o premios y entrevistas o cuestionarios a docentes, familias y al propio estudiante, para comprender su desarrollo integral y contexto. Todo culmina en un informe que resume evidencias, perfil del alumno y recomendaciones educativas o, de ser necesario, derivación a evaluación psicopedagógica especializada. Este enfoque integral prioriza la observación auténtica, la comparación con pares y la validez contextual sobre pruebas aisladas.

1.4. Reformas, Marco Normativo en México

1.4.1. Impacto de las Reformas al Artículo Tercero Constitucional en la Educación Inclusiva: Avances, Desafíos y Perspectivas.

La educación en México ha sido moldeada por una compleja interacción de políticas nacionales e influencias internacionales, reflejando las ideologías de los grupos en el poder y las directrices de organismos como la UNESCO, el Banco Mundial y la OCDE. Estas influencias han impactado directamente las modificaciones al Artículo 3° de la Constitución Mexicana, que regula el sistema educativo del país. A lo largo de la historia, este artículo ha sido reformado para adaptarse a los contextos políticos, sociales y económicos, evidenciando una evolución marcada por cambios ideológicos y prioridades nacionales.

Tras el fin de la Revolución Mexicana, el presidente Venustiano Carranza propuso en 1917 que el Artículo 3° “Habrá plena libertad de enseñanza; pero será laica la que se dé en los establecimientos oficiales de educación, y gratuita la enseñanza primaria superior y elemental, que se imparta en los mismos establecimientos” (González, 2007, p. 510). Sentando las bases para una educación laica, gratuita y equitativa, generando tensiones con grupos opositores, especialmente por su carácter laico. En 1921, la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) buscó consolidar un sistema educativo unificador y nacionalista, alineado con los principios del artículo. Sin embargo, Holguín, menciona que “durante la presidencia de Plutarco Elías Calles, las leyes adicionales que restringen a las escuelas privadas desataron la Guerra Cristera (1926-1929), un conflicto armado con raíces religiosas” (2015, p. 80).

En 1934, bajo la presidencia de Lázaro Cárdenas, la educación adquirió una orientación socialista. Según Rivera (2010), “la educación que imparta el Estado será socialista, y además de excluir toda doctrina religiosa combatirá el fanatismo y los prejuicios, para lo cual la escuela organizará sus enseñanzas y actividades en forma que permita crear en la juventud un concepto racional y exacto del universo y de la vida social” (pp. 98-99). Este enfoque, implementado en un contexto de crisis económica, expropiación petrolera y la Segunda Guerra Mundial, buscó unificar a la población frente

a las divisiones internas. Para 1938, la educación socialista trascendió el discurso político, consolidándose como una política educativa.

En 1946, durante la presidencia de Miguel Alemán, una reforma al Artículo 3° incorporó conceptos como solidaridad, convivencia humana y respeto a la dignidad, además de mencionar por primera vez la igualdad de derechos y la lucha contra los privilegios de raza. Entre las décadas de 1950 y 1960, bajo el liderazgo de José Vasconcelos en la SEP, el sistema educativo se expandió para atender la creciente demanda y reducir el analfabetismo.. En 1980, la presidencia de José López Portillo reconoció la autonomía universitaria, fortaleciendo las instituciones de educación superior.

De acuerdo con Holguin (2015),

La entrada del neoliberalismo al país inició en la presidencia de Carlos Salinas (1992) de Gortari, con la venta de empresas públicas a las iniciativas privadas y por la inserción al capitalismo global. México ingresó a la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) y firmó el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN). Este último pretendía la articulación de las economías entre México, Estados Unidos y Canadá” (Holguín, 2015, p. 83).

Así, Salinas consolidó la transición de México hacia un modelo económico abierto, con impactos duraderos en desigualdad y soberanía.

En 1992, se dio la cuarta reforma al Artículo 3° “La modificación siguió protegiendo el principio de laicismo en la educación impartida por el Estado, pero dejó abierta la posibilidad para que los particulares intervinieran en los niveles de primaria, secundaria y normal, apegándose a los programas oficiales” (DOF, 1992, p.3). Durante este período, se modificó nuevamente el artículo 3, incluyendo la educación secundaria como parte de la educación básica obligatoria, se descentralizó la operación de los sistemas educativos a nivel estatal y se revalorizó la labor docente. A su vez, se promovió la integración educativa bajo un enfoque de calidad, sustentado en el artículo 41 de la ley general de educación.

La educación especial tiene como propósito 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. 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 (DOF, 1993, p. 48).

Fue en este periodo, en que las políticas educativas empiezan a interesarse por la identificación y atención de alumnos con Capacidades y aptitudes sobresalientes, encomendando esta tarea a la educación especial.

En 2002, el Artículo 3° incorporó la educación preescolar como obligatoria y estableció la responsabilidad del Estado en la educación inicial y superior. En 2011, se añadió el compromiso de respetar los derechos humanos, y en 2012, se extendió la obligatoriedad a la educación superior, introduciendo el concepto de calidad educativa.

Durante el gobierno de Enrique Peña Nieto (2012-2018), el “Pacto por México” y el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 enfatizando que: "Para mejorar la calidad de la educación, es necesario avanzar hacia un sistema de profesionalización de la carrera docente que fomente el rendimiento académico de los maestros y fortalezca los procesos de formación y actualización" (Holguin, 2015, p.p. 89 y 90). Destacando que en la primera perspectiva del discurso, se considera al docente como un aliado, mientras que en la segunda perspectiva se le percibe como parte del problema. En respuesta a esta percepción, se promulgaron la Ley General del Servicio Profesional Docente y la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Estas leyes tienen como objetivo regular la evaluación de los docentes en los procesos de contratación, promoción, reconocimiento y permanencia. No obstante, este último proceso se convierte en un enfoque punitivo en el que el empleo del docente se ve amenazado si no se cumple con los criterios establecidos por el gobierno federal.

Con Andrés Manuel López Obrador, la “Nueva Escuela Mexicana” marcó un nuevo rumbo. La reforma al Artículo 3°, publicada en el Diario Oficial de la Federación (2019):

Toda persona tiene derecho a la educación. El Estado -Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios- impartirá y garantizará la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior. La educación inicial, preescolar, primaria y secundaria, conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias, la educación superior lo será en términos de la fracción X del presente artículo. La educación inicial es un derecho de la niñez y será responsabilidad del Estado concientizar sobre su importancia. Corresponde al Estado la rectoría de la educación, la impartida por éste, además de obligatoria, será universal, inclusiva, pública, gratuita y laica (DOF, 2019, p.1).

Este enfoque destaca la inclusión y la universalidad, priorizando la educación inicial como un derecho de la niñez.

En conclusión, la educación en México ha reflejado las dinámicas políticas, económicas y sociales de cada época, desde el énfasis inicial en el laicismo y la equidad hasta la búsqueda actual de inclusión y universalidad. Las influencias de organismos internacionales han jugado un papel crucial en estas transformaciones, configurando un sistema educativo que responde tanto a las necesidades nacionales como a los retos globales.

1.4.2. Evolución Histórica de las Políticas Educativas para la Inclusión en México: De las Primeras Instituciones Específicas a la Nueva Escuela Mexicana.

El trayecto de las políticas educativas mexicanas en torno a la inclusión muestra un avance paulatino, aunque irregular, hacia el abrazo de la diversidad como pilar del sistema escolar. Desde instituciones pioneras hasta reformas contemporáneas, México ha transitado de modelos clínicos y segregados a enfoques que priorizan la equidad y la participación comunitaria, reconociendo que la diferencia no es un defecto, sino una riqueza inherente al ser humano.

En 1867, durante el gobierno de Benito Juárez, surgieron las primeras escuelas para personas sordomudas, “impulsadas por la llegada del educador francés Eduardo Huet en 1866, quien fundó la institución inicial dedicada a esta población” (Julian, 2018, p. 264). Este paso representó un reconocimiento incipiente de las necesidades auditivas, pero bajo un lente médico que veía la discapacidad como una patología curable mediante intervenciones clínicas, limitando la visión educativa a la "normalización" forzada.

Poco tiempo después, en 1870, surgió la Escuela Nacional de Ciegos, pionera en América Latina al brindar asistencia específica para la discapacidad visual. En ese período, al igual que en la Edad Media, persistía la creencia de que los defectos físicos eran consecuencia de castigos divinos; sin embargo, “las corrientes positivistas de finales de la época decimonónica empezaron a crear conciencia de que la educación representaba una alternativa para superar los problemas sociales y comenzaron a darse estas primeras acciones para atender a los más desposeídos. (Trujillo, 2020, p. 18). A

pesar de ello, las personas con discapacidades intelectuales permanecieron excluidas, hasta el comienzo del siglo XX con la aparición de instituciones dedicadas exclusivamente a ellas. En las cuales “la atención de los enfermos psiquiátricos consistía en baños de agua fría y sujeción con camisas de fuerza a los excitados, vigilando el deterioro progresivo de los afectados” (De la Fuente y Heinze, 2014, p. 524). El gobierno priorizaba la alfabetización generalizada, dejando en un plano secundario a las minorías con requerimientos psicológicos.

El año 1939 marcó la oficialización de la educación especial mediante la Ley Orgánica de Educación, que impulsó escuelas para individuos etiquetados como "anormales". En su artículo 84 señala:

Quedan comprendidas en la denominación de escuelas de preparación especial, las escuelas de experimentación y demostración pedagógica, las escuelas de anormales físicos o mentales, las regionales campesinas, las escuelas de nueve años para trabajadores, las escuelas de orientación social para trabajadores, las escuelas de arte para trabajadores, las escuelas de artes industriales, las de enseñanza doméstica, las de cultura de belleza, taquigrafía, mecanografía, corte y confección, teatro, danza y otras similares (DOF, 1940, p. 13).

Estas mantuvieron un enfoque clínico y aislado, sin integrar a los estudiantes en entornos comunes.

Un giro notable ocurrió en 1942, al sustituir las escuelas de preparación especial por las de educación especial, junto con un Plan de Estudios para formar maestros especialistas en el cuidado de personas con anomalías mentales. Durante este período, la ley estableció la responsabilidad de los padres de familia en el cuidado de sus hijos con alguna discapacidad, como se menciona en el artículo 59 que establece:

La educación primaria se impartirá a todos los niños del país, desde los seis hasta los catorce años de edad, excepción hecha con los retrasados mentales, enfermos, anormales o con necesidades específicas, a quienes se impartirá, lo mismo que a los adultos iletrados, una educación especial con los mismos objetivos que la educación primaria. (DOF, 1942, p. 10)

Este modelo admitía variaciones en las necesidades, pero mantenía la segregación y el uso de términos estigmatizantes como "anormales" o "retrasados mentales". Cuatro décadas más tarde, la creación de la Licenciatura en Educación Especial elevó el estatus profesional, enfatizando la capacitación especializada.

En 1992, bajo el presidente Carlos Salinas y el auge neoliberal, el Programa Nacional para la Modernización Educativa impulsó la descentralización, renovación curricular y participación social, incorporando la inclusión con énfasis en la calidad. La Ley General de Educación de 1993 amplió el alcance: "la educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o permanentes, así como a aquellos con aptitudes sobresalientes. Debe procurar atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social" (Trujillo, 2020, p. 24).

Esto permitió la integración en escuelas regulares, aunque con preparación docente insuficiente, recursos pedagógicos limitados y una "educación simulada" más social que efectiva. El personal especializado, escaso, cubría múltiples planteles diarios, priorizando cobertura sobre calidad. Paralelamente, se inició la atención a alumnos con aptitudes sobresalientes mediante el programa CAS (Capacidades y Aptitudes Sobresalientes), inspirado en Renzulli: "la capacidad sobresaliente como el resultado de la interacción adecuada y en determinadas circunstancias de tres componentes de la personalidad: habilidades por encima del promedio, altos niveles de creatividad y compromiso con la tarea" (SEP, 2006, p. 26).

Esto evolucionó en 2006 con un enfoque sociocultural de Gagné:

La superdotación y el talento solo pueden desarrollarse mediante el intercambio favorable de factores individuales y sociales, ya que los contextos condicionan las necesidades y resultados del comportamiento humano y determinan qué tipos de productos son considerados valiosos y dignos de un reconocimiento especial" (SEP, 2006, p. 16).

Mismo que permite ilustrar la transición de modelos individuales a contextuales, ajustados a realidades mexicanas como familia y entorno cultural.

La Reforma Integral de Educación Básica (RIEB), implementada progresivamente hasta 2011, articuló los niveles de preescolar, primaria y secundaria. "Es de observancia nacional y reconoce que la equidad en la educación básica constituye uno de los componentes irrenunciables de la calidad educativa, por lo que toma en cuenta la

diversidad que existe en la sociedad y se encuentra en contextos diferenciados". (SEP, 2011b, p. 26)

Por lo tanto, la formación continua de los docentes se convierte en un componente esencial de la RIEB y de la transformación educativa. Es a través de la actualización constante y el desarrollo profesional que los maestros pueden mejorar su práctica docente, adaptarse a los cambios educativos y brindar una educación de calidad, acorde con las necesidades de los estudiantes y los desafíos del siglo XXI.

En cuanto al Nuevo Modelo Educativo de 2017 a diferencia del anterior posicionó a la escuela al centro del proceso educativo, con equidad e inclusión como ejes, bajo un marco competencial. El nuevo enfoque también incluye la estrategia de Equidad e Inclusión como eje central para garantizar escuelas y espacios más inclusivos. En el año de 2019, la Nueva Escuela Mexicana rompió con el neoliberalismo discursivamente, priorizando el humanismo, pone a la comunidad al centro, se promueve la inclusión y se enfatiza en los derechos humanos y la igualdad sustantiva en el artículo tercero. Diluyendo el término de "necesidades educativas especiales" por barreras para el aprendizaje y la participación. Ahora la atención se centra en las condiciones materiales y del entorno que pueden limitar el aprendizaje y la participación de los estudiantes. La educación especial se enfoca en que la diferencia se asuma como una característica común de los seres humanos.

Por ello, tanto el Nuevo Modelo Educativo como la Nueva Escuela Mexicana tienen como objetivo principal introducir cambios significativos en el sistema educativo de México, con el fin de promover la inclusión, la equidad y un enfoque humanista. Estas reformas reflejan la voluntad de generar un sistema educativo más igualitario, participativo y adaptado a las necesidades de los estudiantes.

Con relación a la educación especial, México ha logrado avances significativos, pero todavía enfrenta desafíos importantes, especialmente en lo que respecta a la inclusión. A pesar de estos desafíos, es crucial reconocer que todos podemos contribuir desde nuestro ámbito para marcar la diferencia. La política educativa debe incorporar criterios y orientaciones que consideren los objetivos y paradigmas de la educación especial, poniendo énfasis en las necesidades humanas y promoviendo la igualdad. Además, es fundamental fomentar la participación activa de la comunidad en la

implementación de estas políticas, ya que la colaboración y el diálogo entre todos los actores educativos son esenciales para lograr un sistema educativo más inclusivo y equitativo.

1.5. La Nueva Escuela Mexicana (discapacidad, inclusión, AS)

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) representa un modelo integral y transformador en el sistema educativo de México, buscando no solo mejorar la calidad académica, sino también promover la inclusión y equidad en la educación. Este nuevo paradigma educativo se alinea con principios fundamentales de la educación inclusiva, que aboga por adaptar los entornos y métodos de enseñanza para satisfacer las diversas necesidades de todos los estudiantes, independientemente de sus características individuales.

El plan de estudios de la educación básica, con su estructura curricular, se ajusta al principio inclusivo y participativo establecido en el artículo 3 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, que establece:

El Ejecutivo Federal determinará los principios rectores y objetivos de la educación inicial, así como los planes y programas de estudio de la educación básica y normal en toda la República; para tal efecto, considerará la opinión de los gobiernos de las entidades federativas y de diversos actores sociales involucrados en la educación, así como el contenido de los proyectos y programas (SEP, 2022b, p. 5).

El plan de estudios consta de cuatro componentes que articulan la propuesta curricular, mismos que se describen en la siguiente tabla.

Tabla 6

Plan de estudios 2022 y sus elementos curriculares

Elementos curriculares	Descripción
I. Integración curricular	Campos formativos y ejes articuladores: se establece el trabajo interdisciplinario, la problematización de la realidad y la elaboración de proyectos. Con ello se atiende la demanda histórica de eliminar la fragmentación del conocimiento para situar los procesos formativos en los contextos en los que aprenden las y los estudiantes, y enseñan profesoras y profesores.
II. Autonomía curricular y profesional del magisterio:	Libertad de las profesoras y los profesores para resignificar los contenidos de los programas de estudio a la realidad social, territorial, cultural y educativa de las y los estudiantes.
III. Se establece a la comunidad como el núcleo integrador de los procesos de enseñanza y aprendizaje,	Así como la relación de la escuela con la sociedad. Con ello se fundamenta una relación educativa de carácter colectivo, solidario y democrático, vinculada con la realidad y significativa para las y los estudiantes.
IV. Los tres puntos anteriores: la integración curricular, la autonomía curricular y profesional del magisterio, y la comunidad como núcleo integrador.	Los procesos de enseñanza y aprendizaje, funcionan como elementos entrelazados que buscan hacer efectivo el derecho humano a la educación de las y los estudiantes en tanto sujetos de la educación, al mismo tiempo que son la prioridad del Sistema Educativo Nacional.

Nota. SEP, 2022b, Plan de estudio de la educación básica p. 7

1.5.1. Formación Docente

La tarea docente se caracteriza por la complejidad de integrar saberes, conocimientos y experiencias, moldeada por repeticiones institucionales que, aunque necesarias, deben

equilibrarse con la adaptabilidad constante. El principal desafío radica en ajustar la impartición del conocimiento a las condiciones individuales de aprendizaje de cada estudiante, destacando la enseñanza como el foco central en la formación del docente.

Para el Plan de estudios 2022, la formación docente tiene como propósito:

Establecer puentes entre los saberes que plantean el plan, los programas de estudio y los saberes docentes desarrollados en su formación inicial a lo largo de su desempeño profesional. Es un diálogo que establecen profesoras y profesores con diferentes instancias que aportan conocimientos para la comprensión, seguimiento y construcción de soluciones a los problemas de la escuela, la didáctica, la integración curricular, la recuperación de los saberes docentes, el proceso formativo y la relación con la comunidad que enfrentan cotidianamente (SEP, 2022b, p. 8).

Este enfoque no solo reconoce la diversidad de contextos y perspectivas presentes en la formación de profesoras y profesores, sino que también resalta la importancia de establecer conexiones auténticas con los saberes y las culturas que caracterizan el entorno de aprendizaje de los estudiantes. Al hacerlo, se crea un terreno fértil para la construcción colectiva de conocimiento, enriquecido por la intersección de experiencias individuales y colectivas.

En última instancia, esta aproximación integral no solo fortalece la identidad profesional de las y los docentes, sino que también nutre un ambiente educativo más inclusivo y conectado con las realidades de quienes están inmersos en el proceso de aprendizaje. La formación docente, vista desde esta perspectiva, se convierte en un viaje dinámico y enriquecedor que trasciende las aulas, construyendo puentes sólidos entre los saberes personales y las diversas culturas que dan forma al mundo de los estudiantes.

El plan de estudios subraya la importancia de fortalecer o sugerir estrategias a nivel nacional que respalden los procesos de adaptación y diseño conjunto de la propuesta curricular de la educación básica. Las cuales son: “1. Estrategia nacional para la enseñanza de lenguas y culturas indígenas, 2. Educación Inclusiva, 3. Modalidad multigrado, 4. Atención a niñas, niños y adolescentes en situaciones de migración (interna y externa) y 5. Fortalecer el tejido comunitario en contextos urbanos”. (SEP, 2022b, pp.9-10)

Estas estrategias buscan mejorar la adecuación de la propuesta a los contextos locales y fomentar la colaboración en la definición de la estructura curricular.

1.5.2. Estrategia Nacional de la Educación Inclusiva

En el abordaje de nuestro tema de investigación, hemos decidido retomar la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENEI), considerándola como uno de los pilares fundamentales que guiarán nuestro estudio. Esta elección se sustenta en la comprensión de que la educación inclusiva no solo es un componente esencial de la investigación, sino que también se alinea estrechamente con los objetivos y propósitos que buscamos alcanzar. A través de la adopción de esta estrategia nacional, aspiramos a profundizar en la comprensión de las dinámicas y prácticas inclusivas en el ámbito educativo, contribuyendo así al fortalecimiento de un sistema educativo que garantice la participación y el desarrollo de todos los estudiantes, independientemente de sus características individuales. En este contexto, la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva se convierte en una guía valiosa que orientará nuestro análisis y permitirá arrojar luz sobre las mejores prácticas, desafíos y oportunidades para avanzar hacia una educación más equitativa y accesible.

La ENEI surge como respuesta a la larga historia de exclusión social y educativa que ha predominado durante décadas. Uno de los problemas centrales que busca abordar es el acceso completo a los servicios educativos, el cual ha sido un desafío fundamental derivado del abandono y rezago experimentado por el sector social a lo largo de décadas de administraciones que no han priorizado el aprendizaje de niñas, niños, adolescentes y jóvenes. Este rezago en el ámbito educativo se manifiesta en la falta de oportunidades para ingresar a instituciones escolares, la ausencia de una planificación adecuada para la formación inicial y continua de docentes, contribuyendo así al déficit en el logro de aprendizaje de los educandos, y en la presencia de una infraestructura educativa en condiciones precarias. Además, se suman factores como la pobreza, la desigualdad, la inseguridad y la discriminación, los cuales impactan directamente en el acceso, permanencia y egreso de los estudiantes, limitando las posibilidades de un recorrido académico que podría mejorar sus condiciones de vida.

La Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (2022), busca:

Justicia social, a partir de disminuir las distintas Barreras para el Aprendizaje y la Participación, reconociendo que la educación debe garantizarse con base en las necesidades diferenciadas y reconociendo los contextos locales y regionales en la

prestación de los servicios educativos. Por ello, se definen acciones a implementar en el ámbito federal, estatal, escolar, comunitario y familiar para que, con realismo y corresponsabilidad, se avance en esa dirección, basado el actuar del Estado en el análisis de las políticas, la normatividad y los programas ya existentes. Asimismo, le otorga un peso muy especial a la articulación entre niveles, modalidades y servicios, así como a la suma de esfuerzos de los distintos actores públicos, privados, sociales y comunitarios relacionados con la educación (SEP, 2019, p.5).

La meta es evidente, transformar de manera gradual el actual Sistema Educativo Nacional, el cual se distingue por ser estandarizado, centralizado, poco adaptable, inequitativo y fragmentado. El propósito es evolucionar hacia un sistema inclusivo, flexible y permanente que promueva el acceso, permanencia, aprendizaje, participación de NNAJ, considerando su amplia diversidad, en un marco de igualdad de condiciones y oportunidades.

1.6. La Práctica Pedagógica Docente: conceptos, fundamentos, enfoques y desafíos

Para enriquecer la base de información en el contexto de esta investigación, es importante comprender el concepto de pedagogía. Según Bazán (2002), la pedagogía se define como:

Aquella reflexión sistemática en torno a la educación. Por su parte, la educación se nos presenta como un fenómeno complejo y multidimensional relacionado con la reproducción social. En cuanto proceso social –como subsistema social- la educación posee varias funciones sociales conocidas: dotar de personalidad social a los actores, transmitir saberes y conocimientos considerados culturalmente legitimados, preparar para el mundo laboral, formar a los futuros líderes y ciudadanos, entre otros (p.53).

Por lo tanto, la pedagogía es una disciplina que se encarga de reflexionar sobre los procesos educativos. En otras palabras, se trata de la acción del pedagogo para transmitir determinados conocimientos y preparar a los educandos para la vida, incluyendo la posibilidad de influir en su inclusión o exclusión social.

1.6.1. Principios de la Práctica Pedagógica

En lo que respecta a la práctica pedagógica, se encuentran diversos autores que presentan sus propuestas. Uno de estos autores es Bórquez (2006), quien sostiene que: “La práctica pedagógica, se define como una actividad dialéctica de síntesis, donde debe promoverse simultáneamente la autoeducación del alumno como la coordinación del conocimiento por parte del docente”. (p. 90) Por su parte, Díaz (1990) menciona que son “Los procedimientos, estrategias y prácticas que regulan la interacción, la comunicación, el ejercicio del pensamiento, del habla, de la visión de las posiciones, oposiciones y disposiciones de los sujetos en la escuela”. (p. 3).

Mientras que Martínez (1990) propone una interpretación de concepto en cuestión, donde se asume:

La práctica pedagógica como una categoría metodológica, es decir, como un objeto conceptual y también como una noción estratégica en tanto práctica de saber que articula tres elementos metodológicos fundamentales: una institución, la escuela; un sujeto soporte de esa práctica, el maestro; y un saber, el saber pedagógico (p. 11).

En conclusión, la práctica pedagógica es una acción social que implica la puesta en marcha de distintas creencias, ideas y concepciones, que el profesorado aplica en un contexto educativo. En donde el papel del docente no se limita a la simple transmisión de saberes, sino que se convierte en un facilitador que busca que el alumno investigue, resuelva y sea a su vez responsable de su aprendizaje.

1.6.2. Enfoques Pedagógicos Inclusivos

Las prácticas educativas inclusivas centran la atención en la diversidad, poniendo especial énfasis en aquellos estudiantes con mayor vulnerabilidad, como es el caso de alumnos con discapacidad, dificultades de comunicación, conducta y/o aptitudes sobresalientes que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación.

El término Barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) se adopta en lugar de Necesidades Educativas Especiales (NEE) con la finalidad de “hacer referencia a todas las dificultades que experimenta cualquier alumna o alumno. Se considera que las BAP surgen de la interacción entre los estudiantes y los contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas” (Booth y Ainscow, 2015, p.45).

Concluyendo que las BAPS no son del alumno, sino que estas se manifiestan a través de las interacciones de la persona con los diferentes contextos. Para la identificación de las BAP, las instituciones, en conjunto con docentes y especialistas de USAER, realizan un diagnóstico en materia de inclusión, dividido en tres dimensiones, la política, la práctica y la cultura inclusiva. Tras analizar los resultados, se elabora un plan de intervención que se integra en la Ruta Escolar de Mejora Continua y en y el Programa Análítico, permitiendo un monitoreo y evaluación sistemáticos.

El Nuevo Modelo Educativo mexicano, a través de la "Estrategia de equidad e inclusión en educación básica" 2018, enfatizó la transformación de las prácticas docentes para responder a las diversas necesidades de los estudiantes. En este marco, se resalta el rol central del docente en la promoción de la inclusión, mediante estrategias como asegurar la participación universal, valorar los saberes, habilidades y actitudes individuales, fomentar un lenguaje compartido, planificar y evaluar según estilos y ritmos de aprendizaje, y adaptar recursos educativos a las particularidades de cada alumno.

La SEP propone implementar el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), con la finalidad de “flexibilizar el curriculum y adaptarlo a las necesidades y características de los alumnos, mismo que se enfoca en los objetivos, contenidos, diseño de actividades, materiales y evaluación, para que tengan éxito los alumnos con amplias diferencias en sus capacidades” (SEP, 2018, p. 29). Para lograrlo, es necesario implementar tres principios:

El primero, múltiples formas de representación, se refiere a distintas maneras de abordar los temas, el segundo, múltiples formas de acción y expresión, puede ser la expresión por medio de un texto, de manera oral, a través de dibujos, entre otros, y por último, múltiples formas de motivación, se refiere a cómo prefiere el estudiante trabajar, solo, en equipo, de manera rutinario o innovadora, partir de sus intereses y de su motivación para aprender “ (p. 29).

De esta manera el docente estaría brindando mayores posibilidades de alcanzar los aprendizajes esperados a la diversidad de una manera justa, equitativa e inclusiva.

1.6.3. Retos de los Docentes en la Educación

Para identificar y analizar los retos que el docente enfrenta en el ámbito educativo, resulta interesante describir las diez competencias con las que el docente debe de contar inspiradas en Perrenoud (2004) y citadas por Cuéllar (2012), como:

Organizar y animar situaciones de aprendizaje, gestionar la progresión de los aprendizajes, elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación, implicar a los alumnos en su aprendizaje y trabajo, trabajar en equipo, participar en la gestión de la escuela, informar e implicar a los padres, utilizar las nuevas tecnologías, afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión, y organizar la propia formación continua (p. 55).

Profundicemos un poco en cada una de las competencias, mediante la Tabla

Tabla 7

Diez competencias docentes para enseñar de Perrenoud

No	Nombre	Descripción
1	Organización y animación de situaciones de aprendizaje	Implica el dominio experto de los planes y programas educativos oficiales, sus contenidos curriculares y los aprendizajes esperados asociados, así como la capacidad de partir del conocimiento previo del alumnado, sus habilidades cognitivas y socioemocionales, y sus intereses motivacionales. Incluye la planificación estratégica de secuencias didácticas coherentes y la promoción activa de la indagación científica y la participación en proyectos colaborativos, configurando así un entorno de aprendizaje significativo y contextualizado.
2	Gestión de la progresión de los aprendizajes	Se centra en la aplicación crítica de marcos teóricos diversos constructivismo, socioculturalismo y conectivismo para optimizar la adquisición de saberes. Incorpora la evaluación formativa como eje regulador del proceso, junto con la reestructuración dinámica de estrategias pedagógicas orientadas al logro máximo de competencias,

		garantizando la progresión individual y colectiva en el dominio curricular.
3	Elaboración y evolución de dispositivos de diferenciación	Aborda la gestión de la heterogeneidad intra-aular como reto central de la inclusión educativa. Requiere el diseño de itinerarios pedagógicos flexibles que aseguren el acceso equitativo al aprendizaje, independientemente del nivel de competencia inicial del estudiante, promoviendo simultáneamente la interacción entre pares y el apoyo mutuo como mecanismos de aprendizaje cooperativo.
4	Implicación del alumnado en sus aprendizajes y en su trabajo	Consiste en el fomento deliberado de la autonomía epistémica y la metacognición, mediante el despertar del deseo de aprender, la participación en la toma de decisiones pedagógicas y la corresponsabilidad en la gestión del aula. Este proceso facilita la construcción progresiva de un proyecto de vida asertivo, anclado en la autorregulación y la proyección personal.
5	Participación en la gestión de la escuela	Implica la colaboración interprofesional en la elaboración de un proyecto institucional fundamentado en un diagnóstico situacional riguroso y oportuno. Dicho proyecto debe articular acciones estratégicas para la mejora organizacional, integrando activamente a la comunidad educativa —padres de familia y alumnado— en los procesos de gobernanza escolar.
6	Información e implicación de los padres	Constituye un eje de corresponsabilidad familiar en el proceso enseñanza-aprendizaje. Exige la comunicación periódica, estructurada y bidireccional sobre el aprovechamiento académico del estudiante, mediante reuniones informativas, reportes cualitativos y estrategias de acompañamiento parental.
7	Utilización de las nuevas tecnologías	Demanda la integración pedagógica crítica de las TIC como herramientas de enriquecimiento cognitivo y mediacional en el aula. No se reduce al uso instrumental, sino que implica su apropiación como recursos para la construcción colaborativa del conocimiento y la ampliación de escenarios de aprendizaje.
8	Afrontamiento de los deberes y dilemas éticos de la profesión	Engloba la prevención proactiva de la violencia escolar, la lucha contra toda forma de discriminación (social, étnica, de género o sexual), la participación en la construcción colectiva del reglamento escolar como marco normativo ético, y el cultivo del sentido de responsabilidad cívica y justicia social en el alumnado.

9	Organización de la propia formación continua	Representa el compromiso con el desarrollo profesional reflexivo y permanente. Implica procesos de autoevaluación crítica, identificación de áreas de oportunidad y diseño de itinerarios formativos personalizados, sustentados en la introspección metacognitiva y la investigación-acción docente.
10	Carácter dinámico y evolutivo del perfil competencial	Cabe destacar que estas competencias no constituyen un constructo estático ni definitivo, sino un sistema abierto y adaptable a los cambios sociohistóricos, tecnológicos y epistemológicos. Su evolución responde a la necesidad de generar respuestas pedagógicas pertinentes a las demandas de cada época, configurando así un modelo de profesionalidad docente en permanente reconstrucción

Nota. Perrenoud, 2004, *Diez nuevas competencias para enseñar: invitación al viaje* (Vol. 196). Graó. p. 14.

Resulta interesante resaltar que estas competencias no son definitivas ni estáticas; pueden evolucionar o complementarse a medida que el mundo y la sociedad cambian, con el fin de responder de mejor manera a cada época.

Para complementar la opinión de Perrenoud, otro de los desafíos docentes es la innovación, lo que implica convertirse en un profesional actualizado.

Omaña y Ramírez (2018) define el rol del docente como:

Innovador de los procesos de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias cognitivas, metacognitivas y afectivas en el alumno, lo cual lo caracteriza como identificador de oportunidades de desarrollo integral del hombre desde la interacción en espacios fuera del aula de clase, siendo un enfoque orientado hacia un docente creativo que contextualiza sus prácticas pedagógicas innovadoras en el ámbito del emprendimiento enfocado al cambio y renovación tanto dentro como fuera del aula (p. 47).

Podemos concluir, que los principales retos de los docentes en la educación y en sus prácticas pedagógicas, dependen en gran medida del grado de dominio y de conocimiento que este posee acerca de la pedagogía, la inclusión, las teorías del aprendizaje, las TIC, del marco jurídico del país, las políticas educativas, del Plan Nacional de Desarrollo (PND), de los Planes y los programas, de los libros de texto, así como del contexto donde labora. Lo que condiciona notablemente el trabajo del educador.

1.7. Bases teóricas para sustentar la propuesta de intervención

La inclusión de verdad no se logra solo sentando a todos los niños en el mismo salón; se logra cuando cada uno de ellos puede aprender de verdad y sentirse visto. En la escuela mexicana actual, los alumnos con aptitudes sobresalientes están físicamente dentro del aula, pero pedagógicamente fuera de ella, ya que no generan problemas visibles ni piden ayuda, se les considera los que ya saben y se les suele abandonar sin retos ni acompañamiento. El resultado suele ser aburrimiento, desmotivación, dificultades de conducta o socioemocionales. Este capítulo reúne las teorías que nos permiten entender esa exclusión silenciosa y, sobre todo, superarla. El paradigma sociocrítico y la pedagogía crítica de Paulo Freire nos dan la fuerza ética para llamarla por su nombre: injusticia. Mientras que, Piaget y Vygotsky nos explican por qué la mente de estos niños funciona de manera distinta y qué necesita para seguir creciendo.

El modelo de François Gagné nos recuerda que la escuela puede ser el entorno que convierta una dotación natural en un talento real y el concepto de doble excepcionalidad nos obliga a mirar con más cuidado para no confundir dificultades con falta de capacidad.

1.7.1. Teoría de la Pedagogía Crítica de Freire

Paulo Freire, fue un educador brasileño que escribió su libro más importante, denominado “Pedagogía del oprimido”, en 1968, mientras estaba exiliado en Chile. El libro se publicó por primera vez en español en 1970 y desde entonces se ha convertido en una de las obras más leídas y citadas en toda América Latina. Freire trabajó toda su vida con personas pobres y analfabetas, pero sus ideas son universales, es decir, sirven para cualquier situación en la que la escuela esté dejando a alguien atrás o, como en nuestro caso, dejando a alguien pasivo por ir demasiado adelante.

Freire parte de una idea muy sencilla y muy fuerte a la vez: educar nunca es un acto neutral”. Siempre estamos ayudando a que el mundo siga igual o a que cambie. Cuando la escuela trata a todos los niños como si fueran iguales con mismo ritmo, mismas actividades, mismo nivel, está eligiendo mantener las cosas como están, aunque eso signifique que algunos se queden sin aprender nada nuevo.

Él distingue dos formas de educar:

1. La educación bancaria o tradicional, en donde el maestro es el que sabe todo y los alumnos son como cuentas de banco vacías, ya que el docente deposita conocimientos y los niños solo reciben, memorizan y repiten. “Esta educación forma agentes dóciles de los opresores. no permite la conciencia de la realidad y la liberación de los educandos. Esta educación sirve a la clase dominante y deja a los oprimidos en la oscuridad” (Ocampo, 2008, p. 65). Para un alumno con aptitudes sobresalientes esto es devastador: su “cuenta” ya está llena de lo que el curso ofrece, así que no le queda más que aburrirse o fingir que no sabe para no destacar.

2. La educación problematizadora o liberadora de Freire se empeña en,

La desmitificación a través del diálogo para descubrir y comprender la realidad. El diálogo en la educación permite compartir las ideas de unos con otros y lleva a la socialización; contrario a la individualización en el aprendizaje, muy propia de la educación tradicional o educación bancaria (Ocampo, 2008, p. 66).

Aquí maestro y alumnos aprenden juntos, se parte de la realidad del niño, de lo que le interesa, de lo que le duele o le apasiona, se hacen preguntas grandes, se dialoga, se investiga, se reflexiona. Freire habla también de la concientización, por medio de la alfabetización, pero esta,

No debe ser una alfabetización de conocimiento, solamente, de saber leer y escribir, sino como un medio eficaz para llegar a la concientización y al conocimiento de la realidad social y económica. Siempre debe existir un constante diálogo educativo eficaz y crítico, que lleve a pensar en la realidad y en hacer los esfuerzos para su transformación. A través de la alfabetización se crea conciencia y se busca la liberación y transformación de la realidad (Ocampo, 2008, p. 68).

Es tomar conciencia crítica de la realidad para poder transformarla, no se trata solo de que el niño sepa más matemáticas o más ciencia, sino de que entienda su lugar en el mundo y sienta que puede cambiar las cosas que no le parecen justas.

Esta reflexión resalta que la educación va más allá de transmitir conocimientos; es un proceso de empoderamiento que capacita a las personas para comprender y desafiar las injusticias. Al ser un acto de amor y valor, la educación crítica se convierte en una herramienta esencial para transformar la sociedad y promover la igualdad y la justicia para todos.

Por tanto, la Pedagogía Crítica de Freire nos permite sustentar teóricamente que la verdadera inclusión de los alumnos con aptitudes sobresalientes no consiste en “bajarles el nivel” para que quepan en el molde promedio, ni en segregarlos en programas elitistas, sino en transformar radicalmente la escuela a través del diálogo y la concientización. Solo así dejaremos de oprimir a quienes, por ir “demasiado adelante”, terminan quedándose irremediabilmente atrás en términos afectivos, sociales y éticos.

1.7.2. Paradigmas teoría cognitiva y educación inclusiva

Los enfoques cognitivos y socioculturales nos ayudan a entender por qué un niño AS piensa distinto y cómo podemos aprovechar eso sin dejar al resto del grupo atrás.

1.7.2.1 La Teoría Cognitiva de Jean Piaget

La teoría cognitiva de Jean Piaget constituye uno de los pilares fundamentales para comprender cómo los niños construyen activamente su conocimiento y cómo este proceso puede orientar prácticas pedagógicas verdaderamente inclusivas, especialmente cuando en el aula conviven estudiantes con aptitudes sobresalientes.

Para Piaget, el aprendizaje no es la mera recepción pasiva de información, sino un proceso activo y constructivo mediante el cual el sujeto elabora sus propias estructuras cognitivas a través de la interacción constante con el entorno. Este proceso se sustenta en dos mecanismos que ocurren a través de un proceso de adaptación en el que el niño interactúa con el ambiente, “el primero es la asimilación, por la cual la nueva experiencia se interpreta e integra en los esquemas ya existentes y el segundo es acomodación, que implica la modificación o creación de nuevos esquemas cuando la información no puede ser asimilada directamente” (Piaget, 1981, p. 4). La tensión dinámica entre ambos mecanismos “genera progresivamente equilibrios cognitivos cada vez más estables y complejos, constituyendo el núcleo del desarrollo intelectual”. (p.5)

Estos dos procesos interactúan en la construcción de estructuras mentales más complejas a lo largo del desarrollo. En otras palabras, el niño va creando y refinando su conocimiento del mundo a través de la interacción con el ambiente, integrando nuevas

experiencias en sus esquemas existentes y ajustando sus esquemas para acomodar nuevas experiencias que no se ajustan a sus esquemas existentes.

El desarrollo cognitivo, según Piaget, transcurre a través de cuatro estadios cada uno caracterizado por cambios en la forma en que el niño piensa y razona sobre el mundo, los cuales se describen a continuación:

Estadio sensoriomotor (0-2 años): Durante este estadio, el niño se enfoca en la exploración del ambiente a través de sus sentidos y movimientos, y va desarrollando la comprensión de la permanencia del objeto.

Estadio preoperatorio (2-7 años): En este estadio, el niño comienza a utilizar símbolos y lenguaje, pero aún no puede comprender la lógica o el punto de vista de los demás.

Estadio de operaciones concretas (7-12 años): Durante este estadio, el niño es capaz de entender la lógica de causa y efecto, la conservación de las propiedades de los objetos y puede considerar el punto de vista de los demás.

Estadio de operaciones formales (12 años en adelante): En este estadio, el pensamiento del niño se vuelve más abstracto e hipotético, y puede pensar en términos de posibilidades y situaciones hipotéticas (Piaget, 1981, p. 164).

El estadio que nos interesa especialmente porque corresponde a la edad de los alumnos de primaria en los que se centra la investigación y por tanto, la propuesta es el de operaciones concretas. Este estadio representa una fase en el desarrollo cognitivo según la teoría de Piaget y abarca el período comprendido entre los 7 y los 12 años de edad. Se caracteriza por el progreso en la capacidad de razonamiento lógico, el pensamiento concreto y la comprensión de la causalidad.

Durante este estadio, los niños son capaces de realizar operaciones mentales con objetos concretos y de pensar en términos de relaciones espaciales y temporales. También pueden realizar clasificaciones y ordenamientos de objetos según criterios específicos, y entender que las cosas pueden ser revertidas a su estado original después de ser transformadas.

Una cita que resume la importancia de esta etapa en el desarrollo cognitivo infantil por Piaget (1995) es la siguiente: "La etapa de operaciones concretas es un hito en el desarrollo cognitivo de los niños, ya que marca el comienzo de la capacidad de razonamiento lógico y el pensamiento concreto" (p. 83). Durante esta etapa, los niños también comienzan a desarrollar una comprensión más sofisticada de las relaciones causales, lo que les permite hacer inferencias sobre el mundo que les rodea. Además,

pueden entender la perspectiva de los demás y tener una comprensión más profunda de las relaciones sociales y emocionales.

Por tanto, la teoría del desarrollo cognitivo de Jean Piaget se basa en la idea de que el aprendizaje es un proceso activo y constructivo en el que el estudiante crea su propio conocimiento a través de la exploración, la reflexión y la resolución de problemas. El estadio de operaciones concretas es una etapa clave en este desarrollo infantil, ya que se caracteriza por el desarrollo de la capacidad de razonamiento lógico y el pensamiento concreto, la comprensión de las relaciones espaciales y temporales, la capacidad de clasificar y ordenar objetos, la comprensión de la causalidad y la capacidad de entender la perspectiva de los demás.

El aprendizaje es un proceso activo: "La inteligencia no es una cosa que se pueda medir, sino más bien un proceso que se activa" (Piaget, 1969, p. 3). Por ejemplo, en lugar de simplemente leer un libro o escuchar una conferencia, los estudiantes deben participar activamente en el aprendizaje, como al hacer preguntas, realizar investigaciones, resolver problemas o participar en discusiones, ya que al explorar un tema, los estudiantes pueden descubrir nuevos conceptos y relaciones, y al reflexionar sobre lo que han aprendido, pueden integrar estos conceptos en su comprensión más amplia.

Con relación a los estudiantes con aptitudes sobresalientes, los aportes de Piaget son significativos. Según su teoría, el desarrollo cognitivo se produce a través de una serie de etapas, y cada etapa presenta diferentes desafíos y oportunidades para el aprendizaje. En consecuencia, los estudiantes con aptitudes sobresalientes pueden estar en una etapa más avanzada en su desarrollo cognitivo, lo que les permite comprender conceptos más complejos y realizar tareas más desafiantes. Piaget también enfatizó la importancia de la interacción social en el aprendizaje. Para los estudiantes con aptitudes sobresalientes, esto significa que la interacción con otros estudiantes y con el maestro puede ser especialmente importante para su aprendizaje. Al trabajar con otros estudiantes que tienen diferentes habilidades y perspectivas, los estudiantes con aptitudes sobresalientes pueden desarrollar una comprensión más completa de los conceptos y habilidades que están aprendiendo.

En resumen, los aportes de Piaget a la educación de los estudiantes con aptitudes sobresalientes incluyen la comprensión del desarrollo cognitivo y la importancia de la interacción social en el aprendizaje. Al entender cómo los estudiantes aprenden y procesan la información, los maestros pueden adaptar su enseñanza para satisfacer las necesidades únicas de cada estudiante, lo que puede ayudar a maximizar el potencial de los estudiantes AS.

1.7.2.2. Teoría sociocultural de Vygotsky

La teoría sociocultural de Vygotsky (1989) destaca que el desarrollo cognitivo no es un proceso exclusivamente individual, sino que está mediado por la interacción social y los instrumentos culturales. Uno de sus conceptos centrales es la zona de desarrollo próximo (ZDP), definida como:

La distancia entre el nivel de desarrollo actual, determinado por la capacidad de resolver problemas de forma independiente, y el nivel de desarrollo potencial, determinado por la capacidad de resolver problemas bajo la guía de un adulto o en colaboración con compañeros más capaces (Vygotsky, 1989, p. 57).

En alumnos con aptitudes sobresalientes, esta zona suele ser más amplia que en sus compañeros de edad, lo que implica que requieren tareas significativamente más complejas para seguir avanzando. Si se les ofrece contenido que ya dominan, permanecen fuera de su ZDP y el aprendizaje se estanca (Quílez y Lozano, 2020, p. 75).

Otro aporte clave es el “aprendizaje colaborativo”. Vygotsky sostiene que el conocimiento se construye en la interacción: Lo que el niño puede hacer en colaboración hoy, lo podrá hacer solo mañana. Los estudiantes con altas capacidades se benefician doblemente en entornos cooperativos: aprenden de retos que les plantean compañeros con ritmos diferentes y, al mismo tiempo, ejercen como «pares más capaces» para otros, lo que refuerza su propio aprendizaje y desarrolla habilidades socioemocionales.

Finalmente, el concepto de “andamiaje” resulta esencial. “Consiste en ofrecer apoyos temporales y ajustables que permitan al alumno enfrentarse a tareas situadas en su ZDP. A medida que el estudiante gana autonomía, el andamiaje se retira progresivamente” (Vygotsky, 1989, p. 59). En el caso de alumnos con aptitudes sobresalientes, el andamiaje no debe reducir la dificultad, sino aumentarla de forma

controlada, proporcionando herramientas metacognitivas, preguntas abiertas y retroalimentación desafiante.

1.7.3. Teoría del aprendizaje de Francoys Gagné

La teoría de Francoys Gagné es una de las más influyentes en el ámbito de la educación de los estudiantes con aptitudes sobresalientes y es la base epistemológica en la propuesta de atención para alumnos AS 2022.

La teoría de Gagné se basa en tres factores clave: las características personales del individuo, las influencias ambientales y las oportunidades educativas. Gagné considera que las características personales, como la inteligencia y la creatividad, son esenciales para el desarrollo del talento, pero también destaca la importancia de las influencias ambientales, como la familia y la cultura, así como las oportunidades educativas, como la formación y la práctica, en el desarrollo del talento.

En relación con las aptitudes sobresalientes, Gagné propone que los estudiantes con talento requieren una educación diferenciada que tenga en cuenta sus necesidades y habilidades únicas. Según Gagné, "la educación diferenciada es necesaria para satisfacer las necesidades únicas de los estudiantes talentosos" (Gagné, 2004, p. 117).

Gagné también propone una serie de estrategias educativas específicas para los estudiantes con aptitudes sobresalientes. Estas estrategias incluyen el enriquecimiento del currículo, la aceleración de los programas de estudio y la oferta de oportunidades extracurriculares, como talleres y programas de mentoría. Estas estrategias están diseñadas para proporcionar a los estudiantes con aptitudes sobresalientes el desafío y la estimulación necesarios para desarrollar plenamente su potencial.

La teoría de Gagné también destaca la importancia de la evaluación y la identificación del talento. Según Gagné, "la identificación del talento es esencial para proporcionar una educación diferenciada y adecuada" (p. 125). La evaluación y la identificación tempranas pueden ayudar a los educadores a identificar a los estudiantes con aptitudes sobresalientes y proporcionarles las oportunidades educativas adecuadas para desarrollar su talento.

Francoys Gagné, en su teoría del talento y las aptitudes sobresalientes, hace una distinción clara entre estos dos conceptos.

Con la primera, se refiere a las aptitudes naturales del sujeto que, mediante los procesos de desarrollo tales como el aprendizaje, el entrenamiento y la práctica, se convierten en talentos expresados en distintos campos particulares de la actividad humana. Esta transformación progresiva de las aptitudes naturales es mediada por catalizadores intrapersonales y ambientales que facilitan o entorpecen su proceso de desarrollo (SEP, 2006. p. 53).

En otras palabras, el talento es el resultado final de un proceso de desarrollo que se basa en las aptitudes sobresalientes y en una serie de factores externos, como las oportunidades educativas y las experiencias de vida. Como señala Gagné (1995), "el talento no es simplemente una capacidad innata, sino más bien una capacidad que se ha desarrollado gracias a una combinación de factores internos y externos".

Además, Gagné destaca que las aptitudes sobresalientes no son lo mismo que el talento, ya que las aptitudes pueden estar presentes sin que necesariamente se manifieste un rendimiento excepcional.

Las aptitudes sobresalientes se refieren a la presencia de una capacidad específica que puede ser desarrollada para alcanzar un rendimiento excepcional en un área particular. Gagné propone cinco dominios de aptitud: intelectual, creativa, socioafectiva, perceptual motora y otros. Estas aptitudes están parcialmente conformadas por las cualidades genéticas del individuo y, aunque tienen un componente genético muy significativo, su desarrollo no está controlado únicamente por procesos de maduración; la estimulación ambiental juega un papel igualmente importante a través del uso cotidiano y del entrenamiento informal. Las aptitudes pueden observarse en las tareas que el niño enfrenta en el ambiente escolar. (SEP, 2006. p. 54)

Por tanto, según la teoría de Gagne, el talento se refiere a un rendimiento excepcional sostenido en una actividad particular, mientras que las aptitudes sobresalientes son habilidades innatas que tienen el potencial de desarrollarse en un talento. Las aptitudes sobresalientes son un requisito previo para el desarrollo del talento, pero no garantizan automáticamente un rendimiento excepcional.

En conclusión, la teoría de Francoys Gagne destaca la importancia del talento y su desarrollo en el ámbito de la educación, propone una educación diferenciada para los estudiantes con aptitudes sobresalientes, así como estrategias educativas específicas para satisfacer sus necesidades. Así mismo, enfatiza la importancia de la evaluación y la

identificación del talento para proporcionar una educación adecuada. En general, la teoría de Gagné es un marco útil para entender y abordar las necesidades de los estudiantes con aptitudes sobresaliente

1.7.4. Teoría de la doble excepcionalidad

La teoría de la doble excepcionalidad aborda la coexistencia de habilidades excepcionales y desafíos o discapacidades en un mismo individuo.

Para la SEP (2022) en su propuesta denominada “Atención educativa a estudiantes con Aptitudes Sobresalientes: preescolar, primaria y secundaria” la doble excepcionalidad puede ser entendida como:

“La posesión simultánea de un alto potencial y una discapacidad (Assouline & Whiteman, 2011; Foley Nicpon, Allmon, Sieck & Stinton, 2011; Dixon & Moon, 2006; Baum & Owen, 2004; Neihart, 2000). Esta primera doble excepcionalidad se conforma entonces a partir de la combinación de una aptitud sobresaliente en áreas específicas (p. ej. área intelectual, artística, etcétera) con dificultades de aprendizaje en la atención, déficits sensoriales, desórdenes emocionales graves, deficiencias motrices y deficiencias cognitivas que impiden su adecuado desarrollo. Sin embargo, en la práctica es importante tomar en cuenta otras condiciones que pueden tener las y los estudiantes con aptitudes sobresalientes. En nuestro país, además de la discapacidad, se consideran el género, la pertenencia a pueblos originarios o a población afroamericana, vivir en situación de pobreza, etcétera. Es importante considerar la posibilidad de que una alumna o un alumno presenten varias de estas excepciones (SEP, 2022a, p. 77).

Una de las complicaciones asociadas con este fenómeno radica en que una excepcionalidad tiende a ocultar a la otra, lo que implica la posibilidad de que los estudiantes no reciban la atención que realmente necesitan. Por lo general, las habilidades excepcionales son identificadas después de otras excepciones debido a que son menos evidentes o visibles.

La SEP (2022a) propone dos momentos clave para tener en cuenta al abordar la doble excepcionalidad: la identificación y la atención educativa. En el ámbito escolar, los estudiantes pueden ser identificados inicialmente con una sola excepcionalidad, y en consecuencia, solo esa necesidad recibe atención a través de los servicios de educación especial o la escuela misma. La experiencia del docente sin duda le permite detectar

otras condiciones que podrían no haber sido consideradas inicialmente; por lo tanto, es fundamental compartir las características principales de esta población, que pueden no ser tan evidentes debido a su doble excepcionalidad.

Por lo tanto es de vital importancia la evaluación psicopedagógica en el proceso de identificación, La SEP (2022a) afirma que: “se deben tomar en cuenta las características de cada condición y hacer una interpretación de los resultados que considere a la persona de manera integral. (p. 77). Dada la baja atención que recibe esta población, es necesario sensibilizar y capacitar a los docentes, además de reforzar los procesos de identificación realizados de manera colaborativa. La experiencia compartida indudablemente facilitará la creación de estrategias apropiadas para impulsar su desarrollo y proporcionarles la atención necesaria.

CAPÍTULO II. MARCO CONTEXTUAL

2.1. Antecedentes

El Internado Número 9 “J. Trinidad García de la Cadena” (CEBAARE) es una institución educativa con una extensa trayectoria, fundada en el siglo XIX. A lo largo de los años, ha cambiado de nombre en varias ocasiones y ha modificado su infraestructura física para adaptarse a las demandas de cada período histórico.

En 1878, el antiguo edificio del Colegio de Propaganda Fide fue designado oficialmente como Hospicio de Huérfanos, bajo el lema “el trabajo lo vence todo”. Su propósito era preparar ciudadanos con competencias técnicas para el trabajo industrial que requería el mercado laboral, al mismo tiempo que fomentaba la moralidad, resaltando el valor del trabajo y la disciplina como elementos que dignifican a la persona. Al tratarse de un internado, las actividades iniciaban al amanecer y se brindaba orientación formativa en las dinámicas de la vida diaria. Los alumnos recibían clases teóricas de educación elemental y participaban en talleres prácticos que los preparaban para la industria y los formaban como individuos íntegros. Según Amaro (2001), “asistían niños de cinco años en adelante para aprender las primeras letras durante un periodo de cinco años de instrucción; posteriormente, debían asistir a talleres artesanales por la mañana y por la tarde”. (P. 110)

En 1926, el internado experimentó una renovación en la formación de niños, jóvenes y huérfanos de los sectores populares. Con el nombre de Escuela Industrial “Trinidad García de la Cadena” de Zacatecas, se buscó crear una nueva clase obrera especializada capaz de atender las exigencias del desarrollo económico nacional, en lugar de limitarse a formar artesanos. Durante esta fase, la institución siguió recibiendo a huérfanos de todos los municipios del estado, así como a jóvenes dedicados a la vagancia y el ocio, conservando un enfoque disciplinario con matices militares. Así mismo, la escuela impartía cursos de primaria y talleres en áreas como carpintería, zapatería, hilados, carrocería, jabonería, curtiduría, sastrería, taquigrafía, telegrafía, imprenta, inglés y música. En el marco de la Revolución Mexicana, un movimiento impulsado principalmente por el campesinado y dado que gran parte de la población se dedicaba a la agricultura, las estructuras porfiristas se transformaron progresivamente en

instituciones orientadas a los sectores populares, en línea con el proyecto nacional de cooperativas.

En 1932, el internado estableció alianzas con el Monte de Piedad y la Junta de Beneficencia Pública, lo que implicó una disminución de su autonomía administrativa y restricciones en la contratación de personal. La escuela de artes y oficios centró su currículo en disciplinas como fundición industrial y artística, construcción rural, modelado, herrería, mecánica, curtiduría, agricultura, zapatería, imprenta, hilados y tejidos. Aunque la formación académica no se vio alterada, cambió el perfil de los alumnos, pasando de huérfanos a hijos de obreros y campesinos. La disciplina y la moralidad siguieron siendo rasgos distintivos en la vida diaria de la institución. Como indica el historiador Ibarra (2009), “la disciplina y la moralidad eran los principios que debían regir la vida de los residentes, más que los preceptos religiosos, aunque cabe destacar que esta moralidad estaba influenciada por la religión católica” (p. 94). Durante aproximadamente 39 años, las políticas del internado se mantuvieron en gran medida estables. Se admitía a hijos de obreros, campesinos, huérfanos y militares de la onceava zona, quienes gozaban de cierta preferencia debido a la movilidad de la milicia. La instrucción académica se basaba en los planes y programas de primaria, desde el primer hasta el sexto grado, y los talleres de oficios continuaban operando

A lo largo del siglo XX, las instalaciones del internado se integraron al museo de Guadalupe, lo que obligó a trasladar la institución a la avenida Defensa Nacional s/n, frente a la onceava zona militar en la capital de Guadalupe, donde sigue funcionando en la actualidad. Durante esta transición, conservó su carácter de internado, ofreciendo educación primaria y talleres de oficios a los mismos grupos poblacionales. Los talleres incluían panadería, horticultura, peluquería, zapatería, herrería, carpintería, sastrería, fragua, hilado y tejido, con el fin de que los alumnos regresaran a sus comunidades y trabajar en establecimientos o en su defecto poner sus propios talleres. Además de los talleres, se promovía la participación en actividades artísticas como danza, oratoria, poesía coral y música. Este proceso de cambio se concretó en 1971, requiriendo esfuerzos humanos y administrativos para trasladar el mobiliario de talleres y aulas, y garantizar las condiciones adecuadas de infraestructura.

En 1993, durante el mandato del Gobernador del Estado, Arturo Romo Gutiérrez, y en armonía con el proyecto federal CAS (Capacidades y Aptitudes Sobresalientes), se planteó la implementación de un nuevo enfoque. El objetivo era atender a niños con habilidades sobresalientes para que pudieran desarrollar todo su potencial cognitivo y artístico, al tiempo que se mantenía el compromiso social de atender a niños de escasos recursos económicos de todo el estado. Como resultado, se puso en marcha el proyecto denominado CEPAARE, Centro de Educación para Alumnos de Alto Rendimiento Escolar.

La implementación de este modelo afectó uno de los tres pilares fundamentales de la institución: los talleres de oficios, que durante más de 115 años habían formado obreros y artesanos calificados, mismos que operaban en óptimas condiciones. Los niños cultivaban hortalizas en el huerto, que luego eran preparadas por las cocineras; diariamente disfrutaban de pan recién horneado por ellos mismos, construían muebles de madera y elaboraban zarapes que se exhibían en ferias nacionales e internacionales, entre otros productos. No obstante, las nuevas directrices priorizaron la danza, las artes plásticas, el teatro, el ajedrez, la computación y los deportes. El ideal del nuevo egresado era cultivar las artes, practicar deportes y familiarizarse con las nuevas tecnologías.

El nuevo modelo educativo comenzó con estudiantes de tercer a sexto grado, ya que había menos casos de huérfanos en comparación con el pasado. La adaptación al internado resultaba difícil para los niños de primer grado, por lo que se decidió admitir solo a estudiantes de los cuatro grados superiores. Durante este período, la disciplina se relajó considerablemente, ya que las nuevas directrices gubernamentales indicaban que los niños debían enfocarse únicamente en sus estudios, evitando actividades físicas como la limpieza general de la escuela y abandonando las labores del huerto escolar donde solían cultivar hortalizas y árboles frutales. En su lugar, se enfocaron en actividades artísticas y académicas. Sin embargo, surgió un problema una vez que el proyecto comenzó: había muy pocos estudiantes ingresando al tercer grado, lo que llevó a restringir el programa a estudiantes de cuarto a sexto grado. La separación del hogar a una edad temprana fue objeto de análisis por parte de las autoridades y los maestros.

El diseño de tres grados resultó insuficiente en alcance educativo, por lo que las autoridades agregaron tres años de secundaria para ofrecer una formación académica y

cultural más completa. Fue entonces cuando la institución adoptó su denominación actual: Centro de Educación Básica para Alumnos de Alto Rendimiento Escolar (CEBAARE), sin renunciar a su nombre original de Internado No. 9 “J. Trinidad García de la Cadena”. Al inicio de esta etapa, las instalaciones no bastaban para albergar a todos los estudiantes de secundaria, y la escuela enfrentó problemas administrativos y de recursos. Aun así, el programa académico integral comenzó oficialmente en el ciclo escolar 1998-1999, durante la gubernatura de Ricardo Monreal, recibiendo principalmente a alumnos de Guadalupe y Zacatecas, pero manteniendo la prioridad para estudiantes de escasos recursos económicos de otros municipios y comunidades. Desde entonces, su filosofía es:

A. Misión:

Somos una institución que ofrece educación integral que contribuye al desenvolvimiento pleno de sus alumnos en la sociedad. Convirtiéndonos así en una institución hogar para alumnos de bajos recursos económicos con alto rendimiento escolar.

B. Visión:

Consolidarnos como una institución educativa de calidad con un alto espíritu de trabajo profesional y compromiso compartido en la comunidad escolar, atendiendo a los alumnos de zonas marginadas, escasos recursos económicos y de alto rendimiento escolar.

C. Valores:

- ✓ Humildad: aceptando nuestras debilidades, asumiendo al error como fuente de aprendizaje y reconociendo que equivocarse es una facultad eminentemente humana.
- ✓ Ética profesional: Desempeñar las actividades bajo la observancia, de un deber moral y social con responsabilidad, empatía, orden, discreción y solidaridad para propiciar un ambiente de colaboración.

En síntesis, el Internado No. 9 “J. Trinidad García de la Cadena” (CEBAARE) ha transitado de un hospicio decimonónico enfocado en la disciplina laboral y la formación de artesanos a un centro moderno de educación básica para alumnos de alto rendimiento

y bajos recursos, preservando su vocación social. Esta evolución refleja las transformaciones educativas y políticas de México, manteniendo como eje la integración plena de sus estudiantes en la sociedad mediante una formación integral, ética y comprometida.

2.2. Contexto del CEBAARE

El Centro de Educación Básica para Alumnos de Alto Rendimiento Escolar (CEBAARE), conocido también como Internado No. 9 “J. Trinidad García de la Cadena”, se ubica en la Avenida Defensa Nacional S/N, en el centro del municipio de Guadalupe, Zacatecas, frente a la zona militar. Pertenece a la Región 10 federalizada, zona escolar No. 143 de la Secretaría de Educación del Estado de Zacatecas, y opera con turno discontinuo. Sus claves de centro de trabajo son 32DPR00773A para primaria y 32DST0068H para secundaria. En el ciclo escolar 2024-2025, según la estadística 911, la matrícula total es de 280 alumnos: 120 en primaria y 160 en secundaria. Estos provienen de los municipios zacatecanos de Valparaíso, Saín Alto, Villanueva, Villa García, Ojocaliente, Nuevo Mundo, Río Grande, Villa de Cos, Chaparrosa, Francisco R. Murguía, Pozo de Gamboa, Pinos, Loreto, Mezquital del Oro, Pánfilo Natera, Ciudad Cuauhtémoc, Sombrerete, El Bordo, Santa Anita, Fresnillo, Jerez, Villa Hidalgo, Genaro Codina, Villa González Ortega y San Antonio. Los padres beneficiados suman 115 en primaria y 155 en secundaria, ya que algunos tienen dos hijos en el internado.

El nivel socioeconómico de las familias es bajo, según entrevistas de trabajo social. En el 90% de los casos, el padre trabaja y la madre se dedica al hogar y al cuidado de los hijos; en el 10% restante, ambos laboran. Las ocupaciones predominantes son agricultura (60%), ganadería (20%), apicultura (20%) y otros empleos (10%). Respecto a la escolaridad de los padres: 20% tiene primaria incompleta, 57% la completó, 20% secundaria, 10% preparatoria y 3% alguna carrera (CEBAARE, 2024),

La institución atiende a niños y niñas de alto rendimiento y bajos recursos económicos de diversos municipios de Zacatecas, que por su vulnerabilidad no concluirían la educación básica sin apoyo, ya que la federación les asigna una beca de manutención. Se fomenta un proyecto de vida amplio, con expectativas de estudios profesionales, independientemente de la marginación de su comunidad de origen, en un

entorno digno que potencia competencias y autonomía. La infraestructura con la que cuenta la institución para atender de manera adecuada a los alumnos en el proceso de su formación académica y asistencial, es distribuida en 81,311.462 m², incluye: 6 aulas de primaria, 8 de secundaria, taller de informática, aula de dibujo arquitectónico (sin mobiliario adecuado), Aula Samsung, laboratorio de ciencias, aulas de teatro, música, artes plásticas, danza y ajedrez, biblioteca escolar, oficina de dirección (con subdirección y contabilidad), comedor, cocina, 7 dormitorios, 2 canchas de usos múltiples, módulos de servicios sanitarios separados por nivel y género, cooperativa escolar, área médica, área para eventos cívicos y culturales, caldera para dormitorios, casa del director y área pequeña de juegos infantiles.

En la actualidad, el Internado cuenta con un equipo completo de personal que desempeña diversas funciones, el cual está conformado por: director, subdirectora, coordinador académico de primaria, coordinadora académica de secundaria, coordinadora de servicios complementarios, coordinador de actividades extracurriculares, 6 maestros de primaria, 12 de secundaria, 2 docentes de asignaturas tecnológicas en secundaria, 1 maestro de inglés, 1 maestra de apoyo USAER, 3 maestros de educación física, doce talleristas vespertinos, una trabajadora social, una psicóloga, dos médicos escolares, una dentista, cinco enfermeras, dos prefectos (primaria y secundaria), dieciséis tutores/niñeros, seis especialistas médicos, uno bibliotecario, uno ecónomo almacenista, uno responsable de almacén de víveres y cocinero, una contadora, una contralora, dos auxiliares administrativos, dos cocineros (primaria y secundaria), seis auxiliares de cocina, personal de mantenimiento, seis asistentes de servicios y un chofer. Dicho personal que cubre ambos turnos, suma 100 integrantes. Dando un total de 100 funcionarios públicos que cubren ambos turnos.

En cuanto a la formación académica del personal conforme la plantilla de personal 2023-2024: 5% cuenta con doctorado, 40% maestría, 25% licenciatura y el 30% preparatoria. Resulta importante destacar que la planta docente del Internado está en constante preparación profesional, con diplomados, cursos y talleres de formación continua. Así mismo los maestros que laboran en la institución son maestros seleccionados por su gran desempeño profesional y su compromiso hacia la mejora de la calidad educativa y de esta forma son comisionados al internado.

Las actividades inician los domingos a las 16:00 h con la recepción de alumnos de localidades lejanas; el resto ingresa los lunes a las 07:00 h. Al llegar, los padres firman la entrada y el área médica revisa a los alumnos para prevenir problemas de salud. Las clases de primaria van de lunes a viernes, de 08:00 a 13:00 h; las de secundaria, de 07:30 a 15:00 h. Los viernes, padres o tutores recogen a los alumnos y firman la salida. Por las tardes, de 15:00 a 20:00 h, se imparten talleres extracurriculares de danza, artes plásticas, teatro, música, literatura y deportes. Luego, los estudiantes cenan y van a dormitorios, donde tutores apoyan en tareas, valores, hábitos y vigilan su integridad física y emocional durante la noche.

Con relación a la organización escolar, las actividades inician los lunes a las 7:00 am con la recepción de alumnos. Al llegar, los padres firman la entrada y el área médica revisa a los alumnos para prevenir problemas de salud. Las clases de primaria son de lunes a viernes, de 08:00 a 13:00 hrs.; las de secundaria, de 07:30 a 15:00 hrs. Los viernes, padres o tutores recogen a los alumnos y firman la salida. Por las tardes, de 15:00 a 20:00 hrs., se imparten talleres extracurriculares de danza, artes plásticas, teatro, música, literatura y deportes. Luego, los estudiantes cenan y van a dormitorios, donde tutores apoyan en tareas, valores, hábitos y vigilan su integridad física y emocional durante la noche.

Asimismo, existe una asociación de padres de familia y dos consejos escolares de participación social (uno por nivel) para coordinar con familias y personal. En cuanto a la regulación de la convivencia interna, se cuenta con un acuerdo escolar certificado y vigente, basado en el manual de convivencia escolar, así como los lineamientos que rigen el funcionamiento de la escuela en cuya elaboración se involucran los integrantes de la comunidad escolar de este plantel. Los alumnos inscritos en esta institución deben observar un promedio académico de 8.5 para garantizar su permanencia. En el caso de que algún alumno muestre rezago académico, la escuela brinda asesoría y acompañamiento personalizado buscando la nivelación académica y a su vez se notifica al padre de familia sobre el riesgo de obtener un traslado a otra institución; en caso de que el alumno no logre el cometido, y debido a que es un plantel de alto rendimiento se notifica al padre de familia que se suspende la beca y se le otorga el traslado a otro plantel educativo. El control de asistencia y puntualidad del personal se lleva a través de un reloj

digital con un registro que se entrega mensualmente a la instancia correspondiente. La escuela se apeg a al cumplimiento de los rasgos de la normalidad mínima escolar, e incentiva a los alumnos y padres de familia a cumplir con los mismos. El colectivo del CEBAARE tiene como aspiración cumplir con uno de los objetivos fundamentales de la Nueva Escuela Mexicana, que consiste en formar individuos competentes y comprometidos socialmente, bajo un enfoque humanista y solidario.

CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO

3.1 Tipo de Investigación

Para diseñar un programa de intervención educativa dirigido a profesores de niñas, niños y adolescentes (NNA) con AS en nivel primaria que contribuya a la mejora de las prácticas pedagógicas inclusivas, así como para satisfacer las necesidades de aprendizaje, orientación y formación de este tipo de estudiantes en el CEBAARE, es fundamental contar con una metodología adecuada. Para el presente estudio, se utilizó la investigación cualitativa dado que ofrece ventajas significativas para cumplir con los objetivos.

La investigación cualitativa es fundamental en el ámbito educativo, ya que, te aproxima a las realidades desde dentro, y además orienta a la transformación social.

Para Rojas (2019) es:

Una forma de investigación flexible, sistemática y crítica de las regularidades del comportamiento de los agentes educativos. Las formas de transproducir conocimientos y aprendizajes en su entorno natural, formas de enseñanza aprendizaje, vida académica, etc. en la estructura social a la que pertenece. El maestro investigador cualitativo es un actor social, participa e interactúa con los investigadores (agentes educativos), conoce sus representaciones para comprender, interpretar, criticar y ejecutar la mejora continua del sistema educativo a partir de las huellas pedagógicas (p. 161).

Uno de los aspectos más destacados de la investigación cualitativa es su capacidad para contextualizar los datos, es decir, comprender los datos en relación con el contexto social, cultural o histórico en el que se producen, otorga mayor validez y significado a los resultados, ya que se entienden en su contexto más amplio. Esto es fundamental para diseñar un programa que sea efectivo y relevante para el contexto específico del CEBAARE. Además, permite explorar nuevas perspectivas al centrarse en comprender las experiencias y significados de los participantes, lo que puede llevar a descubrir dimensiones no anticipadas inicialmente, enriqueciendo así la investigación y ofreciendo nuevas ideas y enfoques para el programa de intervención educativa.

3.1.1. Método de investigación

La investigación acción se presenta como una metodología relevante en contextos donde se busca transformar prácticas o situaciones problemáticas. Su enfoque participativo y su compromiso con el cambio la hacen especialmente adecuada para generar conocimiento práctico y promover mejoras concretas en procesos, programas o políticas educativas. John Elliott (2005) define la investigación acción como “un estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma ”(p. 88). Se entiende como un análisis profundo de las acciones humanas y las situaciones sociales vividas por los docentes, con el objetivo de ampliar la comprensión de sus problemas prácticos. Las acciones resultantes buscan modificar la situación una vez alcanzada una comprensión más profunda de los problemas.

Por tanto, la investigación acción involucra activamente a los participantes en todas las etapas de la investigación, lo que les permite sentirse parte del proceso y contribuir a la generación de conocimiento. Este aspecto de empoderamiento es fundamental, ya que fortalece la capacidad de los profesores para provocar cambios significativos en su práctica pedagógica y en el entorno educativo del CEBAARE.

3.2. Técnicas de recolección de datos

Para la presente investigación, se aplicaron técnicas directas o interactivas (Bisquerra, 2009) como la observación y entrevista con el fin de identificar a los alumnos con aptitudes sobresalientes y comprender las perspectivas de los diversos actores involucrados en el proceso educativo. Asimismo, estas técnicas se emplearon para el análisis de las prácticas docentes, permitiendo una evaluación más profunda y contextualizada del entorno educativo y las estrategias pedagógicas utilizadas. Esto permitió no solo identificar el potencial académico de los estudiantes, sino también optimizar las metodologías de enseñanza, contribuyendo al desarrollo integral de los involucrados en el proceso de aprendizaje.

3.3. Sujetos de estudio

Los estudiantes que participaron en el estudio se seleccionaron mediante la aplicación de instrumentos para la identificación de alumnos con Aptitudes Sobresalientes. Se consideraron dos alumnos con los puntajes más altos por cada una de las seis aulas que conforman la planta de educación primaria alta, lo que resultó en un total de 12 alumnos con AS.

En cuanto al universo de docentes del Centro de Educación Básica para Alumnos de Alto Rendimiento Escolar CEBAARE, consta de treinta y siete profesores que abarcan los niveles de primaria alta y secundaria. De acuerdo con el muestreo por conveniencia (Navarrete, 2002), se seleccionaron los docentes de primaria alta, lo que equivale a seis maestros frente a grupo, es decir, se incluyen a los docentes que laboran en primaria y que atienden 4to y 5to y 6to grado y se excluyen a los docentes que no trabajan en el nivel de primaria, aun y cuando laboran en el CEBAARE. Se eliminan a los que laboran en el nivel de secundaria, talleres, docentes administrativos y, a personal de la institución sin carga de trabajo frente a grupo.

3.4 Instrumentos

En el marco de la investigación se emplearon diversos instrumentos de recolección de datos diseñados para cumplir tres objetivos específicos: identificar a los alumnos con aptitudes sobresalientes, interpretar información diagnóstica tanto en el contexto escolar como familiar, y analizar las prácticas docentes en la atención a estos alumnos.

3.4.1. Instrumentos para la identificación de alumnos AS

La identificación de niñas, niños y adolescentes con aptitudes sobresalientes es crucial para iniciar la intervención educativa, dado que cada individuo posee un perfil único formado por sus características individuales y el entorno en el que se desarrolla. Este proceso implica reconocer las habilidades y potencialidades de cada estudiante, considerando tanto sus rasgos personales como el contexto que los rodea. Para lograrlo, se propone la aplicación de diversas técnicas e instrumentos que pueden servir como

guía para facilitar dicho proceso, los cuales requieren la participación de docentes, familias, alumnos y, en caso de existir, especialistas en la escuela.

A tres semanas de dar inicio al ciclo escolar 2024-2025 y realizar actividades exploratorias y de diagnóstico, los seis docentes de primaria cuentan con elementos para identificar a aquellos alumnos que sobresalen en comparación con el resto de sus compañeros, mostrando un nivel de competencia curricular más elevado, así como habilidades destacadas en expresión y apreciación artística, deportes, creatividad e incluso en lo socioafectivo. De manera objetiva, se seleccionaron a los candidatos para la aplicación de los instrumentos de identificación de aptitudes sobresalientes. Estos instrumentos incluyen:

3.4.1.1. Instrumento 1. Inventario para la identificación de las aptitudes sobresalientes en educación primaria (SEP, versión revisada 2010).

Se utilizó tal como se propone en su versión revisada de 2010, respetando íntegramente su estructura, criterios y procedimientos para garantizar la validez y confiabilidad de los resultados obtenidos. (Anexo 1). Su objetivo es, identificar las conductas observables derivadas de las aptitudes sobresalientes en las áreas intelectual, creativa, socioafectiva, artística y psicomotriz de los estudiantes, y contrastarlas con las de la población sobresaliente del país, alcanzando el punto de corte nacional en una o varias áreas. El inventario consta de 50 preguntas distribuidas en 10 por área, el cual se aplicó únicamente a los alumnos que fueron seleccionados por los docentes. El Instrumento está estructurado de la siguiente manera: cada pregunta está numerada y se enfoca en identificar las aptitudes sobresalientes que los alumnos pueden demostrar. Las opciones de respuesta se presentan en escalas Likert (1932) que fue el primero en introducirlas para medir actitudes, tomando de las técnicas de medida de la personalidad.

Las puntuaciones se compararon con las establecidas por la SEP 2022, mismas que se presentan en la:

Tabla 8

Puntos de corte

Subescala	Puntuación
Intelectual	42
Creativa	42
Socioafectiva	42
Artística	42
Psicomotriz	42

Nota. Secretaría de Educación Pública, 2022a. Atención Educativa de Alumnos con Aptitudes Sobresalientes: Preescolar, primaria y secundaria. p. 31

3.4.1.2. Instrumento 2. Productos integradores y destacables (Anexo 2)

Su objetivo es recolectar y analizar uno o dos productos como: producciones en cuadernos de trabajo escolar, tareas de casa, trabajos de investigación, inventos, diplomas, actividades artísticas, prototipos, grabaciones, resultados de concursos y competencias, que evidencien las aptitudes sobresalientes del estudiante, asegurando que realmente reflejen la aptitud o aptitudes identificadas. El instrumento consta de cinco preguntas y está estructurado de la siguiente manera: cada pregunta está identificada con un número, seguida de afirmaciones que permiten evaluar los aspectos más importantes del producto y la capacidad del niño o niña. Además, cuenta con opciones de respuesta en escalas Likert que indican cómo se compara el producto del estudiante con los realizados por sus compañeros. Se debe hacer un registro por cada instrumento a evaluar.

3.4.1.3. El Instrumento 3. Cuestionario para docentes de primaria (Anexo 3).

Su finalidad es recopilar información del profesor a través de un cuestionario sobre los intereses, necesidades, logros, dificultades y fortalezas del estudiante, así como de su contexto escolar. El instrumento se compone de siete preguntas abiertas, cada una identificada con un número y al final cuenta con un espacio para hacer observaciones generales relacionadas con las preguntas o algún dato relevante que el docente considere relevante.

3.4.1.4. Instrumento 4. Entrevista para las familias (Anexo 4).

Su objetivo es recabar información sobre el desarrollo, necesidades, intereses, logros, dificultades y fortalezas de los estudiantes, así como de su entorno familiar. El instrumento es semiestructurado, consta de diez preguntas cerradas y cinco preguntas abiertas, cada una identificada con un número.

3.4.1.5. Instrumento 5. Cuestionario Estudiantes (Anexo 5)

Su finalidad es aplicar al estudiante el cuestionario para obtener información sobre sus intereses, necesidades, logros, dificultades y fortalezas, así como sobre su contexto escolar, familiar y social. El instrumento está compuesto por nueve preguntas abiertas, las cuales están enumeradas.

3.4.2. Instrumentos para el análisis de la práctica docente.

Para el análisis de las prácticas pedagógicas, se aplicaron dos instrumentos clave: guías de observación participante y entrevistas semiestructuradas. Estos instrumentos permitieron obtener información detallada y significativa sobre las prácticas educativas utilizadas por los docentes, así como sus percepciones y experiencias en relación con el aprendizaje de alumnos AS. Se aplicaron estas herramientas a los seis docentes del nivel primaria, con el fin de comprender mejor las dinámicas educativas en el internado y

proponer intervenciones efectivas que promuevan la inclusión y el desarrollo óptimo de los estudiantes con aptitudes sobresalientes..

3.4.2.1. Instrumento 6. Guía de Observación de Clase (Anexo 6)

Permitió evaluar la inclusión de alumnos con aptitudes sobresalientes en el aula de primaria, la cual consta de quince preguntas cerradas clasificadas en seis dimensiones, Asimismo, cuenta con un espacio para observaciones adicionales en caso de que sean necesarias.

3.4.2.2. Instrumento 7. Entrevista a docentes (Anexo 7)

Tiene como propósito obtener información detallada sobre la percepción y prácticas docentes relacionadas con los alumnos con aptitudes sobresalientes, con el fin de identificar fortalezas y áreas de mejora en la atención educativa. La entrevista semiestructurada consta de trece preguntas abiertas divididas en seis dimensiones, las cuales son respaldadas por medio de audios.

3.5. Tiempos y metodología de procesamiento de datos.

A continuación se presenta el cronograma de aplicación de los instrumentos diseñados para la identificación de alumnos con aptitudes sobresalientes (AS) en educación primaria, así como aquellos destinados al análisis de las prácticas docentes. Estos instrumentos permitieron evaluar el desempeño académico y recoger las percepciones de docentes, estudiantes y familias, con el fin de obtener una visión integral del potencial de los alumnos.

Figura 1

Cronograma de aplicación de instrumentos

Cronograma de aplicación de instrumentos



Nota. Elaboración propia, 02 de septiembre de 2024. Doctorado en Gestión Educativa y Políticas Públicas. Universidad Autónoma de Zacatecas UAZ.

Para asegurar que los datos obtenidos fueran válidos y fiables, se aplicaron los principios de la investigación cualitativa. Esto implica utilizar diferentes fuentes de información (triangulación de datos), continuar recopilando datos hasta que ya no surjieran nuevas ideas o perspectivas relevantes (saturación teórica) y ser consciente como investigador de cómo las propias experiencias y preconcepciones pueden influir en la interpretación de los datos (reflexividad). Además, se llevó a cabo un análisis minucioso de los datos utilizando métodos como el análisis temático y la comparación constante. El objetivo fue identificar patrones, temas emergentes y relaciones significativas entre los datos.

La triangulación (Bisquerra, 2009) es como mirar un objeto desde diferentes ángulos para obtener una imagen más completa y precisa. Al combinar información de varias fuentes y técnicas, se enriquece la obtención de datos y se garantiza que la interpretación sea más sólida al poder confirmarse con otras perspectivas y datos similares

3.6. Metodología para el procesamiento de resultados

El software utilizado en la investigación científica es esencial en diversas disciplinas para recopilar, analizar y visualizar datos, llevar a cabo simulaciones y modelado. Sus características clave incluyen la gestión eficiente de datos, análisis estadístico avanzado, simulaciones, visualización de datos, colaboración, automatización, garantía de reproducibilidad y documentación, seguridad de datos, adaptabilidad, así como opciones tanto de código abierto como comerciales. Estas herramientas son fundamentales para facilitar el trabajo del investigador, asegurar la calidad de la investigación y adaptación a las necesidades específicas de cada disciplina.

En la investigación se emplearon las herramientas de G SUITE y el software MAXQDA para el tratamiento de datos provenientes del análisis de resultados de entrevistas, observación participante y fuentes documentales teóricas. Esta elección se debe a la capacidad de MAXQDA para manejar de manera sistemática datos cualitativos, lo que facilitará la organización, categorización y análisis eficiente de los datos recopilados. Además, su capacidad para trabajar con datos textuales, multimedia y geográficos permitirá obtener una visión integral de la investigación, facilitando la identificación de patrones y tendencias en los datos analizados.

3.7. Principios Éticos que Guiaron la Investigación

La presente investigación doctoral se rigió por los principios éticos de la UNESCO (2005) para la investigación en educación y la normatividad mexicana en protección de datos personales Ley Federal de Protección de Datos Personales en Posesión de los Particulares (2018), con especial énfasis en el respeto a la dignidad, la autonomía y la confidencialidad de los datos personales.

Estos principios fueron aplicados de manera estricta en cada fase de la investigación para garantizar que el Objetivo General crear un programa de intervención educativa inclusiva y los cuatro objetivos específicos se cumplieran sin generar ningún riesgo físico, psicológico, emocional o social para los estudiantes con aptitudes sobresalientes, sus familias, los docentes ni la institución (CEBAARE).

1. Consentimiento informado y autorización institucional

Se solicitó y obtuvo por escrito el “Consentimiento Informado Institucional” por parte del Director del CEBAARE, autorizando el acceso a las instalaciones, el contacto con docentes, estudiantes y familias, y la aplicación de todos los instrumentos.

2. Consentimiento y aprobación de los docentes de primaria

Se convocó a los seis docentes de educación primaria a una sesión informativa presencial en la que se expuso detalladamente:

El propósito de la investigación y sus objetivos, los instrumentos que se aplicarían con ellos (Cuestionario para docentes Anexo 3, Guías de Observación de clase Anexo 6 y Entrevista docente Anexo 7), la observación participante en sus aulas (5 sesiones por docente, total 30 observaciones), el uso de códigos numéricos (Docente 1, Docente 2, ..., Docente 6) en lugar de nombres y en cuanto la grabación de entrevistas sólo con nota de voz, transcripción inmediata y posterior eliminación del audio. Todos los docentes manifestaron su aprobación, se les recordó en todo momento su derecho a negarse a ser observados o entrevistados sin afectar su relación laboral.

3. Consentimiento de estudiantes y familias

Estudiantes (menores de edad): Se realizó una sesión grupal y otra individual con los 12 estudiantes identificados con aptitudes sobresalientes para explicarles en lenguaje sencillo: Qué se les iba a solicitar (responder el Cuestionario Estudiantes Anexo 5), que sus respuestas serían anónimas y confidenciales y que podían omitir cualquier pregunta o retirarse en cualquier momento. Se obtuvo su asentimiento verbal (acuerdo voluntario).

Padres y madres de familia:

Se llevaron a cabo reuniones individuales donde se explicó el objetivo de la investigación, los instrumentos que involucran a sus hijos (Inventario aplicado por el docente, Productos integradores Anexo 2, Cuestionario Estudiantes y Entrevista a familias Anexo 4), el compromiso absoluto de anonimato: “En ningún momento se utilizará el nombre real de su hijo ni el suyo propio; se utilizarán códigos (Alumno 01, Alumno 2, ...)”.

Protección de datos: toda la información se capturó exclusivamente en formularios de Google Forms encriptados, hojas de cálculo protegidas por contraseña y se almacenó en dispositivos personales del investigador con doble autenticación.

Cada padre o madre firmó la autorización, antes de cualquier aplicación de instrumento. Se entregaron copias firmadas a las familias.

4. Protección de datos y confidencialidad en todos los instrumentos

Instrumentos 1 a 5 (Identificación de necesidades y características correspondientes al Objetivo específico 1): se utilizaron códigos numéricos y formularios de Google Forms. Los resultados se concentraron en hojas de cálculo protegidas; nunca se asociaron nombres reales.

Análisis de fortalezas, áreas de oportunidad e interacciones contexto escolar-familiar** (Objetivo específico 2): todo el análisis se realizó con datos codificados.

Evaluación de prácticas pedagógicas (Objetivo específico 3): Observación participante (30 guías Anexo 6): se omitieron nombres de docentes y alumnos; se asignaron códigos numéricos. Los registros se pasaron a hoja de cálculo protegida.

Entrevista a docentes (Anexo 7): grabación solo por nota de voz, transcripción inmediata en documento Google, análisis en MAXQDA con códigos de participante anónimos. Los audios se eliminaron una vez transcritos y validados.

Todos los datos se almacenaron en carpetas protegidas y se destruirán al concluir la tesis (plazo máximo de 5 años).

5. Ética del investigador para generar confianza y responsabilidad interpretativa

Como doctorante, asumí los siguientes compromisos éticos personales y profesionales:

Transparencia total: explicar siempre el propósito real de cada instrumento y cómo contribuiría al programa de intervención (Objetivo general y específico 4).

Empatía y respeto cultural: reconocer la sensibilidad del tema “aptitudes sobresalientes” y el posible estigma o presión que genera en familias y docentes del CEBAARE. Se escuchó activamente, validando emociones y evitando cualquier juicio.

Construcción de confianza: se mantuvo contacto continuo, respondiendo dudas en cualquier momento y se compartieron avances preliminares (sin revelar datos de otros participantes).

Responsabilidad en la interpretación: al analizar datos y diseñar la propuesta de intervención, el compromiso fue:

Interpretar con rigor y sin sesgos personales.

- Presentar tanto fortalezas como áreas de oportunidad de forma constructiva.
- Diseñar estrategias diferenciadas que realmente respondan a las necesidades identificadas, promoviendo la actualización docente sin culpabilizar prácticas previas.
- Garantizar que el programa final sea inclusivo, contextualizado y beneficioso para el desarrollo integral de los estudiantes.

Estos principios éticos no solo cumplieron con los requisitos normativos establecidos, sino que fueron la base para que docentes, familias y estudiantes colaboraran con confianza y apertura, permitiendo que la investigación generará un programa de intervención educativa realmente pertinente, ético y transformador para el CEBAARE.

En cuanto al uso de Inteligencia artificial (IA), la herramienta Grok (xAI, 2025), se empleó exclusivamente para revisión y corrección de estilo, gramática, ortografía y claridad del lenguaje en versiones preliminares del texto. Todo el contenido intelectual, ideas, análisis y conclusiones son de autoría propia

IV. RESULTADOS

Los resultados de esta investigación se derivan de la aplicación de diversos instrumentos diseñados específicamente para cumplir con los objetivos establecidos. Para los Objetivos 1 y 2, se recopiló y analizó información diagnóstica clave sobre las necesidades, intereses y contextos de los estudiantes AS, tanto en el ámbito escolar como familiar. Este proceso se llevó a cabo mediante un instrumento normativo y cuatro herramientas diseñadas específicamente, orientadas a identificar aptitudes sobresalientes. Por su parte, el Objetivo 3 se enfocó en evaluar las prácticas educativas de docentes que trabajan con estudiantes AS de nivel primaria, empleando para ello dos instrumentos desarrollados específicamente para este propósito

4.1. Identificación de alumnos con Aptitudes Sobresalientes

Para identificar a los estudiantes con aptitudes sobresalientes y determinar quiénes serían sujetos de estudio para esta investigación, se aplicaron cinco instrumentos. Previamente, como parte del diagnóstico inicial, el docente titular de cada grupo llevó a cabo actividades exploratorias distribuidas en los cuatro campos formativos: Lenguajes, Pensamiento Científico, Ética, Naturaleza y Sociedades, y De lo Humano y lo Comunitario. Esta información preliminar permitió identificar entre el grueso de la población de 148 a los estudiantes más destacados en alguna de las cinco áreas de las aptitudes sobresalientes (intelectual, creativa, socioafectiva, artística y psicomotriz) en comparación con sus compañeros. A partir de estos resultados, cada docente seleccionó entre dos y cinco candidatos, tomando en cuenta las necesidades y características específicas del grupo, para aplicarles los instrumentos correspondientes.

4.1.1. Instrumento 1. Inventario para la identificación de las aptitudes sobresalientes en educación primaria

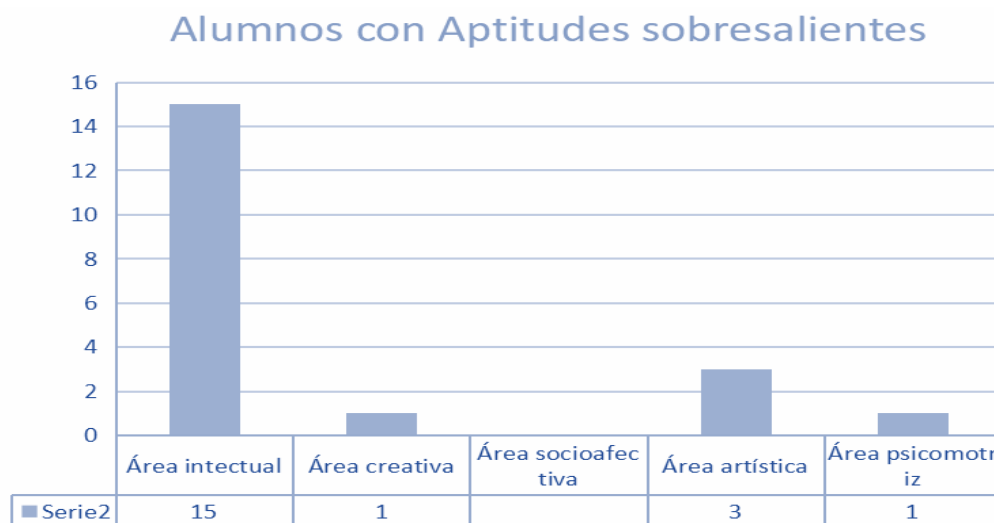
El proceso de evaluación inicial se llevó a cabo mediante la aplicación del *Inventario para la Identificación de Alumnos con Aptitudes Sobresalientes* (Instrumento 1), desarrollado por la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2022a). Este instrumento permitió determinar si los 22 estudiantes nominados por los docentes cumplían con los criterios

nacionales para ser identificados como poseedores de aptitudes sobresalientes. La muestra evaluada se distribuyó de la siguiente manera: siete estudiantes de cuarto grado, seis de quinto grado y nueve de sexto grado. Los resultados revelaron que dos estudiantes, uno de cuarto grado y otro de sexto, no alcanzaron los puntos de corte establecidos en ninguna de las áreas evaluadas. En contraste, los 20 estudiantes restantes lograron el puntaje en al menos una de las áreas consideradas..

Un análisis más detallado de los resultados de estos 20 estudiantes mostró una notable diversidad en sus desempeños. Cinco de ellos destacaron en las cinco áreas evaluadas, demostrando un perfil integral, cuatro estudiantes destacaron en cuatro áreas, otros cuatro en tres áreas, y siete en dos áreas, lo que refleja una amplia gama de talentos y fortalezas.

Figura 2

Alumnos con Aptitudes Sobresalientes



Nota. Elaboración propia, 20 de noviembre de 2024. Doctorado en Gestión Educativa y Políticas Públicas. Universidad Autónoma de Zacatecas UAZ.

Al analizar las áreas de mayor desempeño, se identificó que 15 estudiantes obtuvieron sus puntajes más altos en el ámbito intelectual, lo que indica una notable capacidad para el análisis, la resolución de problemas y el pensamiento crítico. Un estudiante destacó en el área creativa, demostrando habilidades para la innovación y la generación de ideas

originales. Tres estudiantes sobresalieron en el ámbito artístico, evidenciando un talento significativo para la expresión estética, mientras que un estudiante destacó en el área psicomotriz, mostrando destrezas físicas excepcionales.

Los resultados muestran que el área socioafectiva es una de las que requiere mayor fortalecimiento en el Internado, dado que aunque existen alumnos con buen puntaje en el área existe un área de mayor dominio. A su vez, validan la capacidad de los docentes para identificar estudiantes con aptitudes sobresalientes mediante la observación y el diagnóstico, al tiempo que destacan la necesidad de diseñar intervenciones pedagógicas diferenciadas para atender estas áreas.

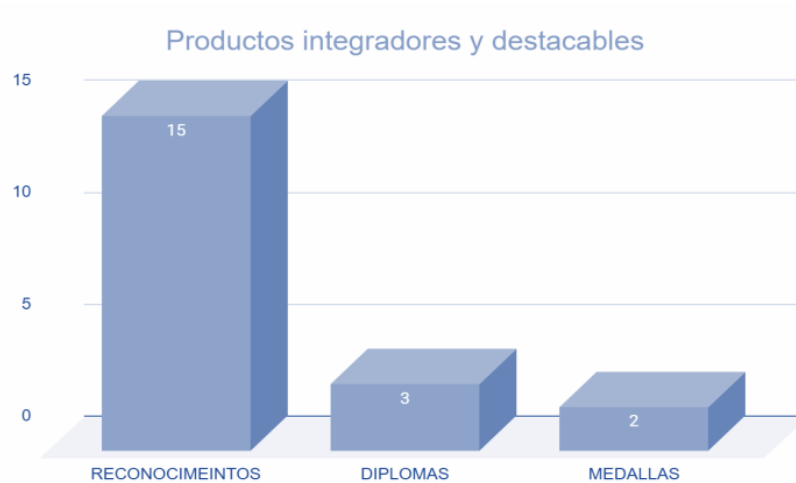
Por otro lado, se observa que el sistema educativo sigue priorizando la capacidad intelectual de los estudiantes, fundamentándose en el modelo de los tres anillos de Renzulli, pionero en México para la identificación e intervención de las Aptitudes Sobresalientes desde 1993. Esta práctica pone de manifiesto una limitada actualización por parte de las autoridades educativas y los docentes, ya que el soporte epistémico actual, según la teoría sociocultural de Gagné, promueve el desarrollo integral como enfoque principal..

4.1.2. Instrumento 2. Productos integradores y destacables

Una vez alcanzados los puntos de corte en cualquiera de las cinco áreas del Instrumento 1, se aplicó el segundo instrumento, denominado "Productos Integradores y Destacables", lo que permitió confirmar el desempeño sobresaliente de los estudiantes en las áreas en las que destacaron.

Figura 3

Productos Integradores y destacables



Nota. Elaboración propia, 29 de noviembre de 2024. Doctorado en Gestión Educativa y Políticas Públicas. Universidad Autónoma de Zacatecas UAZ.

El análisis de los productos integradores identificó 20 logros destacados, clasificados en tres categorías: 15 reconocimientos, 3 diplomas y 2 medallas. En cuanto a las posiciones obtenidas, quince corresponden a primeros lugares, tres a segundos lugares y dos a otras categorías, lo que refleja la diversidad de los resultados. Los primeros lugares, que incluyen diplomas y reconocimientos, dan muestra de un desempeño excepcional en una amplia variedad de actividades, mientras los segundos lugares, aunque menos numerosos, son igualmente motivo de orgullo, pues destacan el esfuerzo y la calidad del trabajo realizado. La predominancia de primeros lugares manifiesta una clara inclinación hacia la excelencia y una notable capacidad para destacar en los ámbitos evaluados. Por su parte, los segundos lugares invitan a identificar oportunidades para fortalecer aún más el desempeño.

En el ámbito intelectual, la comparación del desempeño con el de estudiantes de referencia muestra que, de los 20 productos elaborados, 16 obtuvieron la calificación de "Destacados" y cuatro la de "Superiores". Demostrando un nivel de excelencia consistente. Los 20 productos mostraron una atención impecable a los detalles y un uso altamente efectivo de los recursos disponibles. Además, la capacidad de los estudiantes para replicar sus logros y la relevancia de sus aportes para la comunidad escolar fueron

calificadas como "Destacadas" en todos los casos, lo que resalta su impacto positivo y su habilidad para mantener un alto estándar de calidad. Dos eventos destacaron especialmente: la XXIII Olimpiada Estatal de Matemáticas y el concurso escolar Ruta de la Independencia. En ambos, los productos presentados fueron evaluados como sobresalientes en todas las categorías, reflejando una preparación sólida, dedicación y un compromiso hacia la tarea.

En lo que respecta al área artística, los logros fueron menos frecuentes que los intelectuales, no por ello menos impresionantes. En concursos de guitarra a nivel zona escolar y municipal, los estudiantes obtuvieron un segundo lugar y un reconocimiento especial. Estos trabajos fueron calificados como "Destacados" en atención a los detalles, uso de recursos y relevancia para el contexto escolar; en un caso particular, alcanzaron la categoría de "Superior", mientras que la participación en el XLVII Concurso Regional "El Niño y la Mar" resaltó el talento artístico de los estudiantes creaciones que fueron calificadas como "Destacadas", mostrando creatividad, sensibilidad y un buen impacto visual.

Estos resultados muestran que los estudiantes no solo tienen habilidades intelectuales y artísticas sobresalientes, sino que saben integrarlas en productos de gran calidad que enriquecen su comunidad escolar. Para confirmar estos resultados, se contrastaron los datos con los reconocimientos y diplomas presentados por los estudiantes, asegurando la coherencia entre sus aptitudes y sus logros documentados.

4.1.2.1. Selección de Estudiantes para la Investigación

Una vez aplicados los dos primeros instrumentos, para avanzar en esta investigación, se seleccionaron dos estudiantes con los puntajes más altos de cada grupo, dando un total de 12 participantes. Este proceso garantiza que los seleccionados sean un grupo representativo y con un alto potencial que permitiese alcanzar los objetivos del estudio.

Para determinar cuál era su área más fuerte, se usó el puntaje más alto del *Inventario 1*, contrastándolo con los productos integradores y los logros más destacados de cada estudiante. Esto permitió obtener una evaluación precisa y detallada de sus capacidades, las cuales se describen a continuación:

4.1.2.2. Análisis de resultados por Grado y grupo

En el 4º grupo A, el alumno uno sobresale en tres áreas: intelectual, creativa y psicomotriz, es un estudiante que resuelve problemas con facilidad, analiza información de forma clara y aplica lo que aprende con gran efectividad, su creatividad se nota en las ideas originales que aporta y en su manera única de enfrentar tareas, Además, en lo físico, destaca por su coordinación y habilidades motoras, lo que demuestra un desarrollo muy completo en actividades que involucran movimiento. Por su parte, la alumna dos, destaca especialmente en el área intelectual, tiene una gran capacidad para el aprendizaje académico, con un talento especial para el razonamiento lógico, la comprensión lectora y la resolución de problemas matemáticos, aunque en otras áreas como la creatividad, las habilidades socioafectivas o las destrezas físicas no sobresale tanto, esto abre la puerta a oportunidades para seguir creciendo en esos aspectos.

En lo que respecta al grupo de 4º grupo B, el alumno tres sobresale en las áreas intelectual, creativa y psicomotriz, su mente curiosa y analítica le permite entender y trabajar con información compleja, mientras que su creatividad se refleja en ideas creativas y en su entusiasmo por actividades que requieren pensar fuera de lo común, aportando ideas o soluciones poco convencionales, tiene un gran control motor, lo que lo hace destacar en actividades físicas. Por otro lado, la alumna cuatro despunta en las áreas intelectual, creativa y socioafectiva, académicamente, muestra un gran nivel de comprensión y aplicación de conocimientos, su creatividad le permite encontrar soluciones innovadoras, y en el ámbito socioafectivo, destaca por su empatía, su habilidad para trabajar en equipo y su inteligencia emocional, lo que la hace una compañera muy valiosa.

Mientras que en 5º grupo "A", la alumna cinco sobresale en las áreas intelectual y socioafectiva, académicamente, tiene un desempeño sólido, con un talento especial para resolver problemas y analizar de forma crítica, en lo social, se relaciona muy bien con sus compañeros, mostrando empatía y comunicándose de manera efectiva. Por su parte, la alumna seis destaca en tres áreas: intelectual, creativa y socioafectiva, su mente ágil y disciplinada le permite destacar en lo académico, mientras que su creatividad se ve en las ideas originales que aporta, además, es una gran colaboradora, capaz de resolver conflictos y mantener relaciones positivas con sus compañeros.

En el 5º grupo “B”, la alumna siete despunta en todas las áreas: intelectual, creativa, socioafectiva, artística y psicomotriz, académicamente, muestra un nivel muy alto, con proyectos creativos que destacan por su originalidad, en lo social, es una líder positiva que fomenta la colaboración, artísticamente, tiene un talento especial para expresiones como el dibujo o la música, y en lo físico, su coordinación y habilidades son sobresalientes. Por otro lado, la alumna ocho destaca en las áreas intelectual, creativa, socioafectiva y artística, su mente versátil le permite abordar problemas desde diferentes perspectivas, y su capacidad para trabajar en equipo y resolver conflictos es notable. Además, su talento artístico le permite expresar ideas de manera creativa.

En lo que respecta al 6º grupo “A”, la alumna nueve sobresale en todas las áreas evaluadas. Su pensamiento crítico y analítico es avanzado, y su creatividad se refleja en soluciones y proyectos muy originales, en lo socioafectivo, es empática y colaborativa, es una líder natural en su grupo, artísticamente, tiene un talento destacado, y en lo físico, muestra coordinación y habilidades. De manera similar, el alumno diez también despunta en todas las áreas, su capacidad intelectual muestra un buen nivel de comprensión y análisis, aporta ideas innovadoras, fomenta la colaboración y el respeto en lo social, muestra talento artístico y destaca en actividades físicas.

Finalmente, en el 6º grupo “B”, la alumna once sobresale en todas las áreas, académicamente su desempeño es de alto nivel, con una gran capacidad para innovar creativamente, en lo social da muestra de empatía y liderazgo, su talento artístico y su excelente control motor en actividades físicas completan su perfil integral. Por su parte, la alumna doce también destaca en todas las áreas, su pensamiento crítico es avanzado, sus proyectos creativos son innovadores, y en lo social, es colaborativa y empática. Además, su talento artístico y su desempeño físico son de gran calidad.

Lo cual se expone en la tabla que se presenta a continuación

Tabla 9*Desempeño sobresaliente por alumno y área*

Grado y grupo	Alumno	Áreas					Habilidades
		Intelectual	Creativa	Socioafectiva	Artística	Psicomotriz	
4° "A"	1	X	X			X	Resolución de problemas, ideas originales y habilidades motoras avanzadas.
	2	X					Razonamiento lógico, comprensión lectora y resolución de problemas matemáticos.
4° "B"	3	X	X			X	Mente analítica, pensamiento divergente y destreza motora.
	4	X	X	X			Comprensión avanzada, soluciones innovadoras y habilidades interpersonales excepcionales
5° "A"	5	X		X			Rendimiento académico sólido y habilidades de comunicación empática.
	6	X	X	X			Pensamiento agudo y disciplinado, ideas originales y colaboración efectiva.
5° "B"	7	X	X	X	X	X	Alto nivel de competencia académica,

							originalidad en sus proyectos, líder positivo.
	8	X	X	X	X		Versatilidad, talento creativo y habilidades de trabajo en equipo.
6° "A"	9	X	X	X	X	X	Pensamiento crítico avanzado, creatividad, liderazgo empático y habilidades artísticas y psicomotrices excepcionales.
	10	X	X	X	X	X	Alto nivel de comprensión y análisis, ideas innovadoras, colaboración y talento artístico y físico.
6° "B"	11	X	X	X	X	X	Alto nivel de competencia académica, originalidad, liderazgo empático y habilidades artísticas y psicomotrices destacadas.
	12	X	X	X	X	X	Pensamiento crítico, proyectos innovadores, empatía y talento artístico y físico sobresaliente.

Nota. Elaboración propia, 23 de mayo de 2025. Doctorado en Gestión Educativa y Políticas Públicas. Universidad Autónoma de Zacatecas UAZ.

El análisis evidenció que cinco de los doce estudiantes destacaron en las cinco áreas evaluadas: intelectual, creativa, socioafectiva, artística y psicomotriz, mostrando un desempeño integral y sobresaliente. Un estudiante destaca en cuatro de estas áreas, demostrando fortalezas sólidas, aunque con espacio para crecer en una de ellas. Por su parte, 3 estudiantes destacaron en tres áreas, 2 mostraron un desempeño notable en dos áreas específicas y 1 estudiante en solo un área, lo que nos da muestra de las áreas que se requiere fortalecer.

Un dato relevante identificado es que los estudiantes de 6° grado, muestran un desarrollo más integral, con varios alumnos destacando en todas las áreas evaluadas, lo que podría indicar una mayor madurez y consolidación de habilidades a medida que avanzan en su trayectoria escolar. En contraste, los estudiantes de 4° y 5° grado presentan un desarrollo más variado, con algunos destacando sólo en áreas específicas, lo que sugiere oportunidades para un apoyo más focalizado en las áreas donde no sobresalen. Por tanto, las áreas intelectual y creativa son las más consistentemente destacadas en todos los grados, lo que refleja un enfoque sólido en el desarrollo académico y la estimulación de la creatividad en el entorno escolar. Sin embargo, las áreas artística, psicomotriz y socioafectiva son menos frecuentes en los grados inferiores, lo que podría indicar una menor exposición o énfasis en estas áreas en los primeros años.

4.1.3. Instrumento 3. Cuestionario para docentes de primaria.

El Cuestionario para Docentes (Instrumento 3) se aplicó a los seis maestros de primaria alta, asignando un cuestionario por cada uno de sus alumnos AS seleccionados, lo que resultó en dos por docente, para un total de doce cuestionarios aplicados.

La siguiente tabla resume los resultados del instrumento y nos da muestra del perfil de los doce estudiantes, destacando evidencias clave que revelan un grupo con gran potencial.

Tabla 10*Rastreo Educativo de Fortalezas y Apoyos Necesarios para alumnos AS*

Estudiante	Actitud hacia el aprendizaje	Fortalezas	Dificultades	Comportamientos notables	Áreas de oportunidad	Colaboración docente
1	Responsable, entusiasta, positiva.	Todos los campos formativos	Ninguna	Investiga, argumenta, ayuda a otros.	Prisa por terminar (baja calidad en trabajos)	Apoyo en manejo emocional y disciplina
2	Propositiva, respetuosa, abierta.	Todos los campos formativos	Ninguna	Se exige, pregunta para entender	Ninguno	Apoyo integral
3	Comprometida, responsable	Pensamiento científico (Matemáticas) y lenguajes	Artes, educación física	Disciplina, concentración	Poco sociable	Estrategias inclusivas
4	Positiva, dispuesta	Pensamiento científico (Matemáticas), lenguajes	Ninguna	Argumentos, cuestionamientos	Padres con poca disponibilidad	Estrategias de reflexión
5	Entusiasta, participativa	Pensamiento científico (Matemáticas) y Lenguajes	Artes (prisa)	Educada, ayuda a otros	Ninguno	Aumentar la exigencia

6	Entusiasta, participativa	Pensamiento científico (Matemáticas), Lenguajes	Ninguna	Ordenada, trabajos de calidad	Ninguno	Ajustes curriculares, apoyo en dudas
7	Activa, interesada	Pensamiento científico	De lo humano y comunitario	Instalaciones para actividades	Ninguno	Incentivar la reflexión
8	Dispuesta, atenta	Pensamiento científico	Lenguajes	Creativa, comprende procesos	Ninguno	Fomentar la crítica
9	Positiva, entusiasta	Pensamiento científico y Lenguajes	De lo humano y comunitario	Vocabulario, razonamiento	Usos y costumbres (religión)	Apoyo para el progreso
10	Positiva, entusiasta	Pensamiento científico (Matemáticas).	Lenguajes (ortografía)	Líder, convence a otros	Relación con su padre	Apoyo según necesidades
11	Entusiasta, líder	Todos los campos formativos.	Ciencias (temas tecnológicos)	Resolución de conflictos, juega fútbol	Ninguno	Orientación, materiales
12	Comprometida, participativa	Lenguajes (arte) De lo humano y lo comunitario (fútbol)	Matemáticas (lento), lectura en voz alta	Organiza actividades (ej. concierto)	Ninguno	Más oportunidades, nuevos equipos

Nota. Elaboración propia, 10 de junio de 2025. Doctorado en Gestión Educativa y Políticas Públicas. Universidad Autónoma de Zacatecas UAZ.

Entre los resultados más relevantes, los docentes observan que los doce estudiantes muestran actitudes positivas hacia el aprendizaje, descritas con términos como “responsable”, “entusiasta”, “propositivo”, “participativo”, “comprometido”, lo que sugiere un entorno educativo que fomenta la motivación y el compromiso.

Las fortalezas de los estudiantes se concentran principalmente en los campos formativos: pensamiento científico especialmente en Matemáticas y lenguajes, con los estudiantes 1, 2 y 11 destacando en todos los campos formativos (Lenguajes, pensamiento científico, Ética Naturaleza y sociedades y De lo Humano y lo comunitario), lo que refleja un desempeño integral. Otros, como los estudiantes 7 y 8, muestran competencia exclusiva en pensamiento científico, mientras que el estudiante 12 sobresale en lenguajes, particularmente en artes y de lo humano y lo comunitario (fútbol). El énfasis en pensamiento científico y lenguajes indica un alineamiento con competencias clave del currículo actual. Sin embargo, la menor presencia de fortalezas en artes y educación física resalta la necesidad de fortalecer estas áreas mediante enfoques interdisciplinarios o actividades que conecten con los intereses de los estudiantes.

Aunque la mayoría de los estudiantes muestran un desempeño sobresaliente en general, los docentes identifican algunas áreas de menor desarrollo que, lejos de ser limitantes, representan oportunidades para un crecimiento más equilibrado. Como el estudiante 3, aunque comprometido y responsable, tiene un desenvolvimiento menos destacado en artes y educación física, lo que podría deberse a una preferencia por lo académico o a una menor exposición a estas disciplinas. De manera similar, el estudiante 5 enfrenta retos en artes, ya que su afán por terminar rápido le impide dedicar el tiempo necesario para perfeccionar sus trabajos en esta área.

El estudiante 10, por su parte, muestra dificultades en lenguajes, particularmente con las reglas ortográficas, lo que podría estar relacionado con una falta de práctica específica o con un enfoque más intuitivo que técnico en esta área. En lo que respecta al estudiante 12, aunque sobresaliente en artes y deportes, tarda en resolver problemas matemáticos debido a su deseo de rapidez, y necesita apoyo en su lectura en voz alta. Estas dificultades, aunque puntuales, no empañan el alto rendimiento general de los estudiantes, pero sí señalan la necesidad de estrategias pedagógicas que abordan estas

áreas específicas, como ejercicios enfocados en ortografía o actividades que promuevan la paciencia.

Los docentes destacan comportamientos que van más allá de lo académico, revelando el carácter y las habilidades socioemocionales de estos estudiantes. El estudiante uno, por ejemplo, se distingue por su gusto por investigar, argumentar y ayudar a sus compañeros, aunque su deseo de ser el centro de atención puede ser un punto a trabajar para fomentar la colaboración, mientras que el estudiante 2, con su autoexigencia y disposición a preguntar, muestra una mentalidad de crecimiento que la impulsa a mejorar constantemente, por su parte el estudiante 4, con su hábito de cuestionar el “porqué” de las cosas, exhibe un pensamiento crítico que lo posiciona como un aprendiz reflexivo.

A su vez, el estudiante 11 se destaca no solo por su desempeño académico, sino también por su capacidad para resolver conflictos y gestionar emociones, lo que lo convierte en un líder natural. Estos comportamientos notables reflejan no solo inteligencia académica, sino también habilidades metacognitivas y socioemocionales que son fundamentales para el éxito a largo plazo.

A pesar de que el entorno de estos estudiantes parece mayormente favorable, los docentes identifican algunos obstáculos puntuales que podrían influir en su desarrollo. Como es el caso del estudiante 3, ya que, muestra una menor sociabilidad que el resto de sus compañeros, lo que podría limitar su participación en actividades grupales y requerir estrategias de inclusión más efectivas, mientras que en el caso del estudiante 4, la dificultad de sus padres para asistir a reuniones y estar al tanto de su hijo podría reducir la comunicación familia-escuela, afectando el acompañamiento integral. Por otro lado, el estudiante 9 enfrenta barreras relacionadas con usos y costumbres en su hogar, como aspectos religiosos, que podrían influir en su aprendizaje.

Como conclusión, este grupo de alumnos muestra un alto nivel de compromiso y habilidades, pero se beneficiaría más de apoyos personalizados, se recomienda por parte de los docentes implementar programas extracurriculares en matemáticas, ciencias, artes y desarrollo socioafectivo, así mismo, fomentar la participación familiar y proporcionar recursos docentes para potenciar el desarrollo integral de los estudiantes.

4.1.4. Instrumento 4. Entrevista para las familias

El análisis de las entrevistas realizadas a los padres de familia de los doce estudiantes permitió identificar que la mayoría calificó la experiencia del embarazo y el nacimiento de sus hijos de manera altamente positiva: seis de ellos la describieron como “excelente” y cinco como “muy buena”. Solo en el caso del estudiante 6, fue descrito como “regular”, sin especificar detalles adicionales que sugieran complicaciones significativas. Este panorama general indica que los estudiantes provienen de un entorno inicial estable y positivo, lo cual puede haber contribuido a su desarrollo temprano, de igual forma, todos los padres reportaron que sus hijos no han experimentado problemáticas significativas en su desarrollo, lo que manifiesta un crecimiento físico, emocional y cognitivo sin contratiempos relevantes, posiblemente relacionado con su identificación como alumnos con aptitudes sobresalientes.

El desarrollo motor fue calificado como “excelente” en nueve casos y “muy bueno” en tres, evidenciando un desarrollo físico sin retrasos ni dificultades en hitos motores, como los primeros pasos, lo que refuerza la idea de un desarrollo integral saludable. En cuanto al inicio del balbuceo y la pronunciación de palabras, cinco estudiantes comenzaron antes de los 9 meses, seis entre los 9 y 12 meses, y solo el estudiante 10 entre los 12 y 18 meses, un rango predominantemente temprano que sugiere precocidad en el desarrollo del lenguaje, característica común en niños con aptitudes sobresalientes. Las habilidades lingüísticas, tanto orales como escritas, fueron evaluadas como excelentes en seis casos, muy buenas en tres y buenas en los tres restantes, los padres destacaron un amplio repertorio de palabras, fluidez en la expresión y facilidad para retener información verbal, como se observa en los estudiantes dos y nueve. En particular, el estudiante uno emplea un lenguaje notablemente elevado para su edad.

En lectoescritura, varios estudiantes comenzaron a leer y escribir a temprana edad y algunos, como los estudiantes siete y once, muestran habilidades avanzadas en composición escrita y creatividad literaria, aunque se identificaron áreas de mejora, como la ortografía en estudiante cinco, solo dos presentan condiciones de salud relevantes: estudiante cinco y siete, con alergias que requieren tratamientos regulares, sin que estas interfieran significativamente en su desempeño.

Las familias de los estudiantes están conformadas por entre tres y cuatro miembros en cuatro casos, y entre cinco y seis miembros en los ocho restantes, lo que sugiere entornos de tamaño moderado que podrían favorecer dinámicas cercanas. La relación familiar fue calificada como excelente en tres casos, muy buena en siete, buena en uno y regular en uno más, mientras que, tres estudiantes enfrentan situaciones familiares que podrían tener un impacto significativo en su desarrollo socioemocional: el estudiante dos presenta conflictos frecuentes con su hermana; el estudiante nueve ha experimentado la separación de sus padres; y el estudiante diez ha sido afectado por abandono emocional y maltrato por parte de su padre. Estas condiciones resaltan la importancia de considerar el entorno afectivo y familiar como un factor determinante en el bienestar infantil.

En cuanto a las actividades familiares, se observó que siete familias participan en actividades diversas y con frecuencia, cuatro realizan actividades menos variadas o poco frecuentes, mientras que la familia de la estudiante siete reportó una amplia variedad de actividades, lo que parece estar en consonancia con su iniciativa y creatividad. Finalmente, los padres destacaron diversas cualidades en sus hijos: compromiso académico y entusiasmo en los estudiantes uno, cuatro, cinco y ocho, habilidades cognitivas avanzadas como la facilidad para aprender en el estudiante uno, la capacidad de retención en los estudiantes dos, tres y nueve, y la resolución rápida de problemas en el estudiante diez. Asimismo, se reconocieron rasgos de creatividad e iniciativa en los estudiantes siete y once, particularmente en actividades relacionadas con el dibujo, la escritura y la experimentación.

Los intereses académicos de los estudiantes se centran principalmente en matemáticas, con preferencia marcada por los estudiantes 1, 2, 4, 7 y 11, así como en ciencias naturales, destacada por el estudiante 8. Otros ámbitos de interés incluyen geografía, inglés, español, educación física y formación cívica, preferidos por el estudiante 9, mientras que el estudiante 11 muestra una curiosidad amplia que abarca literatura, música y teatro. Por otro lado, cinco alumnos han participado en actividades extracurriculares como baloncesto, fútbol, música y dibujo, aunque algunos han discontinuado estas actividades debido a las exigencias de la modalidad del internado. Las expectativas de los padres se enfocan en el fortalecimiento de habilidades

específicas, como la comprensión lectora para los estudiantes 2, 7 y 12; matemáticas para los estudiantes 1, 9 y 10; ortografía para el estudiante 5; y escritura y lectura para el estudiante 6. Asimismo, buscan fomentar la confianza en el estudiante 8, las habilidades sociales en el estudiante 3 y la constancia en el estudiante 10. Los resultados más significativos de este análisis se presentan en la siguiente tabla.

Tabla 11

Percepción de los Padres sobre Fortalezas y Áreas de Oportunidad de Alumnos AS

No de estudiante	Desarrollo motor	Condición de salud	Dinámica familiar	Actividades familiares	Comportamiento Sobresaliente
1	Excelente	Ninguna	Muy buena	Variadas frecuentes	Habilidades matemáticas liderazgo
2	Muy bueno	Ninguna	Buena	Poco variadas y poco frecuentes	Responsable Buena memoria
3	Excelente	Ninguna	Muy buena	Variadas y frecuentes	Memoriza con rapidez dedicado
4	Excelente	Ninguna	Muy buena	Ocasionalmente variadas y frecuentes	Entusiasta, no falta a clases
5	Excelente	Alergias (polvo, cambio de clima)	Muy buena	Variadas y frecuentes	Comprometida, actitud positiva
6	Excelente	Ninguna	Excelente	Poco variadas y poco frecuentes	Interés por dibujo
7	Excelente	Alergias (animales,	Muy buena	Muy variadas y	Creativa, sociable,

		frío y sol)		frecuentes	responsable
8	Muy bueno	Ninguna	Muy buena	Variadas y frecuentes	Responsable, evita problemas
9	Excelente	Ninguna	Excelente	Variadas y frecuentes	Fácil aprendizaje, alta retención
10	Muy bueno	Ninguna	Regular	Poco variadas y poco frecuentes	Aprende con rapidez
11	Excelente	Ninguna	Excelente	Variadas y frecuentes	Activa, creativa, positiva
12	Excelente	Ninguna	Muy buena	Variadas y frecuentes	Progresivo, buena actitud hacia el aprendizaje.

Nota. Elaboración propia, 10 de junio de 2025. Doctorado en Gestión Educativa y Políticas Públicas. Universidad Autónoma de Zacatecas UAZ.

La tabla muestra que la mayoría de los estudiantes presentan un desarrollo motor excelente o muy bueno, con pocas condiciones de salud (algunos con alergias). Las dinámicas familiares son generalmente muy buenas o excelentes, aunque las actividades familiares varían en frecuencia y diversidad. Los comportamientos sobresalientes destacan habilidades como liderazgo, creatividad, responsabilidad, rápida memorización y actitud positiva hacia el aprendizaje.

Nos hallamos ante un grupo de doce estudiantes de alto potencial con un nivel de ajuste personal, familiar y escolar excepcionalmente bueno muestran un desarrollo integral mayormente positivo, con fortalezas destacadas en el ámbito motor, lingüístico, académico y social, con intereses diversos que abarcan las matemáticas, las ciencias, las artes y la lectura. El perfil predominante es el de estudiantes armónicos, motivados, sanos y bien apoyados, algo que facilita enormemente la intervención educativa.

Sin embargo, se identifican áreas de oportunidad, como la necesidad de fortalecer la lectura, las habilidades sociales y la participación en actividades familiares y extracurriculares. Además, los casos de conflictos familiares o condiciones de salud

requieren atención específica, que, si no se atienden, pueden derivar en problemas a medio plazo como: burnout, desmotivación, ansiedad por perfeccionismo, entre otros. Por ello Implementar estrategias que promuevan el apoyo emocional, la convivencia familiar y el desarrollo de habilidades específicas será fundamental para maximizar el potencial de estos estudiantes y garantizar su bienestar integral.

4.1.5. Instrumento 5. Cuestionario para estudiantes

El análisis se basa en las respuestas de doce estudiantes con aptitudes sobresalientes, recopiladas a través de un cuestionario que explora sus preferencias académicas, dificultades, fortalezas, intereses, autopercepción, emociones hacia el aprendizaje y aspiraciones profesionales. A continuación, se presenta una tabla con la interpretación detallada.

Tabla 12*Perfil Académico y personal del estudiante*

Estudiante	Materias favoritas	Materias complicadas	Fortalezas académicas	Intereses/pasatiempos	Percepción de los demás hacia el alumno	Lo que más le gusta de sí mismo.	Lo que menos le gusta de sí mismo.	sentimientos sobre escuela	Aspiraciones personales
1	Matemáticas, Lenguajes, Educación física.	Lenguajes	Matemáticas	Básquetbol	Inteligente en matemáticas	Su inteligencia	No leer bien	Preocupada por futuro (lectura)	Ingeniero en mina
2	Historia, Matemáticas, Ciencias	Matemáticas	Artes, teatro, danza	Patinaje sobre hielo	Inteligente	Su mirada, cabello	Su cuerpo (se siente gorda)	Motivada, gusta aprender	Psicóloga
3	Matemáticas, Lenguajes, Geografía	Ninguna	Geografía	Música	Inteligente, bueno	Su inteligencia	Ser distraído	Motivado, gusta música	Militar, futbolista, músico
4	Lenguajes, De lo humano y lo comunitario, Educación Física	Geografía	Lectura, arte, imaginación, correr	Lectura, arte, cocina	Alegre, chistosa, buena gente	Su pelo, capacidades, inteligencia	Nada	Normal, ni feliz ni triste	Artista, escritora, maestra
5	Matemáticas, Lenguajes, Educación Física	Geografía	Lenguajes, matemáticas	Música, deportes, ajedrez	Bonita, amable	Su forma de pensar	Nada	Motivada, emocional	Maestra, pianista, competidora de ajedrez

6	Matemáticas, Artes, Formación Cívica	Ninguna	Matemáticas, artes	Artes, música, ciencias	Callada, seria, sin interés en amigos	Dibujar	Ser callada	Motivada, emocional	Doctora, maestra
7	Matemáticas, Ética Naturaleza y Sociedades	Ninguna	Matemáticas	Gimnasia	Divertida, chistosa, sociable	Su cara	Su cuerpo (muy alta)	Motivada, con ansiedad	Chef (gastronomía)
8	Ciencias Naturales, De lo Humano y lo Comunitario, Matemáticas	Español	Dibujo	Dibujo, actividades creativas	Impaciente, desesperada	Sus dibujos, forma de ser	Su cuerpo (impaciencia)	Motivada, gusta enseñar	Artista, maestra
9	Español, Matemáticas, Ética Naturaleza y Sociedades	Ninguna	Todas las materias	Fútbol, atletismo, danza, lectura, música, manualidad	Divertida, platicadora, alegre, sociable	Su piel, altura, facilidad para aprender, sociabilidad	Su forma de ser (no cae bien a veces)	Desmotivada, sin emoción	No sabe aún
10	Español, Historia, Educación Física	Matemáticas	Guitarra, piano, fútbol, básquetbol, español, historia	Lectura, redacción, música, básquetbol, fútbol	No le importa opinión de otros	Ser extrovertido	Sus dientes, encías	Gusta escuela, pero pierde alegría al salir de la escuela.	Básquetbolista, arquitecto, odontólogo
11	Matemáticas, Inglés, Educación Física	Ninguna	Matemáticas, básquetbol, canto,	Lectura, inventar cuentos,	Bueno en matemáticas, canto, voz fuerte	Su voz, letra, lectura,	Cómo juega, color de piel	Bien, preocupada por fallar	Maestra de preescolar

			aprovechamiento escolar	básquetbol, danza		inteligencia			
12	Matemáticas, Formación Cívica y Ética, De lo Humano y lo Comunitario	Lenguajes	Pensamiento científico, lo humano y lo comunitario	Fútbol, voleibol, correr, música, flauta, artes	Amigable, sociable, empática, presumida	Su pelo, forma de ser, piel, ojos	Nada	Gusta aprendizaje, poco motivada	Doctora, dentista, veterinaria, futbolista

Nota. Elaboración propia, 10 de junio de 2025. Doctorado en Gestión Educativa y Políticas Públicas. Universidad Autónoma de Zacatecas UAZ.

De los doce estudiantes, las materias favoritas reflejan una combinación entre disfrute personal y habilidades destacadas. El campo formativo Pensamiento científico, específicamente Matemáticas fue la más mencionada, ya que siete estudiantes la incluyeron entre sus tres materias preferidas. Sus razones se centraron en el gusto por realizar operaciones como sumar, restar, multiplicar y dividir, así como por la lógica, la resolución de problemas y la confianza que sienten al sobresalir en esta área. Mientras que, Lenguaje (español) fue elegida por cinco estudiantes, quienes valoran especialmente la lectura, la escritura, la creación de historias, el trabajo con ortografía y la posibilidad de expresarse libremente. Educación Física fue mencionada por cuatro estudiantes, destacando el componente lúdico, la práctica de ejercicio y, en un caso, la redacción de bitácoras como una forma de narrar sus experiencias escolares. Otras materias mencionadas fueron Historia, elegida por dos estudiantes por su interés en conocer acontecimientos del pasado; Ciencias Naturales, también mencionada por dos estudiantes, quienes señalaron una conexión con la naturaleza como motivo principal; y Formación Cívica y Ética, así como De lo Humano y lo Comunitario, cada una seleccionada por dos estudiantes por su enfoque en valores, emociones y convivencia social. Geografía fue referida por un estudiante, quien destacó su desempeño sobresaliente en la materia; mientras que Artes y la asignatura de Inglés fueron mencionadas individualmente, asociadas al gusto por la creatividad y el aprendizaje de un nuevo idioma, respectivamente. Las razones por las que estas materias fueron elegidas incluyen la confianza en sus habilidades, el disfrute del proceso creativo, la posibilidad de socializar o el interés por temas nuevos y significativos. Algunos estudiantes expresaron sentirse seguros, motivados y capaces en dichas áreas, lo que fortalece su vínculo con el aprendizaje.

En cuanto a dificultades significativas, cinco estudiantes indicaron no presentar problemas en ninguna asignatura, lo cual sugiere una percepción positiva de sus competencias académicas, mientras que los siete estudiantes que sí reportaron desafíos, las materias mencionadas fueron Lenguaje o Español en tres casos, principalmente por dificultades en la lectura fluida, la escritura o la ortografía, incluyendo inseguridades como tartamudez o falta de ritmo al leer en voz alta; Geografía en dos casos, por la dificultad para memorizar capitales, estados o países; y Matemáticas dos casos, debido a

problemas para comprender ciertos enunciados o realizar operaciones como la división. Estas dificultades se relacionan mayormente con habilidades técnicas que requieren práctica específica, más que con limitaciones cognitivas generales, dado que estos mismos estudiantes se destacan en otras áreas.

Los estudiantes reportaron intereses personales diversos, que abarcan actividades físicas, creativas e intelectuales, el deporte fue el ámbito más mencionado, con ocho estudiantes que lo consideraron parte importante de su tiempo libre; entre las disciplinas citadas se encuentran el básquetbol (cuatro estudiantes), el fútbol (tres estudiantes), así como el voleibol, atletismo, gimnasia y patinaje sobre hielo. Las artes también ocupan un lugar relevante, con seis estudiantes interesados en dibujo, pintura, música, danza y manualidades, la música fue mencionada por cinco estudiantes que disfrutaban tocar instrumentos como la flauta y el piano, o componer, por su parte, la lectura y la escritura creativa, especialmente la invención de cuentos, fueron referidas por cuatro estudiantes. Asimismo, se mencionaron actividades como el ajedrez, la cocina y el interés por la ciencia o la investigación, lo que muestra una variedad de intereses que combinan expresión personal, actividad física y exploración cognitiva.

Con relación a sus percepciones sobre cómo creen que los demás los ven, nueve estudiantes señalaron atributos positivos que consideran que los caracteriza ante sus compañeros, entre los rasgos más mencionados se encuentran ser: inteligentes, destacados por cuatro estudiantes, amables, mencionados por dos estudiantes, y otros aspectos como ser alegres, sociables, divertidos, empáticos, buenos en matemáticas o tener una voz fuerte para cantar o recitar. Por otro lado, tres estudiantes mencionaron que creen ser percibidos de manera negativa, los calificativos que refirieron incluyen ser callados, serios, poco interesados en socializar, impacientes, desesperados o presumidos, un estudiante expresó que no le importa la opinión que los demás tengan sobre él, mostrando una actitud de indiferencia ante la percepción externa.

Estas respuestas permiten observar que la mayoría de los estudiantes tiene una percepción positiva de cómo son vistos por otros, lo que puede estar relacionado con una autoestima saludable. Sin embargo, también es importante considerar aquellos casos en los que se presentan inseguridades o interpretaciones negativas, ya que podrían influir

en la manera en que los estudiantes se relacionan socialmente o enfrentan desafíos personales.

Con relación a la pregunta ¿Qué es lo que más te gusta de ti? los 12 estudiantes destacaron aspectos positivos de sí mismos, tanto intelectuales como personales o físicos. La inteligencia y las capacidades cognitivas, como la forma de pensar o aprender rápido, fueron mencionadas por 6 estudiantes, mientras que habilidades específicas, como dibujar, leer, socializar o cantar, fueron valoradas por 4 estudiantes. Características físicas, como cabello, piel, voz, ojos o altura, fueron destacadas por 5 estudiantes, por otro lado dos estudiantes expresaron un aprecio general por su forma de ser o por "todo" de sí mismos, lo que refleja una autoimagen positiva, con un equilibrio entre el reconocimiento de sus talentos y la valoración de su identidad personal.

En cuanto a lo que les disgusta de sí mismos, cuatro afirmaron no tener aspectos que le incomoden, lo que indica una alta autoestima, mientras que los 8 estudiantes restantes mencionaron inseguridades: tres señalaron características físicas, como cuerpo, por estar "demasiado alta" o "gorda", dientes/encías o color de piel; 3 mencionaron dificultades académicas o de comportamiento, como no leer bien, ser distraídos o impacientes; y dos señalaron aspectos sociales, como ser callados o no caer bien a veces. Estas inseguridades reflejan preocupaciones comunes de la edad, relacionadas con la apariencia, el desempeño académico y la aceptación social.

De los 12 estudiantes, nueve expresaron sentimientos positivos hacia el aprendizaje y la escuela, descubriéndose como motivados, emocionados o bien/normal. Valoran la oportunidad de aprender cosas nuevas, la calidad de la enseñanza y el ambiente escolar. Sin embargo, tres estudiantes reportaron preocupaciones: uno mencionó desmotivación reciente sin causa clara, uno expresó ansiedad por el aprendizaje, y uno está preocupado por su futuro debido a dificultades en la lectura. Estas respuestas muestran que, aunque el entorno escolar es mayormente positivo, algunos estudiantes enfrentan retos emocionales que podrían beneficiarse de apoyo docente o estrategias de motivación. Respecto a las aspiraciones profesionales estas son variadas, muchas alineadas con sus intereses y fortalezas, las profesiones mencionadas incluyen: maestra, artista (músico/pianista), futbolista, doctora, ingeniero de minas, militar, psicóloga, chef, arquitecto, odontólogo, dentista, veterinaria, competidora de ajedrez y

escritora, mientras un estudiante expresó incertidumbre sobre su futuro profesional, indicando que aún está explorando sus talentos. Estas aspiraciones reflejan una conexión entre sus intereses actuales, como deportes, artes, ciencias y enseñanza, y sus metas, mostrando ambición y un potencial significativo para el desarrollo con el apoyo adecuado.

En general, los estudiantes tienen una amplia gama de aspiraciones, con una fuerte presencia de intereses por las artes, la educación, la salud y el deporte. Aunque algunos tienen dudas sobre su futuro profesional, la mayoría de los estudiantes muestra una visión clara hacia profesiones que les apasionan y en las que desean tener un impacto significativo, ya sea en la vida de otras personas, en el ámbito creativo o en el área deportiva.

El análisis del Cuestionario para estudiantes con aptitudes sobresalientes, da muestra de un perfil heterogéneo pero altamente valioso para el diseño de una propuesta de intervención educativa: estudiantes con fortalezas cognitivas marcadas (especialmente en Matemáticas y Lenguaje), intereses diversificados (deporte, artes creativas, música y lectura creativa), autoestima predominantemente positiva y aspiraciones profesionales ambiciosas y bien alineadas con sus talentos, lo que permite identificar de manera detallada sus intereses y partir de ello para una intervención más crítica y significativa.

4.1.6 Evaluación de instrumentos de creación propia

Los cuatro instrumentos: productos integradores y destacables, cuestionario para docentes de primaria, entrevista para las familias y cuestionario para estudiantes, diseñados específicamente para complementar el Instrumento 1. Inventario para la identificación de alumnos AS de la Secretaría de Educación Pública (SEP, versión revisada 2010), constituyen un protocolo integral, coherente y viable para la detección temprana de alumnos con aptitudes sobresalientes en educación primaria. Estos instrumentos (denominados 2, 3, 4 y 5) han demostrado en su validación preliminar, ser aplicables directamente por los docentes frente a grupo, su estructura clara, sus escalas Likert objetivas y su enfoque en evidencia concreta permiten obtener información complementaria al inventario nacional, generando un perfil multidimensional del

estudiante AS que incluye dimensiones intelectuales, creativas, socioafectivas, artísticas y psicomotrices, además de su contexto familiar y escolar.

Los cuatro instrumentos propios cumplen rigurosamente con los criterios de coherencia teórica, ya que, se alinean con el modelo de aptitudes sobresalientes de la SEP y con los principios de identificación multidimensional recomendados por la literatura internacional. Estos son concretos, ítems claros, escalas Likert estandarizadas en el Instrumento 2, preguntas focalizadas, que generan información objetiva, evidencia documental en productos, así como, triangulación sistemática en entrevistas y cuestionarios.

Su aplicación secuencial respeta el ritmo escolar, evita saturación y permite al docente de grupo participar activamente en la aplicación y análisis de los Instrumentos El costo de implementación es mínimo (solo tiempo y formatos impresos o digitales), y no requieren capacitación especializada adicional más allá de una breve inducción.

Valor agregado para la identificación, el perfil y la intervención inclusiva

La combinación de los cinco instrumentos (SEP + 2, 3, 4 y 5) supera las limitaciones del inventario aislado al incorporar:

Evidencia tangible y cuantificable (productos).

Perspectivas múltiples mediante triangulación (docente, familia, estudiante).

Contexto integral (escolar, familiar y social).

Con esta información integrada es posible elaborar un Informe Integral del Estudiante que resume su desarrollo, confirma la presencia de aptitudes sobresalientes, identifica posibles necesidades de atención especializada y, sobre todo, aporta los elementos concretos para diseñar un Plan de Intervención Individualizado que garantice la inclusión real: enriquecimiento curricular, aceleración, proyectos interdisciplinarios, acompañamiento socioemocional y seguimiento.

4.2. Análisis de la práctica educativa de los docentes

Para el análisis de las prácticas docentes, se aplicaron dos instrumentos: cinco guías de observación para cada uno de los seis grupos y una entrevista a cada uno de los seis docentes. A continuación, se describen los resultados obtenidos a partir de la aplicación

de estos instrumentos, los cuales permitieron identificar tendencias, fortalezas y áreas de oportunidad en el desempeño docente.

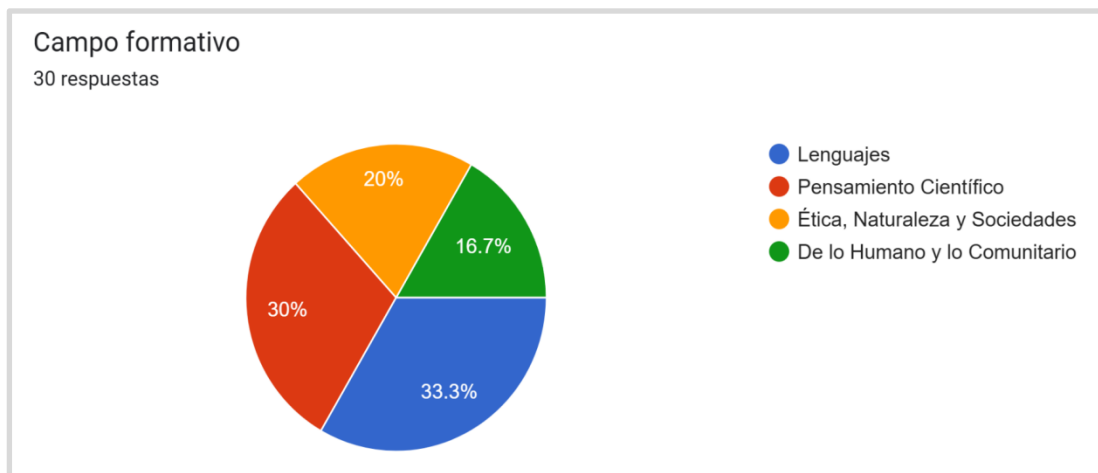
4.2.1. Instrumento 6. Guía de observación de clases

En cuanto al análisis de las treinta observaciones realizadas, cinco por cada grupo correspondientes a cuarto, quinto y sexto, ambos con grupos A y B, se identificaron patrones relevantes en las prácticas docentes dirigidas a la atención de alumnos con aptitudes sobresalientes. A continuación, se detalla la interpretación de los resultados organizados por seis dimensiones.

En términos generales, en todos los grados y grupos, los campos formativos observados se distribuyen de la siguiente manera:

Figura 4

Observaciones por campos formativos



Nota. Elaboración propia, 23 de enero de 2024. Doctorado en Gestión Educativa y Políticas Públicas. Universidad Autónoma de Zacatecas UAZ.

La distribución de las observaciones por campos formativos refleja un enfoque integral en el proceso educativo. Un 33% correspondiente a diez de las actividades observadas, se centra en “Lenguajes”, abordando temas como la descripción, las leyendas y los textos argumentativos, los cuales fortalecen las habilidades de comunicación y expresión. Por

su parte, nueve observaciones que equivalen a un 30% corresponden a Pensamiento Científico, con un enfoque en matemáticas, ciencias naturales y razonamiento lógico, promoviendo el desarrollo del pensamiento crítico y analítico. En el área de “Ética, Naturaleza y Sociedades”, seis guías que representan el 20%, se fomenta la reflexión sobre el entorno natural, social y cultural, ayudando a los estudiantes a comprender su papel en la sociedad y el cuidado del medio ambiente. Finalmente, cinco observaciones que son el 17% se dedicó a “De lo Humano y lo Comunitario”, fortaleciendo habilidades emocionales y sociales, así como valores que contribuyen a una convivencia armónica y responsable. Esta distribución asegura un aprendizaje equilibrado y significativo para los alumnos, así mismo, refleja un enfoque educativo balanceado, donde los docentes integran conocimientos teóricos y prácticos que conectan con el contexto cotidiano de los estudiantes. Los temas trabajados no sólo desarrollan habilidades académicas, sino que también fomentan la conciencia social, la responsabilidad y la convivencia armónica.

Por tanto, los datos muestran una distribución de temas que varía por grado, sugiriendo una progresión educativa que va de lo concreto y descriptivo en grados inferiores a lo abstracto y argumentativo en superiores. Esto refleja un enfoque constructivista, donde el aprendizaje se construye sobre experiencias previas y se adapta al desarrollo cognitivo de los estudiantes.

En los cuartos grados atendidos por la docente uno y dos, los temas enfatizan lo básico y cotidiano, con un fuerte anclaje en la observación y la descripción. Por ejemplo, en el grupo A se abordan "Anuncios publicitarios" y "La descripción" (ambos en Lenguajes), que invitan a analizar el mundo visual y lingüístico inmediato, mientras que "Ángulos y circunferencias" o "Tipos de fracciones" (Pensamiento Científico) introducen conceptos matemáticos aplicados. Hay una integración cultural y de salud, como "Cuánto cuesta elaborar un altar de muertos" o "Plato del bien comer", que conectan el aprendizaje con tradiciones mexicanas (como el Día de Muertos) y hábitos personales. Esto sugiere un enfoque holístico en etapas tempranas, donde el conocimiento no es aislado, sino vinculado a la identidad cultural y el bienestar, fomentando una educación inclusiva y relatable para niños de 9-10 años.

Mientras que en los quintos grados, atendidos por el docente tres y la docente cuatro. Aquí emerge una mayor exploración de la identidad cultural y social, con temas

como "Mis tradiciones: Xantolo, un día de muertos diferente" o "Usos y costumbres de mi comunidad" (en Lenguajes y Ética, Naturaleza y Sociedades) destacan la diversidad regional mexicana, promoviendo el respeto por la multiculturalidad. Se combinan con elementos científicos como "Lectura y escritura de números" o "Tipos de ángulos", y sociales como "Cultura de paz" o "Hábitos de buena salud". Esto indica una transición hacia temas que invitan a la reflexión crítica sobre la comunidad y el cuerpo, con el fin de desarrollar empatía y conciencia cívica en preadolescentes.

Por otra parte, en los sextos grados atendidos por las docentes cinco y seis, aquí los temas adquieren mayor complejidad y abstracción, como "Textos argumentativos" (Lenguajes) o "Áreas de polígonos" (Pensamiento Científico), que requieren habilidades analíticas avanzadas. Hay un énfasis en el medio ambiente y las relaciones humanas, con "El cuidado del agua" o "Resolución de conflictos", junto a temas emocionales como "Mis emociones". La persistencia de elementos culturales, como "Temas tradicionales en este día de muertos" o "Mi comunidad", sugiere una culminación del ciclo primario, donde los estudiantes integran conocimiento para abordar problemas reales, como la sostenibilidad y el manejo emocional, preparando su transición a secundaria.

En general, hay una progresión de lo descriptivo en cuarto grado, a lo narrativo y exploratorio de quinto y lo argumentativo y resolutivo de sexto, lo que podría interpretarse como un andamiaje pedagógico que alinea con teorías del desarrollo como las de Piaget o Vygotsky, adaptadas a contextos culturales locales.

Respecto a la dimensión I: Ambiente de Aula, los resultados en cuanto la organización del salón, muestran una percepción mayoritariamente positiva, ya que, 27 de 30 observaciones lo que corresponde al 90% califican como "De acuerdo", o "Totalmente de acuerdo", con solo 3 observaciones en "Neutral". Lo que indica, que los docentes uno a seis han logrado crear entornos donde la mayoría de los estudiantes, incluidos aquellos con aptitudes sobresalientes, tienen oportunidades para participar activamente. La organización del aula, mobiliario, iluminación y organización de materiales, parece diseñada para fomentar la inclusión general, lo que podría alinearse con enfoques pedagógicos centrados en el estudiante, como el aprendizaje cooperativo o la enseñanza diferenciada. Sin embargo, las tres respuestas "Neutral" del docente tres, indican casos

específicos donde la organización no es completamente efectiva, debido a dinámicas que no logran involucrar a todos los estudiantes por igual.

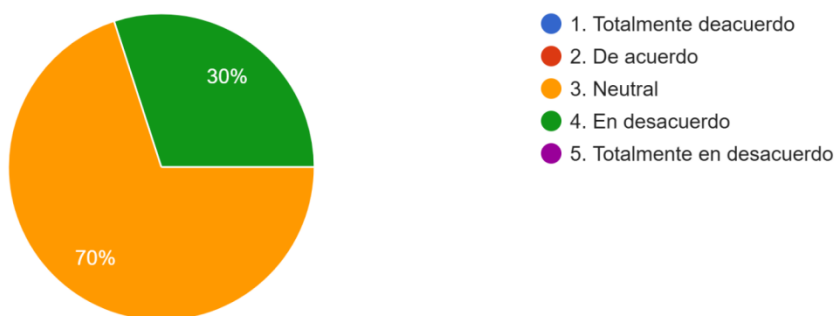
Con relación a espacios o materiales adaptados para alumnos AS, los resultados son menos favorables, tal y como se muestra en la figura 5.

Figura 5

Ajuste a espacios o materiales en atención a alumnos AS

2. ¿Se han adaptado los espacios o materiales para atender las necesidades de los alumnos con aptitudes sobresalientes?

30 respuestas



Nota. Elaboración propia, 23 de enero de 2024. Doctorado en Gestión Educativa y Políticas Públicas. Universidad Autónoma de Zacatecas UAZ.

Se identifica este punto como área de oportunidad, manifestando una brecha significativa en la atención específica a las necesidades de alumnos con aptitudes sobresalientes. La predominancia de respuestas "Neutral" evidencia que no se perciben ajustes razonables, lo que indica una falta de estrategias diferenciadas. Las nueve respuestas "En desacuerdo" refuerzan esta idea, apuntando a aulas donde no se implementan ajustes específicos, posiblemente por falta de recursos, formación docente o identificación adecuada de estos alumnos. Desde una perspectiva crítica, esto refleja un desafío común en la educación inclusiva: mientras que el sistema puede ser inclusivo en términos generales, la atención personalizada a las aptitudes sobresalientes es limitada, especialmente en las aulas de los Docentes uno, dos y cinco, donde las respuestas "En

desacuerdo" son más frecuentes; requiriendo así de una planeación y diseño que desde el inicio contemple la diversidad del grupo. Esto podría vincularse a teorías como la de Gagné, sobre la identificación de aptitudes sobresalientes, que enfatizan la necesidad de entornos enriquecidos.

En conclusión, el ambiente de aula evaluado es generalmente inclusivo en términos de participación y respeto, pero carece de ajustes razonables para alumnos con aptitudes sobresalientes, lo que limita su potencial educativo. Esta tensión refleja desafíos comunes en la educación inclusiva, especialmente en áreas como la diferenciación pedagógica, la equidad educativa y la formación docente.

Mientras que la dimensión II: Planificación y diferenciación, evalúa dos aspectos clave en la observación docente: el desarrollo de un plan de enseñanza que incorpore estrategias de diferenciación para alumnos con aptitudes sobresalientes, y la existencia de actividades específicas diseñadas para desafiar y fomentar el desarrollo de estos alumnos. Utilizando una escala tipo Likert donde las respuestas predominantes son:

En cuanto al diseño de planes de enseñanza inclusivos con un 94% correspondiente a 28 de 30 guías de observación relacionadas con el diseño de plan de enseñanza diferenciado y un 90% equivalente a 27 de 30 observaciones en el diseño de actividades desafiantes calificadas como "En desacuerdo" o "Totalmente en desacuerdo". Esto indica que, en cinco de los seis docentes, las prácticas pedagógicas no incorporan consistentemente estrategias ni actividades para alumnos con aptitudes sobresalientes. Cualitativamente, este patrón se interpreta como una brecha estructural en la inclusión, donde los docentes tienden a emplear enfoques homogeneizados que no atienden la diversidad cognitiva avanzada. Esta narrativa de "omisión rutinaria" sugiere que los alumnos sobresalientes podrían enfrentar subestimulación, afectando su motivación y desarrollo. Sin embargo, un 6% correspondiente a 2 de las 30 guías de observación relacionadas con el diseño de plan de enseñanza diferenciado y un 10% equivalente a 3 de 30 observaciones en el diseño de actividades desafiantes, muestran variaciones "Neutral" o "De acuerdo", lo que apunta a esfuerzos aislados de inclusión en el docente seis.

Asumiendo una agrupación de cinco observaciones por docente, se identifican patrones diferenciados que enriquecen la interpretación cualitativa:

Tabla 13

Brechas en la atención a aptitudes sobresalientes

Docente	Patrón en Planificación	Patrón en Actividades	Interpretación temática
1	Desacuerdo consistente, con un caso de desacuerdo total.	Desacuerdo uniforme	Prácticas homogéneas, narrativa de rutina sin adaptación.
2	Desacuerdo total y uniforme	Desacuerdo total y uniforme	La inclusión aún no se integra de manera sistemática, lo que representa un área clave para fortalecer desde la planeación y la cultura institucional.
3	Desacuerdo total y uniforme	Desacuerdo mayoritario, con un caso de desacuerdo total	Falta de inclusión, con mínimas variaciones; enfoque estandarizado.
4	Desacuerdo total y uniforme	Desacuerdo total y uniforme	Falta de conciencia de necesidades específicas de alumnos AS:
5	Desacuerdo con casos de desacuerdo total.	Desacuerdo uniforme	Intensidad en negación de planificación, pero estabilidad en actividades: tema de resistencia al cambio.
6	variabilidad: neutral, desacuerdo y acuerdo.	Neutral mayoritaria, con un acuerdo.	La presencia de esfuerzos aislados indica un potencial significativo para avanzar hacia prácticas inclusivas y flexibles, que favorezcan el aprendizaje de todos los estudiantes.

Nota. Elaboración propia, 29 de agosto de 2025. Doctorado en Gestión Educativa y Políticas Públicas. Universidad Autónoma de Zacatecas UAZ.

Este análisis por docente muestra que, para la mayoría de docentes del 1 al 5, las observaciones son uniformemente desfavorables, lo que indica prácticas arraigadas en enfoques tradicionales poco inclusivos. En contraste, el docente 6 muestra variabilidad, interpretada como un "espacio de posibilidad", donde factores como la experiencia personal, el contexto de la clase o iniciativas individuales podrían fomentar prácticas más inclusivas de manera intermitente.

Desde una perspectiva cualitativa, estos datos pintan un panorama de exclusión sutil hacia la diversidad, específicamente para alumnos con aptitudes sobresalientes; la predominancia de desacuerdo implica que la planificación docente opera bajo un paradigma "uno para todos", ignorando la diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje. Esto podría derivar en consecuencias como aburrimiento, bajo rendimiento relativo o problemas socioemocionales en estos alumnos, ya que sus necesidades de desafío y autonomía no se abordan, en términos de equidad educativa, esto cuestiona la efectividad de políticas inclusivas si no se traducen en prácticas concretas.

En lo que respecta a la dimensión III: Interacción y comunicación. El análisis expone que 24 de 30 respuestas equivalente al 80% de las observaciones indican "De acuerdo", mostrando que la mayoría de los docentes fomentan consistentemente la participación de alumnos con aptitudes sobresalientes en discusiones, promoviendo su integración cognitiva y social. El 17% correspondiente a cinco respuestas son "Neutral", sugiriendo casos donde el fomento es inconsistente, posiblemente por clases numerosas o falta de estrategias específicas, sólo una respuesta siendo el 3% restante indica "En desacuerdo", reflejando un caso aislado de nula participación. Lo que indica que, los docentes uno, dos, cuatro, cinco y seis muestran un esfuerzo sólido por incluir a estos alumnos en discusiones, con el docente cinco destacando por consistencia total con cinco "De acuerdo"). El docente tres presenta una excepción con un caso de exclusión "En desacuerdo" y una respuesta neutral, indicando posibles desafíos en su práctica.

En cuanto la promoción de colaboración entre estudiantes, el 83% de las respuestas son positivas con 23 respuestas en "De acuerdo" y dos con "Totalmente de acuerdo", destacando un entorno inclusivo que fomenta la colaboración entre todos los alumnos, incluyendo a los sobresalientes. Mientras que el 17% restante, equivalente a

cinco respuestas "Neutral", lo que podría indicar colaboración general sin un enfoque explícito en estos alumnos. No hay respuestas en "Desacuerdo", sugiriendo una práctica pedagógica sólida en este aspecto.

Por tanto, todos los docentes promueven la colaboración entre estudiantes, con los docentes uno y dos destacando por incluir respuestas "Totalmente de acuerdo". El docente dos es notable por tener cuatro "De acuerdo" y un "Totalmente de acuerdo", mostrando un enfoque inclusivo fuerte. Las respuestas "Neutrales", distribuidas entre los docentes uno y cinco, dan muestra de momentos donde la colaboración no se enfoca específicamente en alumnos sobresalientes, posiblemente por dinámicas grupales generales.

Con respecto a si los docentes brindan retroalimentación a sus alumnos AS, se observa que el 50% de las respuestas, es decir 15 observaciones son "En desacuerdo" y el 47% correspondiente a 14 son "Neutral", indicando una falta sistemática de retroalimentación personalizada para alumnos con aptitudes sobresalientes. Solo el 3%, correspondiente a una respuesta es "De acuerdo", reflejando una excepción rara. Esta deficiencia da muestra de exclusión sutil, donde los alumnos participan pero no reciben apoyo individualizado para desarrollar sus potenciales.

En consecuencia, se identifica que la retroalimentación es un área crítica. Los docentes tres, cuatro y cinco muestran las mayores dificultades, con 4, 4 y 3 respuestas "En desacuerdo", respectivamente, indicando una falta sistemática de retroalimentación adecuada. El docente seis es la excepción, con una respuesta "De acuerdo" y cinco "Neutral", sugiriendo un intento inicial de apoyo personalizado, por su parte, las respuestas "Neutrales" predominan en el docente uno con cuatro respuestas, mientras que el docente seis mantiene cinco respuestas, lo que podría reflejar intentos parciales o inconsistencias en la práctica.

En general, los datos muestran fortalezas en el fomento de la participación y colaboración, pero debilidades significativas en la retroalimentación, lo que sugiere que la inclusión es parcial: se integra a los alumnos en actividades grupales, pero falta apoyo personalizado para potenciar sus aptitudes.

Mientras que en la Dimensión IV : Evaluación. El análisis nos muestra que, en lo que respecta a métodos de evaluación para identificar progresos y logros, solo 3 de las 30 observaciones están "De acuerdo" con un 10%, 6 en "Neutral" equivalente al 20% y las 21 restantes "En desacuerdo" con un 70%, por lo que la mayoría de los docentes 4 de 6, muestran un predominio de respuestas "En desacuerdo", evidenciando que sus métodos evaluativos son genéricos y no sensibles a indicadores de talento, como creatividad o profundidad cognitiva.

Por otro lado, los Docentes uno y dos presentan mayor variabilidad, con respuestas "Neutral" y "De acuerdo", sugiriendo esfuerzos esporádicos por implementar evaluaciones más inclusivas, aunque sin consistencia. La "invisibilidad del talento" es un patrón dominante, donde las evaluaciones estandarizadas no captan el potencial único de los estudiantes. La variabilidad en dos docentes indica que la formación o el contexto escolar podrían fomentar prácticas más inclusivas.

Referente a la adaptación de la retroalimentación a necesidades individuales. Similarmente dominante "En desacuerdos" con 22 de 30 respuestas dando un 73% predominantemente de los docentes 2, 3, 4 y 5 mientras que existe solo 1 "Acuerdo" correspondiente al 3% y 7 "Neutrales" equivalente al 23% de las observaciones realizadas mayoritariamente a los Docentes 1 y 6. Esto destaca una retroalimentación "estándar" por docentes que no se ajustan a ritmos acelerados o intereses profundos de estudiantes AS, posiblemente por falta de formación, lo que a su vez genera frustración o aburrimiento por parte de los estudiantes. El bajo número de acuerdos implica una falta casi total de personalización, lo que podría interpretarse como un indicador de rigidez docente o sobrecarga laboral, temas comunes en estudios sobre inclusión. Por consecuencia los esfuerzos de dos docentes sugieren un potencial para mejorar.

En contraste, las oportunidades para autoevaluación y establecimiento de metas, se encuentran más equilibradas, con cuatro respuestas "De acuerdo" dando un 13% de las observaciones, once "Neutrales" con un 37% y quince "En desacuerdo" correspondiente al 50% restante. Los Docentes uno, tres, cuatro y cinco tienen un predominio de "En desacuerdo" o "Neutral", indicando una falta de fomento constante de la autonomía, mientras que los Docentes dos y seis muestran mayor variabilidad, con

respuestas "De acuerdo" que sugieren momentos de promoción de la autonomía, especialmente en el Docente seis.

Aquí emergen matices positivos: los acuerdos y neutrales indican que en algunos contextos se ofrecen espacios para la autonomía, como reflexiones personales o metas autoimpuestas. Lo que representa un "punto de entrada" para la inclusión, donde los docentes podrían estar comenzando a fomentar iniciativa en estudiantes AS, pero de manera inconsistente.

A diferencia de la Dimensión V: Apoyos y recursos adicionales, que en 27 observaciones, equivalente al 90% de los casos, no se identificó una colaboración significativa con profesionales o recursos externos a la institución para ofrecer apoyo adicional a los estudiantes con aptitudes sobresalientes. Si bien estos alumnos participan en talleres vespertinos, dichos espacios no responden plenamente a sus necesidades ni a sus características particulares. Aunado a ello, la limitada colaboración con expertos externos ha reducido las posibilidades de incorporar estrategias innovadoras y enfoques especializados que fortalezcan su desarrollo. Esta situación podría estar restringiendo las oportunidades de enriquecimiento académico y personal que estos estudiantes requieren para alcanzar su máximo potencial.

Al mismo tiempo, en la Dimensión VI: Participación de las familias, encontramos que tanto en la participación, como en la comunicación con las familias, el 80% de las observaciones que son 24 de 30 resultaron en "Neutral", lo que sugiere una falta general de evidencia observable de involucración activa o promoción intencional en la participación familiar. Esto podría traducirse en omisión o neutralidad en las prácticas docentes, donde la inclusión de alumnos con aptitudes sobresalientes no se extiende consistentemente al ámbito familiar. Pero el hecho de que la institución funcione bajo la modalidad de internado introduce un elemento clave para interpretar los resultados obtenidos en esta dimensión del instrumento. En contextos de internado, el contacto cotidiano entre familias y docentes es naturalmente más limitado debido a la permanencia prolongada del alumnado en la institución. Esto puede generar un escenario en el que: La participación de las familias se dé de forma esporádica, concentrada en visitas programadas, reuniones o eventos formales, a su vez, la comunicación fluida se vea

mediada por canales formales y no por interacciones espontáneas o cotidianas y por ende el papel del docente en la conexión con las familias se diluya frente a la fuerte presencia de la institución como entidad intermediaria.

Este contexto puede explicar la predominancia de respuestas “Neutral” (80%): más que una ausencia total de interés por parte del docente, podría tratarse de una limitación estructural donde la interacción familia - docente no es parte del flujo habitual de trabajo.

Por tanto, la inclusión de alumnos con aptitudes sobresalientes en el CEBAARE sugiere que la participación de las familias es un recurso valioso para personalizar estrategias de enriquecimiento, con una participación acorde a la modalidad de Internado, es decir, el diseño institucional debería reconocer que la distancia física no debe traducirse en distancia pedagógica, y crear mecanismos permanentes para que la voz de la familia forme parte del proceso educativo.

Con relación a las observaciones generales sobre los alumnos, en el caso de la mayoría de los estudiantes (83%) se observó que terminan rápidamente las actividades asignadas con resultados de alta calidad, mostrando signos de aburrimiento debido a la falta de tareas más desafiantes. Este comportamiento es indicativo de una falta de ajustes en los contenidos y actividades proporcionadas, que no logran captar la atención ni satisfacer las necesidades intelectuales de estos alumnos. Además, en ciertos equipos de trabajo, un solo estudiante asume la responsabilidad del trabajo, lo que limita la participación activa de sus compañeros, esto refleja una posible falta de estrategias para fomentar la colaboración equitativa y el trabajo en equipo, lo que puede ser especialmente importante para los estudiantes con aptitudes sobresalientes, quienes a menudo son líderes naturales pero requieren oportunidades para aprender a trabajar en colaboración.

En síntesis, las 30 guías dan muestra que los alumnos con aptitudes sobresalientes están presentes y activos en el aula, pero su inclusión es limitada por tareas no desafiantes, repetición temática y estructuras poco diferenciadas. Fortalezas como la atención individual y la calidad del trabajo sugieren potencial para mejoras, pero los patrones de aburrimiento y roles desiguales apuntan a riesgos de desmotivación y exclusión cognitiva. Esto alinea con marcos teóricos como el Modelo de Enriquecimiento Escolar (Gagné

2004), que enfatiza la necesidad de compactación curricular y extensiones para alumnos AS.

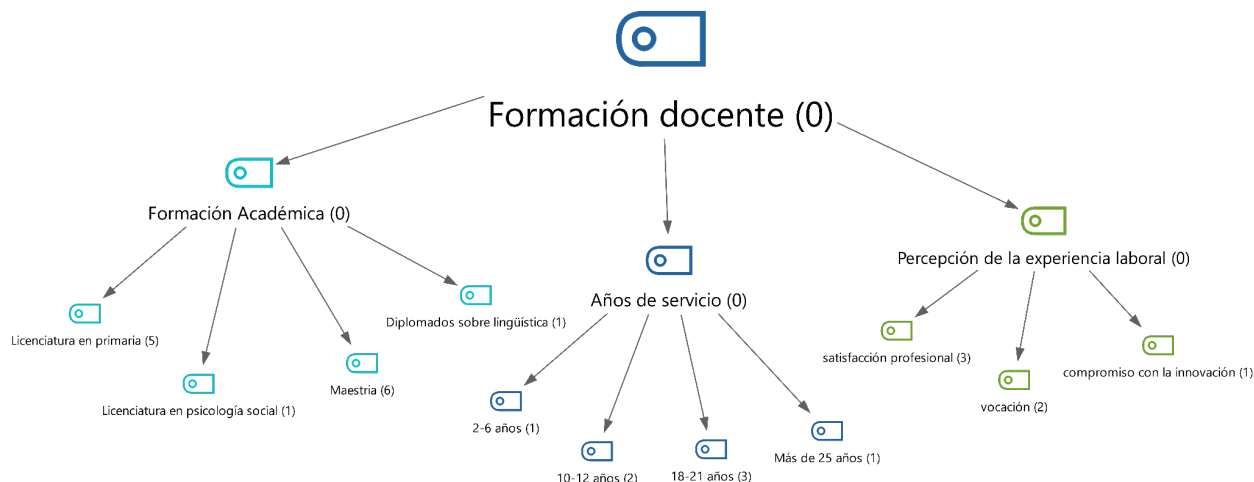
Por tanto, los resultados destacan una necesidad urgente de mejorar la planeación educativa, es fundamental implementar estrategias diferenciadas que consideren las necesidades específicas de los estudiantes con aptitudes sobresalientes. Estas estrategias deben incluir actividades que representen un desafío intelectual adecuado, que permitan a estos estudiantes continuar su aprendizaje de manera estimulante. Además, es esencial fomentar la colaboración activa entre los alumnos y establecer una comunicación abierta y efectiva con las familias, para asegurar que tanto los docentes como los padres trabajen juntos en el apoyo al desarrollo de los estudiantes. Finalmente, se debe priorizar la integración de recursos externos y programas extracurriculares acordes a las necesidades e interés de los estudiantes, que son cruciales para maximizar el potencial de estos estudiantes y ofrecerles oportunidades de crecimiento en áreas fuera del aula tradicional.

4.2.2. instrumento 7. Entrevista a docentes

Las seis entrevistas realizadas a los docentes de primaria alta 4°, 5° y 6° con grupos A y B respectivamente, brindan un panorama amplio sobre la experiencia en la práctica docente con alumnos AS, como de las dinámicas que se generan en el aula, al igual que, las fortalezas, desafíos y necesidades que caracterizan a estudiantes con aptitudes sobresalientes en su proceso educativo, identificando así patrones relacionados con su potencial académico, habilidades socioemocionales, las barreras que enfrentan y las oportunidades para favorecer su desarrollo integral.

Figura 6

Formación docente



Nota. Elaboración propia, 23 de septiembre de 2024. Doctorado en Gestión Educativa y Políticas Públicas. Universidad Autónoma de Zacatecas UAZ.

Los seis docentes entrevistados cuentan con diferentes niveles de formación y trayectorias laborales. cinco con licenciatura en educación primaria, mientras que el docente tres estudió la licenciatura en psicología social. Además todos tienen maestría en educación, así mismo, la docente seis menciona formación adicional como diplomados en lingüística. Existe una amplia variación en los años de servicio, desde un docente con experiencia reciente de 2 a 6 años, hasta aquel con trayectorias extensas de más de 25 años, experiencias intermedias de dos docentes con 10 a 12 años y 3 docentes de 18 a 21 años estos últimos son más comunes, con trayectorias en escuelas multigrado, comunidades rurales y urbanas, turnos vespertinos y centros especializados como el CEBAARE. En general, expresan una percepción positiva de su labor, destacando la satisfacción profesional, la vocación y el compromiso con la innovación, lo que les ha permitido aprender junto con sus alumnos y adaptarse a distintos contextos educativos.

El perfil de los seis docentes entrevistados evidencia una diversidad formativa y experiencial que enriquece el análisis, pero también plantea tensiones respecto a la atención de estudiantes con aptitudes sobresalientes. Si bien todos cuentan con estudios de posgrado en educación, lo cual refleja una base sólida en cuanto a preparación

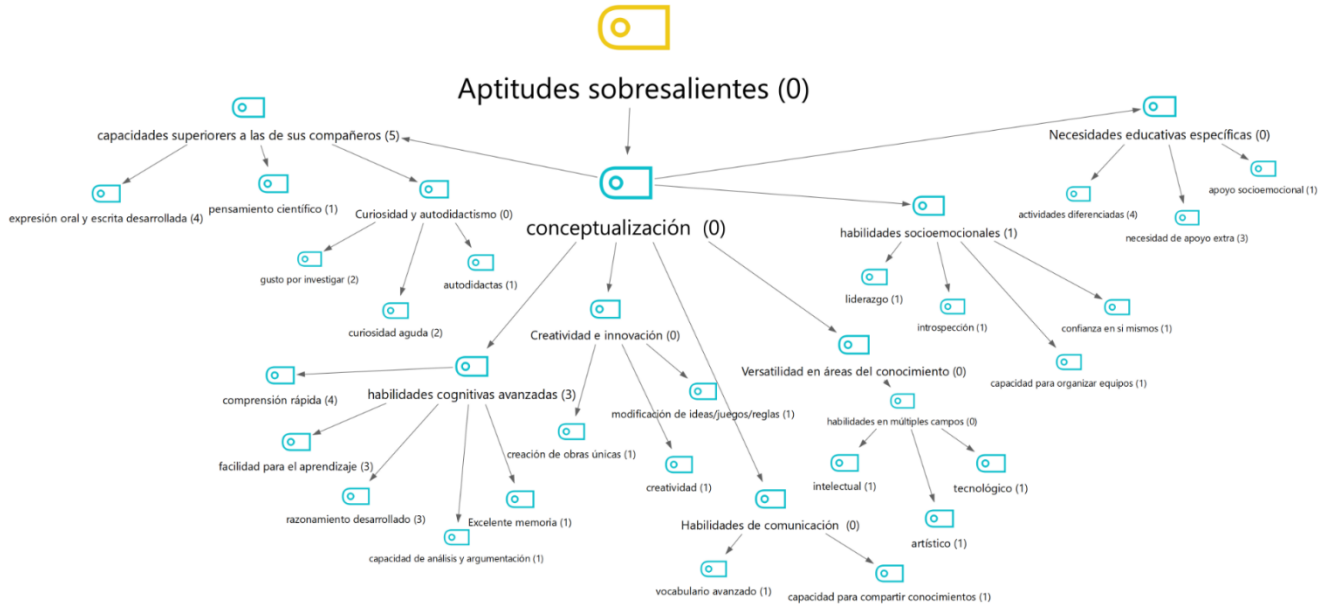
profesional, la mayoría proviene de la licenciatura en educación primaria. Este dato puede implicar una formación centrada en la atención al estudiantado regular, lo que no siempre garantiza herramientas específicas para trabajar con alumnos con necesidades educativas específicas como las asociadas a las AS. La excepción del docente con formación en psicología social y la docente que ha cursado diplomados en lingüística introduce matices relevantes, pues abre la posibilidad de enfoques más interdisciplinarios, aunque estos aparecen como casos aislados y no como una tendencia generalizada.

En cuanto a la trayectoria profesional, la amplitud en los años de servicio permite observar diferentes posicionamientos. El docente con menos de seis años de experiencia parecen aún en proceso de construcción de estrategias y consolidación de su identidad profesional, mientras que aquellos con más de 18 años presentan una mirada más asentada, nutrida por el tránsito por contextos diversos (multigrado, rural, urbano, turnos vespertinos y espacios especializados como el CEBAARE). Esta heterogeneidad es valiosa porque aporta distintas lecturas de la práctica, aunque también puede generar una brecha entre las necesidades emergentes de los alumnos con aptitudes sobresalientes y la inercia de prácticas tradicionales que persisten en los perfiles más experimentados.

Un elemento transversal es la percepción positiva de la labor docente, asociada a la satisfacción profesional, la vocación y la innovación. Lo que es relevante porque sitúa a los docentes como actores con disposición al cambio y constituye un terreno fértil para la implementación de estrategias de atención diferenciada. Sin embargo, la autopercepción positiva también debe ser problematizada: la satisfacción y la vocación no siempre se traducen en prácticas pedagógicas efectivas para estudiantes con AS. De ahí que sea necesario cuestionar si la formación continua y la experiencia acumulada han sido acompañadas de capacitación específica para este perfil de alumnado.

Figura 7

Conceptualización de las Aptitudes sobresalientes



Nota. Elaboración propia, 23 de septiembre de 2024. Doctorado en Gestión Educativa y Políticas Públicas. Universidad Autónoma de Zacatecas UAZ.

La codificación nos muestra cómo los docentes conceptualizan las aptitudes sobresalientes, destacando que son aquellos alumnos con capacidades por encima de la media o del resto de sus compañeros, puede ser en términos generales o en áreas específicas como: la cognición, la expresión oral y escrita, el pensamiento científico y las ciencias humanas, de igual forma, presentan curiosidad por investigar y saber más, son autodidactas, es decir, se resalta la iniciativa de estos alumnos para explorar temas de su interés, investigar por su cuenta de manera autónoma. Estos cuentan con habilidades cognitivas avanzadas, comprensión rápida, facilidad para el aprendizaje, con un razonamiento desarrollado y una buena capacidad de análisis y argumentación, así como, buena memoria, creatividad, capaces de crear obras únicas, modificar ideas, juegos o reglas, adoptar recursos y crear proyectos o soluciones innovadoras, cuentan con vocabulario avanzado, capacidad para compartir conocimientos, poseen habilidades en múltiples campos, como el intelectual, artístico y tecnológico. En cuanto a habilidades socioemocionales, algunos alumnos cuentan con liderazgo, introspección, capacidad

para organizar equipos, autoestima y confianza en sí mismos, sin embargo algunos otros enfrentan desafíos como perfeccionismo o aislamiento.

La percepción sobre las necesidades específicas de los alumnos con aptitudes sobresalientes varía entre los docentes. cuatro consideran que estos estudiantes no presentan necesidades educativas específicas en el sentido tradicional, ya que suelen ser autónomos, disciplinados y capaces de sobrellevar las exigencias académicas sin mayor dificultad. Sin embargo, también reconocen que podrían necesitar actividades diferenciadas y apoyo extra por estar más arriba de sus compañeros, además algunos pueden presentar vulnerabilidades en áreas como la emocional y la socioafectiva, implicando la necesidad de un enfoque integral en su educación.

Lo que pone de manifiesto que los docentes cuentan con elementos para describir a los alumnos AS, aunque su comprensión y manejo de estas aptitudes pueden estar limitados por concepciones parciales o prejuiciosas en la interpretación de las necesidades educativas específicas.

Figura 8

Identificación de alumnos AS



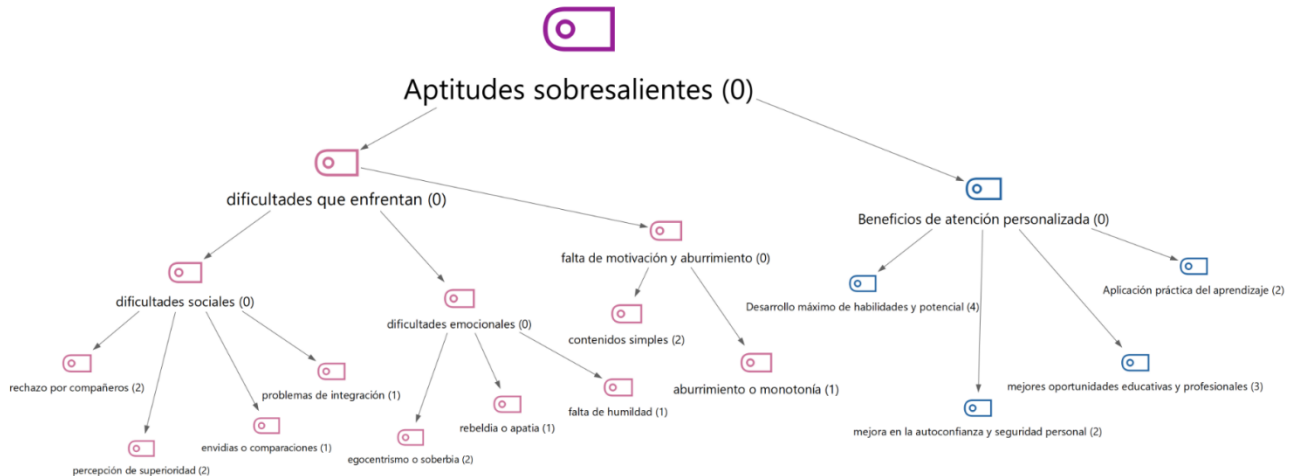
Nota. Elaboración propia, 2 de noviembre de 2024. Doctorado en Gestión Educativa y Políticas Públicas. Universidad Autónoma de Zacatecas UAZ.

En cuanto la identificación de alumnos con aptitudes sobresalientes los docentes mencionan basarse principalmente en la observación directa del desempeño dentro del aula, por lo general los alumnos muestran alta participación en las actividades del aula, terminan las actividades más rápido que sus compañeros, sus trabajos son de calidad, su expresión es diferenciada, ya que los argumentan ya sea de manera oral o escrita. Así mismo, los identifican por su capacidad para comprender conceptos, aprender rápido, al adaptarse al entorno, a los contenidos y dinámicas del aula sin dificultad, por su pensamiento crítico y capacidad para analizar o resolver problemas de manera lógica o científica. Los alumnos con aptitudes sobresalientes suelen asumir roles de liderazgo o apoyo en el aula, contribuyendo al aprendizaje de sus compañeros, lo que fortalece al grupo. Además, algunos asumen roles de monitores o ayudantes en el proceso de enseñanza, apoyando a sus compañeros.

Según la experiencia de los docentes han podido conocer un poco más de los alumnos por medio de alguna entrevista con padres de familia, sin embargo, consideran que se requieren instrumentos elaborados para tal fin, como entrevistas para alumnos, docentes y padres de familia, algunos test y personal especializado para su aplicación en colaboración, como es el equipo de USAER. Evidenciando la importancia de un enfoque más sistemático y profesional para identificar a los alumnos con aptitudes sobresalientes, aunque la observación directa es efectiva para detectar ciertas características, no es suficiente para una evaluación completa y objetiva. Por tanto, se requiere un conocimiento más profundo por parte de los docentes en el uso de instrumentos específicos y la colaboración con especialistas para garantizar una identificación más precisa y un mejor acompañamiento para estos alumnos, maximizando su potencial y su contribución al grupo.

Figura 9

Retos y oportunidades de alumnos con Aptitudes Sobresalientes



Nota. Elaboración propia, 26 de noviembre de 2024. Doctorado en Gestión Educativa y Políticas Públicas. Universidad Autónoma de Zacatecas UAZ.

Las principales dificultades sociales que identifican los docentes que puede experimentar los alumnos AS en el aula, son el rechazo por sus compañeros, ya que son vistos como "más listos", lo que genera tensiones sociales por percepción de superioridad o envidias por parte de sus compañeros, quienes pueden sentirse desplazados al ver que otros tienen habilidades superiores, lo que se traduce en problemas de integración o falta de aceptación. Así mismo los alumnos pueden presentar dificultades emocionales, como egocentrismo, soberbia, rebeldía o apatía, a menudo derivadas de no ser identificados o atendidos adecuadamente, lo que los lleva al aburrimiento, la monotonía y por ende una falta de motivación e interés por contenidos demasiado fáciles.

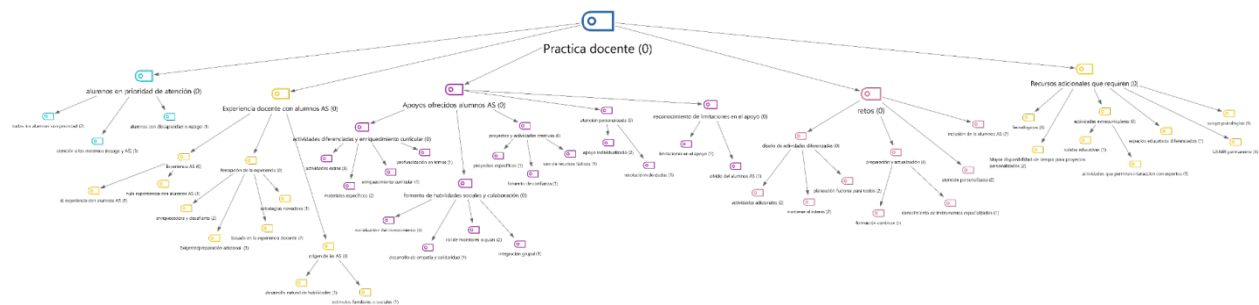
Esto puede generar situaciones complicadas para el alumno sobresaliente, como sentimientos de superioridad o frustración. Además, algunos niños se aíslan debido a que consideran que sus compañeros no comprenden su rapidez o capacidad para resolver tareas, lo que puede llevarlos a preferir trabajar solos. En este contexto, el docente debe ser capaz de manejar estas situaciones de manera cuidadosa, fomentando la empatía y

la colaboración entre los alumnos, y reconociendo las habilidades de cada uno sin generar competencia negativa.

En lo que respecta a los beneficios de una atención educativa adaptada a las necesidades de los alumnos con aptitudes sobresalientes son claros. Estos estudiantes podrían adquirir mayor seguridad, desarrollar aún más sus habilidades cognitivas y emocionales, y aprender a buscar y aprovechar oportunidades de manera efectiva. Un enfoque educativo adecuado les permitirá crecer de manera integral y no limitarse a los contenidos estándares, sino expandir sus horizontes y seguir siendo desafiados.

Figura 10

Práctica docente y experiencia con alumnos con AS



Nota. Elaboración propia, 10 de marzo de 2025. Doctorado en Gestión Educativa y Políticas Públicas. Universidad Autónoma de Zacatecas UAZ.

La codificación nos muestra que los seis docentes entrevistados coinciden en un principio fundamental: en su aula nadie queda fuera. Todos los estudiantes merecen atención sin excepción. Sin embargo, cuando se les pide precisar a quiénes dirigen mayor esfuerzo, emergen con claridad dos grandes polos de necesidad. Para cuatro de ellos (docentes 2, 3, 4 y 6), los que más demandan una respuesta diferenciada son “los extremos”: por un lado, quienes presentan rezago educativo significativo y requieren acompañamiento intensivo para nivelarse; por otro, aquellos con aptitudes sobresalientes que terminan las tareas con rapidez y necesitan retos adicionales para no estancarse ni aburrirse. Los docentes 1 y 5, en cambio, sitúan su prioridad en los alumnos con discapacidad o rezago, pues son quienes suelen demandar mayor ayuda inmediata. Esta

doble mirada ilustra la tensión cotidiana del aula inclusiva: nivelar hacia abajo y, al mismo tiempo, hacia arriba.

En cuanto a la experiencia previa con alumnos con aptitudes sobresalientes, cuatro docentes (1, 2, 4 y 6) ya habían convivido con ellos en ciclos anteriores, mientras que los docentes 3 y 5 tuvieron su primer contacto directo al llegar al CEBAARE. Todos, sin excepción, describen la vivencia como enriquecedora y, a la vez, profundamente desafiante. Coinciden en que atender a estos estudiantes exige mayor preparación, estrategias novedosas y una flexibilidad constante. Los docentes cuatro y seis destacan que los años de experiencia les han permitido afinar respuestas más efectivas, especialmente mediante el aprendizaje entre pares: los alumnos con aptitudes sobresalientes apoyan a sus compañeros, lo que favorece la colaboración y motiva al grupo entero.

Los apoyos que ofrecen son variados y creativos. Los docentes uno, cinco y seis, diseñan actividades extras o de mayor complejidad, elaboran cuadernillos específicos, proponen acertijos, crucigramas, sopas de letras, dominós educativos, memoramas y loterías temáticas. Crean proyectos que estimulan la creatividad, libros propios, aprendizaje de idiomas y organizan espacios de reto adicional, como bibliotecas de aula o rincones de investigación. El docente tres prefiere profundizar en los temas de interés del alumno; los docentes tres y cuatro reservan momentos de atención individualizada para resolver dudas y guiar trabajos más estructurados y enriquecedores.

Un segundo eje importante es el desarrollo socioemocional. Las docentes dos y cuatro promueven que los alumnos con aptitudes sobresalientes compartan sus conocimientos, actúen como monitores o guías de sus compañeros y cultiven empatía y solidaridad. La docente 6 insiste en la integración plena del grupo y diseña actividades que estimulan el pensamiento crítico, la creatividad y la confianza, al tiempo que refuerza la autoestima mediante el reconocimiento explícito de sus capacidades. Sin embargo, los docentes tres y cuatro reconocen con honestidad que, en ocasiones, las múltiples demandas del aula hacen que sus apoyos resulten insuficientes o que terminen descuidando, sin quererlo, a estos alumnos.

Los retos que enfrentan son multidimensionales. El primero y más mencionado es el diseño de actividades diferenciadas que mantengan el interés de quienes avanzan

rápido sin desatender al resto ni romper la dinámica grupal. El segundo es la falta de formación especializada: necesitan capacitación continua, instrumentos válidos de identificación y actualización constante “letrarnos en instrumentos”, dice con precisión la docente 4. El tercero es la atención personalizada y la sensibilidad socioemocional: reconocer los intereses, los estados de ánimo y las necesidades cambiantes de cada alumno, que a veces prefiere trabajar solo y otras veces en equipo. Por último, aparece la gestión cuidadosa del aula: usar a los alumnos sobresalientes como monitores puede ser una estrategia poderosa, pero también corre el riesgo de sobrecargarlos o de reforzar, sin querer, dinámicas de exclusión si no se equilibra con oportunidades genuinas para su propio aprendizaje.

Cuando se les pregunta qué necesitarían para hacerlo mejor, la respuesta es unánime y contundente: apoyo institucional real. Formación especializada y permanente, reducción de la ratio alumno-docente, materiales de enriquecimiento diseñados expresamente, tiempo protegido para planificar y atender de manera diferenciada, recursos tecnológicos actualizados, salidas educativas, contacto con expertos, espacios físicos adecuados y equipos de apoyo tipo USAER que colaboren sin segregar. Sin estas condiciones, la creatividad y el compromiso individual seguirán chocando contra barreras difícilmente superables.

Los docentes entrevistados muestran un compromiso profundo y una sensibilidad notable hacia los alumnos con aptitudes sobresalientes. Han construido, con recursos escasos y mucha inventiva, un repertorio valioso de estrategias que combinan enriquecimiento académico con cuidado socioemocional. Sin embargo, sus voces también dejan entrever una verdad incómoda: en el aula regular actual, la atención efectiva a estos estudiantes sigue dependiendo excesivamente de la voluntad heroica de cada maestro o maestra.

La inclusión real de quienes aprenden más y más rápido no puede seguir siendo una proeza individual. Requiere un cambio sistémico que dote a los docentes de formación, tiempo, materiales y estructuras de apoyo. Solo así dejaremos de pedirles malabares imposibles y podremos ofrecer, por fin, una educación que acompañe a todos los estudiantes en su propio ritmo y potencial: ni más lento de lo que necesitan quienes van rezagados, ni más rápido de lo que el sistema está dispuesto a sostener para quienes van adelante. Esa es, en el fondo, la deuda pendiente del Internado con los niños y niñas que aprenden diferente... porque aprenden más.

CAPÍTULO V. DISCUSIÓN

La triangulación metodológica realizada mediante el cruce de tres instrumentos de elaboración propia cuestionario dirigido a docentes de primaria, entrevista semiestructurada a familias y cuestionario aplicado directamente a los estudiantes con aptitudes sobresalientes (AS), permitió construir una comprensión multidimensional y robusta del perfil de desarrollo de los doce estudiantes participantes. Esta estrategia revela no solo convergencias significativas en las percepciones de los tres grupos de informantes, sino también divergencias que enriquecen la interpretación y permiten identificar patrones estables, fortalezas compartidas y áreas críticas de intervención pedagógica. El análisis se sustenta en las contribuciones teóricas de Gagné, Piaget, Vygotsky y Freire, las cuales ofrecen marcos complementarios para explicar la naturaleza de las dotaciones, los mecanismos cognitivos subyacentes, el papel de la mediación sociocultural y las implicaciones éticas y políticas de las prácticas educativas observadas.

5.1. Triangulación teórica en la identificación de alumnos AS

En cuanto a los instrumentos aplicados para la identificación de alumnos AS, tomando en cuenta las opiniones tanto de docentes, de las familias, como de los mismos estudiantes, se encuentra un patrón recurrente y altamente convergente, el elevado compromiso hacia el aprendizaje y la motivación intrínseca. Los docentes caracterizan consistentemente a los estudiantes como “responsables”, “entusiastas” y “comprometidos con las tareas escolares”, descripciones que encuentran eco directo en las narrativas familiares, donde se resalta el “compromiso académico” y el “entusiasmo por saber” en al menos cuatro casos específicos (estudiantes 1, 4, 5 y 8). Esta percepción externa se alinea con las autoevaluaciones de los propios estudiantes, de los cuales nueve de doce expresan sentimientos predominantemente positivos hacia la escuela y el proceso de aprendizaje, destacando placer en el descubrimiento y satisfacción personal al resolver desafíos intelectuales. Desde el modelo diferencial de Gagné (2004), esta confluencia se interpreta como evidencia de una dotación natural elevada en el ámbito

de la motivación intrapersonal, entendida como un componente estable de las aptitudes superiores que, cuando se encuentra en niveles altos desde edades tempranas, actúa como factor facilitador del tránsito de la dotación al talento. No obstante, el modelo también subraya que dicha transición depende de la calidad y dirección de los catalizadores ambientales; en los casos en que estos catalizadores resultan desfavorables, como entornos familiares marcados por conflictos, separaciones o abandono específicamente en los casos de los estudiantes 9 y 10, se observa una interrupción o desviación en el desarrollo pleno del potencial, lo que genera estancamiento en el logro de talentos consolidados y, en algunos casos, dificultades socioemocionales.

Otro eje de coincidencia se localiza en las áreas de Pensamiento Científico, Matemáticas y Lenguajes, donde se manifiesta con claridad una precocidad cognitiva y lingüística. Los docentes identifican fortalezas destacadas en estas dimensiones para varios estudiantes (notablemente 1, 2 y 11), mientras que las familias reportan hitos tempranos de desarrollo lingüístico, inicio precoz del balbuceo en once de los doce casos y habilidades avanzadas en comprensión y producción escrita, como el uso de un lenguaje particularmente elevado y complejo en el estudiante 1. Los propios estudiantes confirman esta orientación al declarar preferencias marcadas por Matemáticas (siete de doce) y Lenguaje (cinco de doce), argumentando motivos intrínsecos como el placer derivado de la resolución de problemas lógicos o la creación narrativa de historias originales. Desde la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget (1981), esta precocidad se explica por un avance acelerado hacia estructuras operativas formales, caracterizadas por la capacidad de manejar pensamiento hipotético-deductivo, construir esquemas conceptuales complejos y generar desequilibrios cognitivos productivos a edades en las que, en la mayoría de la población, predominan aún operaciones concretas. Estos desequilibrios actúan como motor interno de exploración intelectual; sin embargo, el análisis revela que tales desequilibrios se concentran casi exclusivamente en dominios académico cognitivos, mientras que permanecen ausentes o muy débiles en campos formativos como Ética, Naturaleza y Sociedades, y De lo Humano y lo Comunitario. Esta asimetría sugiere que el currículo y las prácticas pedagógicas habituales no logran

generar el nivel de desafío intelectual necesario en esas dimensiones, reproduciendo así un desarrollo cognitivo desequilibrado y parcializado.

La dimensión creativa y expresiva también muestra hallazgos significativos. Los docentes documentan conductas recurrentes de “investigación autónoma”, “cuestionamiento constante” y búsqueda de explicaciones profundas en siete de los doce estudiantes. Las familias, por su parte, resaltan manifestaciones creativas concretas en dibujo, escritura creativa y expresión artística (casos 7 y 11), mientras que los estudiantes reportan intereses sostenidos en deportes (ocho de doce), artes plásticas y visuales (seis de doce) y música (cinco de doce). Estas preferencias se traducen en aspiraciones profesionales diversificadas: médico, ingeniero, docente, artista, entre otras, que reflejan una orientación creativa influida por el contexto sociocultural familiar y comunitario.

Desde la perspectiva de Vygotsky (1989), la precocidad lingüística y científica observada no puede reducirse a un factor biológico aislado. Más bien, debe entenderse como el resultado de mediaciones culturales intensas y tempranas que ocurren en el entorno familiar. Estas mediaciones incluyen prácticas como las lecturas compartidas, los diálogos ricos en contenido conceptual y la exposición a problemas reales que requieren solución, dichas interacciones adultas funcionan como andamiajes efectivos que expanden la zona de desarrollo próximo en los ámbitos intelectuales y lingüísticos. En contraste, la mediación en las esferas socioemocional y comunitaria resulta notablemente escasa o ausente: los adultos no proveen andamiajes intencionales para la regulación emocional, la gestión de la frustración, la construcción de vínculos de pertenencia o la comprensión de dinámicas colectivas. Esta carencia deja a los estudiantes enfrentados de manera solitaria a emociones intensas, conflictos familiares o percepciones de diferencia, lo que contribuye a explicar manifestaciones como la menor sociabilidad reportada en el estudiante 3, la impaciencia auto percibida o las autodescripciones negativas (“callado”, “impaciente”) presentes en tres de los doce casos.

Por tanto, los desafíos socioemocionales y las áreas de oportunidad identificadas no constituyen limitaciones innatas, sino oportunidades de intervención deliberada. La escasa mención de fortalezas en campos como Ética, Naturaleza y Sociedades, y De lo Humano y lo Comunitario, particularmente en educación física y socioemocional señala un desbalance estructural en la oferta formativa, probablemente derivado de un énfasis

escolar predominante en logros académico cognitivos visibles y cuantificables. Asimismo, las dinámicas familiares inestables en al menos tres casos (estudiantes 2, 9 y 10), la baja participación parental y la limitada oferta de actividades extracurriculares acordes a los intereses y ritmos de estos estudiantes, junto con episodios de desmotivación o ansiedad asociados a autoexigencia perfeccionista, configuran barreras que afectan el acompañamiento integral. Desde la crítica pedagógica de Freire (2006), este patrón revela la persistencia de una educación bancaria encubierta bajo discursos de atención a la diversidad: se privilegia sistemáticamente lo mensurable y lo academicista (matemáticas, lenguaje, pensamiento científico), mientras se invisibiliza o subvalora lo ético, lo comunitario y lo corporal, dimensiones que no generan “resultados” inmediatos ni prestigio académico. Esta jerarquía de saberes reproduce desigualdades al premiar a quienes ya cuentan con mediación cultural privilegiada en el hogar y penaliza doblemente a estudiantes que, además de poseer aptitudes sobresalientes, enfrentan vulnerabilidades familiares, ansiedad intensa o posibles configuraciones de doble excepcionalidad, en las cuales los dones cognitivos quedan enmascarados por barreras emocionales, sociales o contextuales que el sistema educativo no está preparado para identificar ni desmantelar.

En suma, el análisis triangulado describe a un grupo de estudiantes con dotaciones naturales elevadas en los ámbitos intelectual, creativo y motivacional, caracterizadas por procesos de asimilación y acomodación cognitiva acelerados, sostenidos por mediaciones culturales tempranas y efectivas en dominios académico-lingüísticos. Sin embargo, la insuficiente mediación en lo socioemocional y comunitario, junto con prácticas educativas que mantienen una visión estrecha y academicista de la excelencia, genera un desarrollo desbalanceado y, en algunos casos, sufrimiento evitable. Una praxis pedagógica transformadora crítica, interdisciplinaria, culturalmente situada y sensible a la diversidad de trayectorias y expresiones del talento, resulta indispensable para convertir estas aptitudes sobresalientes en talentos auténticos y, sobre todo, en trayectorias de vida plenas y humanizadas. La colaboración genuina entre docentes, familias y estudiantes, concebida como diálogo horizontal entre sujetos históricos y no como mera transmisión unidireccional, emerge como condición necesaria para superar las limitaciones actuales y garantizar un desarrollo integral de calidad.

5.2. Triangulación teórica en la práctica docente

La triangulación teórica de los datos recolectados mediante 30 observaciones sistemáticas de clases y seis entrevistas semiestructuradas con los seis docentes, da muestra de un panorama educativo caracterizado por fortalezas en la dimensión socioafectiva e interactiva del aula, pero con limitaciones estructurales significativas en la atención a la diversidad cognitiva de los alumnos con aptitudes sobresalientes (AS). Desde las perspectivas teóricas de Piaget, Vygotsky, Freire y Gagné, se identifican patrones que evidencian una inclusión superficial que prioriza la equidad participativa, pero que no logra traducirse en una inclusión cognitiva profunda y emancipadora.

En el 90 % de las observaciones, el ambiente del aula se describe como respetuoso, participativo y organizado, con normas claras, dinámicas grupales estructuradas y un clima afectivo positivo que favorece la interacción entre los estudiantes. Esta configuración se alinea con la concepción vygotskiana de la zona de desarrollo próximo, en la cual el aprendizaje se construye mediante la mediación social y la colaboración entre pares, permitiendo que las interacciones en el aula actúen como andamiaje para el desarrollo cognitivo colectivo. (Vigotsky, 1989)

No obstante, el mismo instrumento de observación indica que en el 70 % de las sesiones no se implementan espacios, materiales ni actividades específicamente adaptados para los alumnos AS, y que en el 94 % de los casos la planificación didáctica omite estrategias de diferenciación o propuestas desafiantes que respondan a ritmos acelerados o profundidades mayores. Esta homogeneización curricular representa una contradicción central: se integra al alumno AS en el colectivo grupal, pero se le somete a un contenido y ritmo uniformes, lo que desde la pedagogía crítica de Freire (2006) equivale a una forma de educación bancaria, en donde el conocimiento se deposita de manera idéntica en todos los estudiantes, independientemente de sus potenciales y ritmos, negando la diversidad como elemento transformador y resultando en una opresión sutil que domestica la curiosidad intelectual y obstaculiza la emancipación del sujeto. El aburrimiento sistemáticamente observado en varios alumnos AS, manifestado en conductas de espera pasiva, distracción o finalización prematura de tareas con alta calidad, no constituye un rasgo caprichoso, sino la expresión concreta de una práctica pedagógica que, sin intención explícita, frena el desarrollo autónomo y crítico.

La progresión curricular por grado que transita de contenidos descriptivos y concretos en cuarto grado, hacia enfoques narrativo exploratorios en quinto y argumentativo resolutivos en sexto, se ancla en referentes culturales locales relevantes, como las tradiciones de Xantolo, el Día de Muertos o el cuidado del agua. Este enfoque parte de la realidad inmediata del estudiante y posee un potencial transformador alineado con la pedagogía freireana, que concibe el conocimiento como instrumento para leer y reescribir el mundo. Sin embargo, dicha progresión se diseña asumiendo un desarrollo cognitivo promedio, acorde con las etapas piagetianas: predominio de operaciones concretas en edades tempranas y transición gradual hacia operaciones formales en etapas posteriores. Los alumnos AS, que frecuentemente operan en niveles formales desde grados iniciales manifestando capacidad para abstracción, hipótesis y razonamiento lógico avanzado, resuelven en minutos tareas como la descripción detallada de un altar de muertos o la clasificación de fracciones, sin que se apliquen mecanismos de compactación curricular (eliminación de contenidos ya dominados) ni de extensión o enriquecimiento (profundización o ampliación temática). Estas estrategias, centrales en el modelo de Gagné (2004) que distingue entre dones naturales (aptitudes innatas superiores) y talentos desarrollados mediante aprendizaje sistemático, catalizadores intrapersonales y ambientales, resultan ausentes. La falta de compactación y enriquecimiento condena a estos alumnos a la repetición de operaciones ya automatizadas, generando desmotivación, perfeccionismo frustrado o conductas disruptivas que los docentes interpretan como apatía o soberbia, cuando en realidad constituyen indicadores de subestimulación intelectual prolongada. Desde Vygotsky (1989), esta situación refleja una deficiencia en el andamiaje adaptado que podría potenciar el liderazgo natural de estos estudiantes sin reducirlo a funciones meramente auxiliares.

En el 80 % de las observaciones, se promueve activamente la participación y colaboración de los alumnos AS, quienes asumen con frecuencia roles de monitores o líderes naturales en actividades grupales. Esta dinámica valora el aprendizaje entre pares vygotskiano, donde el talento individual se pone al servicio del colectivo y contribuye al avance compartido. Sin embargo, los indicadores de retroalimentación personalizada y

evaluación diferenciada muestran deficiencias graves: un 97 % de desacuerdo o neutralidad en la entrega de retroalimentación individualizada cualitativa y un 70 % en la implementación de evaluación adaptada. Los alumnos AS reciben reconocimiento general por su desempeño, pero rara vez obtienen devoluciones específicas que destaquen la originalidad de sus respuestas, sugieran vías de profundización o señalen cómo su razonamiento supera los estándares esperados en primaria. Gagné (2004) subraya que el desarrollo del talento requiere desafíos jerárquicos progresivos y retroalimentación precisa que acelere la transformación de dones en talentos superiores, principio que aquí se incumple sistemáticamente y limita la progresión hacia niveles más elevados de complejidad cognitiva y creativa.

Las entrevistas con docentes aportan una dimensión adicional de complejidad y esperanza. Los seis participantes demuestran un conocimiento preciso de las características en el área cognitiva de los estudiantes AS, como su rapidez en el procesamiento y autonomía investigativa, en lo respecta al área creativa, la originalidad, fluidez y en cuanto lo socioemocional, la sensibilidad, liderazgo o tendencia al aislamiento de los estudiantes, reconociéndolos como parte de los “extremos” que demandan mayor esfuerzo docente, equiparables en complejidad a aquellos con rezago. No obstante, las estrategias implementadas cuadernillos adicionales, acertijos, rincones de lectura o solicitudes de apoyo a compañeros, resultan creativas pero limitadas por el contexto: aulas con 25 a 32 alumnos, ausencia de reducción del número de alumnos por grupo, carencia de materiales especializados y formación docente que, en la mayoría de los casos, nunca incluyó contenidos específicos sobre atención a AS. Desde Freire (2006), esta dinámica ilustra la crítica más incisiva a la educación opresora: el sistema traslada la responsabilidad de la inclusión a la heroicidad individual del docente, en lugar de transformar las estructuras institucionales, curriculares y de recursos que harían posible una práctica verdaderamente emancipadora. Así mismo, la baja participación familiar observable en un 80 % de neutralidad y parcialmente explicable por el régimen de internado no se justifica completamente por este factor. Dado que los alumnos pasan la mayor parte de su tiempo en la institución, esta tiene la obligación de establecer canales permanentes y bidireccionales de comunicación (bitácoras digitales, reuniones focalizadas mensuales, carpetas de logros individuales), integrando las perspectivas

familiares como aliadas en el enriquecimiento extracurricular. Desde Piaget (1981), esta integración podría alinear mejor el desarrollo cognitivo con experiencias externas.

En síntesis, se evidencia un tránsito incompleto desde una inclusión efectiva donde nadie queda excluido del grupo, hacia una inclusión cognitiva y emancipadora donde nadie se estanca en su propio potencial. Solo mediante la reestructuración curricular (compactación y enriquecimiento según Gagné), el respeto a trayectorias cognitivas avanzadas, el fortalecimiento de interacciones mediadas y adaptadas y la superación de prácticas homogeneizada hacia una pedagogía liberadora (Freire) será posible que estos alumnos avancen sin alienación, contribuyendo plenamente al colectivo y a la transformación social. Esta deuda estructural representa, al mismo tiempo, una oportunidad valiosa para construir un andamiaje institucional que permita a los alumnos AS desplegar su potencial sin perder el sentido de pertenencia.

CAPÍTULO VI. PROPUESTA

6.1. Propuesta Pedagógica para la Atención de Estudiantes con Aptitudes Sobresalientes en Educación Primaria del CEBAARE

La presente propuesta pedagógica se plantea como una iniciativa a implementar en el Centro de Educación Básica y Atención a Alumnos con Aptitudes Sobresalientes (CEBAARE), en respuesta directa a los hallazgos derivados del análisis de los instrumentos aplicados en la investigación doctoral. Estos instrumentos abordan tanto la identificación de alumnos con aptitudes sobresalientes (AS) como el análisis de la práctica docente, revelando convergencias en fortalezas como la motivación intrínseca elevada, la precocidad cognitiva en dominios como el pensamiento científico, las matemáticas y los lenguajes, así como expresiones creativas; y divergencias en desafíos socioemocionales, desbalances curriculares y mediaciones culturales insuficientes en ámbitos éticos, comunitarios y socioemocionales.

Sustentada en los marcos teóricos de Gagné (2004), quien destaca la transición de dotaciones naturales a talentos mediante catalizadores ambientales e intrapersonales; Piaget (1981), que explica el avance acelerado hacia estructuras operativas formales; Vygotsky (1989), centrado en la mediación sociocultural y la zona de desarrollo próximo; y Freire (2006), que critica la educación bancaria y promueve prácticas emancipadoras y liberadoras, esta propuesta busca transformar la atención educativa en una praxis integral, inclusiva y crítica. Se enmarca plenamente en los principios de inclusión educativa de la diversidad, con un énfasis explícito en las aptitudes sobresalientes, reconociendo que la diversidad no es un obstáculo, sino un recurso que enriquece el aprendizaje colectivo cuando se atiende con diferenciación y equidad.

De esta forma, se pretende superar limitaciones estructurales como la homogeneización curricular observada en el 70 % de las sesiones pedagógicas, la subestimulación intelectual, la ausencia de retroalimentación personalizada (en el 96 % de las observaciones) y la escasa participación familiar (en el 80 % de los casos), particularmente en contextos de vulnerabilidad. El objetivo principal consiste en transitar de una inclusión superficial, donde todos los alumnos específicamente los AS participen en colectivo sin estancamiento en ritmos y contenidos uniformes, hacia una "inclusión

cognitiva profunda” que fomente el liderazgo natural, la autonomía intelectual, la regulación emocional y la contribución social activa, que responda así a la diversidad de ritmos, intereses y potencialidades presentes en el aula.

Para lograrlo, se prioriza la implementación de cuatro instrumentos de creación propia, diseñados y validados en la investigación, que simplificarán la identificación de Aptitudes Sobresalientes sin generar sobrecarga administrativa. Estos instrumentos complementarán los formatos oficiales de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2022), al ser más breves, claros y enfocados en evidencias auténticas y multidimensionales:

1. Productos integradores y destacables: registro sencillo de evidencias reales de aptitudes en contextos cotidianos (académicos, creativos, socioafectivos, artísticos o deportivos).

2. Cuestionario para docentes de primaria: 12 preguntas clave, contestables en menos de diez minutos, que capturan percepciones sobre compromiso, precocidad y conductas investigativas.

3. Entrevista para familias: conversación guiada que revela mediaciones culturales tempranas, hitos de desarrollo y desafíos emocionales o contextuales, sin invadir la privacidad.

4. Cuestionario para estudiantes: versión adaptada a niños, que otorga voz a sus preferencias intrínsecas, intereses y autoevaluaciones.

La aplicación de estos instrumentos permite construir perfiles robustos y multidimensionales, que valoran no solo el coeficiente intelectual, sino habilidades creativas, artísticas, psicomotrices y socioafectivas, alineados con el modelo sociocultural de Gagné (2004) para prevenir estancamientos y promover el tránsito hacia talentos consolidados mediante catalizadores ambientales positivos.

En el ámbito del trabajo con “padres de familia”, se reconoce su rol fundamental en la mediación sociocultural (Vygotsky, 1989). Se proponen talleres mensuales para capacitarlos en la detección de señales de talento (hitos lingüísticos precoces o intereses

creativos sostenidos) y en estrategias de estimulación hogareña. Se proporcionarán guías digitales y físicas con lenguaje accesible, bitácoras digitales bidireccionales y reuniones focalizadas mensuales, para alinear el acompañamiento escolar con el familiar, contrarrestar dinámicas inestables y reducir episodios de ansiedad por autoexigencia o perfeccionismo.

Respecto a la “capacitación docente”, se establecerá un programa anual de 40 horas en talleres presenciales y en línea, centrado en el modelo de Gagné (2004; 2008) y en estrategias diferenciadas para la atención a la diversidad, con énfasis específico en alumnos AS. Como respuesta directa a la diversidad educativa, se incorporará de manera transversal la implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) versión 4.0 (CAST, 2025), que ofrece múltiples medios de representación, acción y expresión, así mismo la metodología Diseña el cambio para la implementación de proyectos comunitarios y las comunidades de aprendizaje

Esta formación promoverá prácticas que superen la educación bancaria (Freire, 2006), fomentando andamiajes adaptados, retroalimentación cualitativa personalizada y valoración de la originalidad y el liderazgo. Incluye mentorías entre pares para generar redes de apoyo afectivo y práctico, exploración de Tecnologías de la Información, Comunicación, Conocimiento y Aprendizaje Digitales (TICCAD), e identificación de doble excepcionalidad.

El enriquecimiento de los alumnos AS se organizará en tres niveles interconectados:

a) **Áulico:** Se implementará el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) versión 4.0 (CAST, 2025) como eje central y respuesta pedagógica a la diversidad, ofreciendo múltiples formas de representación, acción y expresión, e implicación emocional. Mediante proyectos interdisciplinarios que integren inteligencia artificial, robótica con artes escénicas, matemáticas con música o ciencias con liderazgo social, y plataformas como Scratch, Canva o Genially, se compactará el currículo (eliminando contenidos ya dominados) y se extenderá la profundidad temática. Esto se alinea con Piaget (1981) para generar desequilibrios cognitivos

productivos en áreas subestimuladas como Ética, Naturaleza y Sociedades, y De lo Humano y lo Comunitario, garantizando que todos los estudiantes con o sin aptitudes sobresalientes accedan al aprendizaje desde su propio perfil. Así mismo, se incluyen ferias de talentos donde los alumnos AS dirijan proyectos de enriquecimiento áulico que fomenten la creatividad, la autonomía y la contribución colectiva mediante dinámicas colaborativas, mentorías entre pares y resolución de problemas reales.

b) Escolar: Se crearán comunidades de práctica, ajustadas a las habilidades e intereses detectados en los estudiantes de primaria alta, las cuales se organizarán por medio de agrupamientos en grupos heterogéneos en torno a intereses comunes, identificados mediante inventarios de intereses y evaluaciones de habilidades. Cada comunidad contará con un facilitador (docente, padre/madre o experto comunitario) que oriente proyectos de investigación auténticos, promuevan el aprendizaje para todos y en el caso de alumnos AS con contenidos avanzados y pensamiento de orden superior, con énfasis en la producción de productos reales y originales. En donde el aprendizaje no es solo un proceso individual o cognitivo, sino que surge de la participación activa en prácticas sociales (Wenger, 2001).

Implementación de proyectos de emprendimiento social Diseña el Cambio Cambio, la cual cuenta con una metodología de cuatro sencillas palabras: Siente, Imagina, Haz y Comparte; con la participación de NNA y maestros, a favor de la comunidad encabezados por alumnos AS y de ser posible participar en el concurso Nacional. (Belmont, 2011)

c) Extracurricular: Se propone organizar Try Out para formación de equipos deportivos representativos de la institución (valorando habilidades psicomotrices), intercambios con otras escuelas para exponer a dinámicas colectivas y reducir aislamiento socioemocional.

Para impulsar la innovación y la actualización de ofertas, se establecerán vinculaciones estratégicas con instituciones educativas, universidades y empresas (como compañías tecnológicas), que proporcionen talleres especializados en robótica, liderazgo social o ciencias aplicadas, visitas guiadas y mentorías

externas. Estas alianzas expandirán la zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 1989) más allá del internado, respondiendo directamente a preferencias reportadas (deportes en ocho de doce estudiantes, artes en seis de doce) y previniendo aburrimiento, desmotivación o conductas disruptivas por subestimulación.

En síntesis, esta propuesta invita a una pedagogía transformadora que entrelace identificación precisa y humanizada, formación colaborativa continua (con DUA 4.0 como respuesta a la diversidad) y enriquecimiento equilibrado e integral mediante comunidades de práctica innovadoras. Su implementación simplificará procesos administrativos, potenciará el desarrollo de talentos plenos y humanizados, e impactará positivamente la felicidad, confianza y pertenencia de los estudiantes AS. Queda abierta la posibilidad de evaluar su efectividad mediante investigaciones futuras, enfocadas en intervenciones personalizadas en contextos vulnerables y su contribución a una educación verdaderamente emancipadora e inclusiva.

6.1.1. Propuesta de capacitación docente

Desarrollo del Talento en el Aula Inclusiva para Alumnos con Aptitudes Sobresalientes
de 9 a 12 Años

Objetivo General

Formar a docentes en el Modelo Diferenciado de Dotación y Talento (DMGT) de Francoys Gagné mediante un programa anual de 60 horas. Este integra estrategias para la identificación de alumnos con aptitudes sobresalientes (AS) utilizando el Inventario correspondiente de la SEP (versión 2022), complementado con cuatro instrumentos de elaboración propia y detección sensible de doble excepcionalidad. Asimismo, incorpora herramientas de atención a la diversidad con énfasis en este grupo, fomentando prácticas inclusivas que superen la educación reproductiva (bancaria) y promuevan el desarrollo integral del talento académico en niños de 9 a 12 años. Se logra mediante andamiajes adaptados a la zona de desarrollo próximo, retroalimentación cualitativa personalizada,

mentorías entre pares, integración efectiva de Tecnologías de la Información, Comunicación, Conocimiento y Aprendizaje Digitales (TICCAD), Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), comunidades de práctica (agrupamientos) y la metodología Diseña el Cambio (Siente, Imagina, Haz y Comparte), orientada a empoderar al alumnado como agente de transformación social y personal.

Objetivos Específicos

- Profundizar en el Modelo Diferenciado de Dotación y Talento de Gagné (2004), distinguiendo entre dones (capacidades naturales destacadas) y talentos (competencias desarrolladas sistemáticamente mediante catalizadores intrapersonales y ambientales).
- Capacitar en estrategias diferenciadas e inclusivas para la atención educativa de alumnos con aptitudes sobresalientes en el nivel primario tardío, incluyendo enriquecimiento curricular, agrupamientos flexibles, ampliación y condensación de contenidos, y aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje.
- Desarrollar competencias para identificar (aplicación de Anexos 1 2,3,4,y 5) e introducción a la doble excepcionalidad, donde las aptitudes sobresalientes se enmascaran por barreras emocionales, conductuales o contextuales (como trastornos de aprendizaje, TDAH o espectro autista), promoviendo enfoques diagnósticos y pedagógicos integrales. Análisis de instrumentos aplicados y elaboración de informe del alumno.
- Incorporar el uso efectivo de TICCAD para diseñar experiencias de aprendizaje personalizadas, enriquecidas y motivadoras que potencien la originalidad, el pensamiento crítico y el liderazgo.
- Fomentar redes de apoyo profesional mediante mentorías entre pares que generen intercambio de experiencias, resolución colaborativa de casos y comunidades de práctica reflexiva.
- Promover prácticas educativas transformadoras que sustituyan enfoques reproductivos por andamiajes adaptados, retroalimentación cualitativa centrada en el proceso, valoración de la creatividad y entornos que estimulen la autonomía y el crecimiento socioemocional.

Estructura y Desarrollo del Programa

El programa comprende 60 horas distribuidas en 10 sesiones principales de 6 horas cada una (o ajustadas según necesidades logísticas), combinando modalidades presencial e híbrida. Incluye actividades teóricas, prácticas colaborativas, reflexivas, espacios dedicados a mentorías y seguimiento digital. La evaluación es formativa y continua a través de observaciones, portafolios reflexivos y retroalimentación grupal, garantizando transferencia efectiva a la práctica docente y ajustes según necesidades emergentes del grupo.

Sesión 1: Introducción al Modelo Diferenciado de Dotación y Talento de Gagné

Presentación del programa y objetivos. Revisión conceptual del DMGT, diferenciando dones (capacidades naturales excepcionales) y talentos (desarrollo sistemático mediante catalizadores intrapersonales, emocionales, motivacionales, ambientales, oportunidades y apoyos). Análisis de teoría de los tres anillos de Renzulli, diferencias y similitudes con el modelo sociocultural de Gagné.

Discusión de mitos y realidades sobre aptitudes sobresalientes en primaria. Actividad práctica: mapeo inicial de casos reales en el aula.

Sesión 2: Características de alumnos con aptitudes sobresalientes en niños de 9 a 12 años.

Análisis de perfiles típicos en preadolescencia: razonamiento abstracto avanzado, intereses profundos y sostenidos, creatividad divergente, sensibilidad emocional elevada y cuestionamientos éticos. Indicadores observables en el aula y factores de riesgo (aburrimiento, frustración o retraimiento). Dinámica grupal para identificación de alumnos AS mediante la aplicación de instrumentos: inventario alumnos AS, productos integradores, cuestionario para docentes, entrevista para las familias y cuestionario para estudiantes, para concluir con un informe del alumno que dé cuenta de sus habilidades, gustos e intereses.

Análisis de instrumentos aplicados y elaboración de informe del alumno que haya alcanzado los puntos de corte para ser considerado AS.

Sesión 3: Estrategias diferenciadas generales para la diversidad en el aula inclusiva

Exploración del Diseño Universal para el Aprendizaje DUA versión 4.0 (Jimenez, 2025) y principios de diferenciación curricular: agrupamientos flexibles, enriquecimiento, ampliación, condensación y aceleración moderada. Ejemplos prácticos adaptados a pensamiento científico (matemáticas), lenguaje, ciencias y áreas transversales. Taller: diseño de un proyecto con DUA y aplicación en el aula (exposición siguiente sesión).

Sesión 4: Enriquecimiento y ampliación curricular como respuesta principal

Exposición individual de proyecto con modelo DUA por docente.

Profundización en modelos de enriquecimiento: proyectos de investigación autónomos, debates sobre dilemas éticos, experimentos abiertos, escritura creativa y resolución de problemas reales. Integración armónica con el currículo ordinario sin sobrecarga. Actividad: elaboración de propuestas de enriquecimiento para un tema curricular específico.

Sesión 5: Identificación y atención a la doble excepcionalidad

Conceptualización de la doble excepcionalidad (existencia de aptitudes sobresalientes y enfrentar barreras como TDAH, dislexia, discalculia o espectro autista). Estrategias de detección sensible, evaluación integral y ajustes pedagógicos específicos. Análisis de casos y planificación de intervenciones.

Sesión 6: Integración de TICCAD en el aprendizaje diferenciado

Exploración de herramientas digitales: plataformas colaborativas, simuladores, programación básica, robótica educativa, aplicaciones para pensamiento crítico y recursos abiertos. Buenas prácticas de uso inclusivo y ético. Taller práctico: diseño de una actividad enriquecida con TICCAD.

Sesión 7: Retroalimentación cualitativa personalizada y valoración de la originalidad

Transición de la calificación cuantitativa a la retroalimentación descriptiva enfocada en proceso, esfuerzo, originalidad y liderazgo. Técnicas: rúbricas cualitativas, diarios

reflexivos, portafolios y conferencias alumno docente. Práctica simulada de retroalimentación en escenarios reales.

Sesión 8: Aspectos socioemocionales y promoción de mentalidad de crecimiento

Abordaje de perfeccionismo, ansiedad, autoexigencia, hipersensibilidad y sentimiento de diferencia. Estrategias para fomentar tolerancia al error, resiliencia, empatía y relaciones positivas. Actividades de inteligencia emocional y mentoría socioemocional. Dinámica grupal: intercambio de experiencias.

Sesión 9: Mentorías entre pares, comunidades de práctica y metodología Diseña el Cambio

Implementación de mentorías estructuradas: observación mutua, co-planificación y resolución colaborativa de casos. Creación y fortalecimiento de comunidades de práctica virtuales y presenciales. Introducción a la metodología Diseña el Cambio (Siente, Imagina, Haz y Comparte) como herramienta para proyectos transformadores liderados por alumnos. Sesión facilitada por participantes avanzados: intercambio de recursos y retroalimentación.

Sesión 10: Síntesis, evaluación y planificación de transferencia al aula

Revisión integral del programa. Portafolios reflexivos de participantes, evaluación de impacto inicial y compromisos de aplicación. Diseño de plan personal de mejora para el ciclo escolar, incorporando elementos de Diseña el Cambio y comunidades de práctica. Cierre con constancia y propuestas de continuidad.

Este programa busca transformar la práctica docente hacia una educación inclusiva, equitativa y centrada en el potencial talentoso, integrando marcos teóricos sólidos con herramientas prácticas y metodologías activas que empoderen tanto a docentes como a alumnos en la construcción de entornos educativos transformadores.

6.1.2. Propuesta de trabajo con padres de familia

Puentes familiares en la preadolescencia: Mediación sociocultural para la detección y acompañamiento de altas capacidades y talento en niños de 9 a 12 años.

Objetivo general

Fortalecer el rol de los padres como mediadores socioculturales clave durante la preadolescencia, por medio de la capacitación en la identificación de señales avanzadas de aptitudes sobresalientes o talento, en estrategias de enriquecimiento y estimulación hogareña adecuadas al ritmo y profundidad de estos niños, y en herramientas para regular dinámicas emocionales como perfeccionismo, ansiedad por autoexigencia y desmotivación ante el aburrimiento escolar.

Objetivos específicos ajustados

- Capacitar a padres en el reconocimiento de señales típicas de AS en niños de 9 a 12 años como pensamiento abstracto avanzado, intereses intensos y especializados, alta creatividad, memoria excepcional, sensibilidad emocional elevada y cuestionamientos éticos o morales profundos.
- Proporcionar estrategias prácticas de estimulación y enriquecimiento en el hogar que fomenten autonomía, pensamiento crítico y proyectos abiertos sin saturar ni generar más presión.
- Reducir patrones de perfeccionismo maladaptativo, ansiedad por fracaso y autoexigencia excesiva, promoviendo una mentalidad de crecimiento y tolerancia al error.
- Establecer canales bidireccionales entre familia y escuela para alinear expectativas, compartir observaciones y coordinar apoyos que eviten desajustes emocionales o conductuales.

Población objetivo

Padres, madres o tutores de niños y niñas de 9 a 12 años aproximadamente de cuarto a sexto de primaria con indicios o diagnóstico de Aptitudes Sobresalientes.

Diseño de la intervención duración 12 meses

Frecuencia principal: talleres mensuales presenciales o híbridos de 120 minutos más acompañamiento digital continuo.

Estructura mensual 12 sesiones

1. Ronda de apertura emocional 15 minutos

Qué me ha preocupado o sorprendido este mes en relación con el rendimiento, motivación o emociones de mi hijo o hija.

Conocimiento teórico breve y contextualizado 20 a 25 minutos

Sesiones 1 y 2: aptitudes sobresalientes en preadolescencia diferencias con etapas anteriores, rol mediador parental andamiaje vygotskiano adaptado a pensamiento abstracto y autonomía creciente, mitos y realidades.

Sesiones 3 a 5: señales clave en 9 a 12 años razonamiento lógico avanzado, curiosidad por temas complejos, ciencia, ética, historia, intereses especializados sostenidos, creatividad original, hipersensibilidad emocional, perfeccionismo y autoexigencia.

Sesiones 6 a 8: perfiles emocionales frecuentes perfeccionismo paralizante, ansiedad anticipatoria al fracaso, aburrimiento que lleva a conductas disruptivas o retraimiento, sentimiento de no encajar con pares.

Sesiones 9 a 12: temas rotativos según grupo manejo de frustración, fomentar autonomía intelectual, enriquecer sin sobrecargar, promover relaciones sociales saludables, mentalidad de crecimiento.

Compartir experiencias acerca del programa

3. Aplicación práctica 50 a 60 minutos

Ejemplos de actividades y estrategias adaptadas de 9 a 12 años

Detección y observación: lista de chequeo semanal adaptada por ejemplo formula hipótesis complejas, investiga temas por iniciativa propia durante semanas, muestra intensidad emocional ante injusticias.

Estimulación cognitiva y creativa: proyectos de investigación autónomos elegir tema apasionante planificar investigar presentar, debates familiares sobre dilemas éticos,

escritura creativa relatos con giros inesperados, programación básica o robótica casera, juegos de estrategia avanzados ajedrez Catan Escape Room caseros.

Enriquecimiento sin presión: lectura guiada de libros complejos más discusión profunda, experimentos científicos abiertos, arte o música con libertad total de expresión, día del qué pasaría si pensamiento divergente.

Regulación emocional: técnica progreso versus perfección diario de esfuerzos y aprendizajes no solo resultados, reencuadre cognitivo ante errores qué aprendí, mindfulness breve o respiración para ansiedad, establecer metas realistas.

4. Cierre y tarea para casa

Entrega de guía mensual PDF más versión interactiva, lenguaje directo infografías ejemplos reales de 9 a 12 años frases modelo para conversaciones con el niño o niña.

Tarea concreta: registrar 3 observaciones clave más probar 1 estrategia nueva.

Bitácora digital: padres suben notas, fotos de proyectos o dibujos del niño o niña por mes.

Grupo cerrado de mensajería WhatsApp o Telegram: dudas rápidas, compartir recursos libros, videos, aplicaciones educativas y refuerzo emocional.

6.1.3. Propuesta de trabajo con alumnos AS

Propuesta de Programa de Enriquecimiento Educativo Multinivel para Alumnos con Aptitudes Sobresalientes (AS) de 9 a 12 años

Objetivo general

Diseñar e implementar un programa integral de enriquecimiento educativo que responda a las necesidades cognitivas, artísticas, socioafectivas y psicomotrices de alumnos con aptitudes sobresalientes de 9 a 12 años. Este programa integra el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) versión 4.0, las Tecnologías de la Información, Comunicación, Conocimiento y Aprendizaje Digitales (TICCAD), comunidades de práctica con agrupamientos heterogéneos de 4°, 5° y 6° grado basados en intereses compartidos, la metodología Diseña el Cambio (Siente, Imagina, Haz y Comparte), y actividades

extracurriculares diversificadas. De esta forma, se busca prevenir el aburrimiento, la desmotivación y las conductas disruptivas derivadas de la subestimación, expandir la zona de desarrollo próximo conforme a Vygotsky (1989), promover desequilibrios cognitivos productivos alineados con las etapas de desarrollo de Piaget (1981), y favorecer la transformación de dones en talentos según el Modelo Diferenciado de Dotación y Talento (DMGT) de Gagné (2004).

Sustento teórico

El programa se fundamenta en el Modelo Diferenciado de Dotación y Talento (DMGT) de Gagné (2004), que distingue entre dones, aptitudes naturales que se manifiestan de forma precoz y superior en dominios intelectuales, creativos, socioafectivos o psicomotrices, desarrolladas sistemáticamente mediante la interacción entre esos dones y catalizadores intrapersonales (motivación, perseverancia, autoconfianza) y ambientales (oportunidades de aprendizaje, apoyo familiar y escolar, recursos materiales).

En este marco, los alumnos AS de primaria alta exhiben dones destacados que requieren catalizadores intencionales para convertirse en talentos plenos. El nivel áulico actúa como catalizador ambiental directo al proporcionar desafíos adecuados, profundidad temática y vías múltiples de expresión. El nivel escolar fortalece catalizadores intrapersonales mediante autonomía, liderazgo y motivación intrínseca en comunidades de práctica. Finalmente, las experiencias extracurriculares y alianzas externas enriquecen el repertorio de oportunidades de alta calidad, incorporando mentorías, talleres especializados y dinámicas colectivas que trascienden el aula ordinaria. Así, el programa diseña intervenciones deliberadas para maximizar la conversión de dones en talentos en un entorno inclusivo, desafiante y motivador.

Implementación del programa

El programa se desarrollará de forma progresiva durante un ciclo escolar completo (mínimo 9 meses), iniciando con una fase de diagnóstico y planificación de 4 semanas. En esta etapa inicial se aplicarán cuestionarios de intereses, observaciones en aula y pruebas de aptitudes para identificar dones específicos según el DMGT, así como preferencias individuales (por ejemplo, deportes en 8 de 12 casos o artes en 6 de 12). Estos datos orientarán la personalización en los tres niveles interconectados.

Nivel áulico

Se integrará el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) versión 4.0 como eje pedagógico inclusivo, ofreciendo múltiples formas de representación, acción y expresión. Los docentes, previamente capacitados, facilitarán proyectos interdisciplinarios quincenales y/o mensuales que combinen inteligencia artificial, robótica, artes escénicas, matemáticas, música, ciencias y liderazgo social, apoyados en plataformas digitales como Scratch, Canva y Genially.

Mediante evaluaciones diagnósticas al inicio de cada unidad se compactará el currículo (eliminando hasta el 30 % de contenidos ya dominados) y se extenderá la profundidad en áreas subestimuladas como Ética, Naturaleza y Sociedades, y De lo Humano y lo Comunitario. Esto genera desafíos que estimulan el razonamiento abstracto, la creatividad divergente y el pensamiento crítico, alineándose con Piaget para producir desequilibrios cognitivos productivos. Los proyectos, de 2 a 4 semanas de duración, culminarán en presentaciones flexibles (vídeos, infografías, performances) que fomenten la implicación emocional y la creatividad.

Nivel escolar

Se formarán comunidades de práctica con grupos de 4 a 8 alumnos heterogéneos (4°, 5° y 6°), organizados por intereses comunes detectados en la evaluación inicial y orientados por facilitadores (docentes, padres o expertos comunitarios). Estas comunidades se reunirán quincenalmente dentro del plantel, pero fuera del horario regular, para dirigir proyectos de investigación auténticos y producción de productos originales con énfasis en pensamiento de orden superior.

Se implementará la metodología Diseña el Cambio (Siente, Imagina, Haz y Comparte), liderada preferentemente por alumnos AS, en proyectos de emprendimiento social como campañas de reciclaje, mejoramiento de áreas verdes, de juegos, talleres de alfabetización digital para la comunidad, entre otros, los cuales serán planeados según las necesidades identificadas. Se buscará participación en concursos nacionales cuando

sea posible. Trimestralmente se realizarán ferias de talentos donde cada comunidad presente sus iniciativas ante la escuela, con evaluaciones cualitativas centradas en originalidad e impacto social. Se incluirán sesiones de reflexión grupal para fortalecer el sentido de pertenencia y reducir el aislamiento socioemocional, inspiradas en el aprendizaje situado de Wenger (2001).

Nivel extracurricular

Se organizarán actividades mensuales coordinadas por la institución, pero fuera del horario escolar. Se realizarán try-outs para conformar equipos deportivos representativos, priorizando habilidades psicomotrices y preferencias reportadas (fútbol, atletismo), con entrenamientos semanales y competencias interinstitucionales. Además, se programarán intercambios trimestrales con otras escuelas para actividades colaborativas (talleres artísticos, debates), exponiendo a los alumnos a dinámicas colectivas que mitiguen el sentimiento de diferencia al interactuar con pares afines.

Vinculaciones estratégicas

Desde el inicio se establecerán convenios con al menos tres instituciones externas (universidad local para mentorías en matemáticas, robótica, empresa tecnológica para visitas a laboratorios, centro cultural para liderazgo social). Estos aliados ofrecerán mínimo dos talleres especializados por ciclo escolar, ajustados a preferencias, junto con mentorías individuales (sesiones de 60 minutos virtuales o presenciales) que amplíen la zona de desarrollo próximo con recursos innovadores.

Evaluación y mejora continua

Se aplicará retroalimentación trimestral mediante encuestas estructuradas y sesiones de diálogo grupal con alumnos, docentes y familias. Estas herramientas permitirán medir indicadores clave como los niveles de motivación, la reducción de conductas disruptivas y los avances en el desarrollo de talentos según el Modelo Diferenciado de Dotación y Talento (DMGT) de Gagné.

Los resultados se analizarán de manera colaborativa y los ajustes se implementarán en tiempo real, por ejemplo, incorporando nuevos talleres, modificando la duración de

proyectos o fortaleciendo alianzas específicas con el propósito de sostener la relevancia pedagógica y la motivación sostenida de los alumnos. De esta forma se garantiza el impacto integral del programa en la prevención de la subestimulación y en el desarrollo óptimo del potencial de los alumnos con aptitudes sobresalientes.

CAPÍTULO. VII. CONCLUSIONES

La presente investigación cumplió con el objetivo general de crear un programa de intervención educativa dirigido a docentes de niñas, niños y adolescentes con Aptitudes Sobresalientes en educación primaria, con el propósito de contribuir a la mejora de las prácticas pedagógicas inclusivas en el Centro de Educación Básica para Alumnos de Alto Rendimiento Escolar (CEBAARE) del Internado J. Trinidad García de la Cadena. Dicha propuesta integra estrategias diferenciadas que responden a las necesidades, intereses y aprendizajes de estos estudiantes, al tiempo que orienta la toma de decisiones para su incorporación en programas de capacitación docente permanente, promoviendo así una formación integral que trascienda el enfoque exclusivamente académico e incluya a los miembros de la comunidad educativa y padres de familia.

En relación con los objetivos específicos, los resultados obtenidos permiten afirmar lo siguiente:

Primero, se analizaron las necesidades, intereses y características de los estudiantes con Aptitudes Sobresalientes mediante el diseño, adaptación e implementación de instrumentos normativos y de elaboración propia. La triangulación de cinco herramientas (incluido el instrumento oficial de la SEP 2024 y cuatro de autoría original: cuestionario docente breve, productos integradores, entrevista familiar y cuestionario infantil) posibilitó una identificación precisa y contextualizada de sus aprendizajes en el CEBAARE, incorporando las voces del docente, la familia y el propio alumno, lo que enriqueció significativamente el proceso diagnóstico.

Segundo, se examinaron las áreas de mayor dominio y las áreas de oportunidad, considerando las interacciones entre el contexto escolar y familiar. Los hallazgos revelaron fortalezas consistentes en las áreas intelectual y creativa, particularmente en pensamiento científico (especialmente matemáticas) y lenguajes, con estudiantes destacados en múltiples campos formativos del currículo actual. No obstante, las dimensiones artística, psicomotriz y socioafectiva presentaron menor énfasis, sobre todo

en grados inferiores, lo que evidencia una exposición limitada en etapas tempranas y una necesidad urgente de fortalecimiento integral.

Tercero, se evaluaron las prácticas pedagógicas de los docentes de educación primaria del internado que atienden a estos estudiantes. Las treinta observaciones en aula y las seis entrevistas mostraron un compromiso afectivo profundo y sensibilidad hacia los alumnos AS, junto con estrategias creativas pese a recursos escasos. Sin embargo, se identificaron limitaciones significativas como prácticas cognitivamente homogéneas, escasa diferenciación curricular, retroalimentación insuficiente y ausencia de enriquecimiento sistemático, lo que genera inclusión física pero no cognitiva ni emocional. Esta realidad reproduce patrones de pedagogía bancaria que, paradójicamente, invisibilizan el talento en un centro creado precisamente para celebrarlo.

Cuarto, se diseñó una propuesta de intervención inclusiva que integra estrategias pedagógicas diferenciadas, responde a las necesidades emergentes y promueve la capacitación continua. La propuesta, supera barreras históricas al ofrecer herramientas prácticas y contextualizadas, alineadas con enfoques contemporáneos como el Modelo Integral de Desarrollo del Talento de Gagné, que prioriza el desarrollo holístico mediante catalizadores intrapersonales y ambientales, en contraposición al modelo de los tres anillos de Renzulli pionero en México desde 1993, que ha predominado pero limita el enfoque al énfasis intelectual-creativo sin suficiente atención al ámbito socioemocional.

Además, los hallazgos confirman que, pese a las fortalezas del internado en fomentar motivación, compromiso y productos de alta calidad que enriquecen la comunidad escolar, persiste una deuda pendiente: la atención efectiva a los alumnos con Aptitudes Sobresalientes no puede depender de la voluntad individual de docentes, sino que exige un cambio sistémico con formación específica, tiempo, materiales y estructuras de apoyo. El problema central es dedicar la mayor energía a nivelar rezagos, dejando sin desafíos a quienes avanzan más rápido, genera riesgos como aburrimiento, desmotivación, conductas disruptivas, burnout, ansiedad por perfeccionismo y apagamiento progresivo del potencial. La propuesta presentada invita a transformar la mirada de ver al alumno AS como “el que termina rápido” a reconocerlo como alguien

que requiere retos auténticos, retroalimentación profunda y espacios para que su creatividad, sensibilidad y liderazgo florezcan sin domesticación.

Entre los principales desafíos identificados en los resultados para brindar una atención más inclusiva a los alumnos AS destacan los siguientes:

- Para los estudiantes.- enfrentan aburrimiento crónico por tareas repetitivas o poco desafiantes, lo que deriva en desmotivación, conductas disruptivas o retraimiento; vulnerabilidad socioafectiva por escaso andamiaje emocional, perfeccionismo que genera ansiedad, y dificultades para integrar sus intereses diversificados (artes, deporte, ciencias) en un currículo homogéneo; además, riesgos de doble excepcionalidad no detectada o de apagamiento progresivo de su potencial si no reciben retos adecuados.
- En relación a los padres de familia: limitaciones en la identificación temprana de las necesidades de sus hijos, falta de orientación sobre cómo apoyar el desarrollo integral en casa, preocupación por la socialización (dificultades para hacer amigos de su edad o rechazo por ser “diferentes”), y escasa vinculación con la escuela para enriquecer experiencias extracurriculares o manejar conflictos familiares y condiciones de salud que impactan el bienestar emocional.
- En cuanto a los docentes.- ausencia de formación específica y actualización en modelos educativos contemporáneos, recursos materiales y tiempo insuficientes para diseñar intervenciones diferenciadas; dependencia de estrategias intuitivas sin soporte sistémico; dificultades para traducir la observación de aptitudes en prácticas enriquecedoras, retroalimentación cualitativa y compactación curricular y sobrecarga por priorizar la nivelación de rezagos, lo que reduce la capacidad de atender la diversidad cognitiva acelerada.

Estos desafíos, confirmados por las observaciones, entrevistas y triangulación de datos, subrayan que la inclusión real requiere superar barreras estructurales y

conceptuales para pasar de una atención reactiva a una proactiva y holística. Se recomienda implementar de manera sistemática la propuesta de intervención en el CEBAARE, priorizando programas extracurriculares en matemáticas, ciencias, artes y desarrollo socioafectivo; estrategias de apoyo emocional y convivencia familiar; recursos docentes para diferenciación curricular; y colaboración activa entre escuela y familias. Asimismo, es prioritario fortalecer áreas subrepresentadas mediante enfoques interdisciplinarios que conecten con los intereses de los estudiantes (artes, deporte, salud, educación) y atender casos específicos de conflictos familiares o condiciones de salud para prevenir impactos negativos a mediano plazo.

Como futuras líneas de investigación, se sugiere profundizar en la dimensión socioafectiva de los estudiantes con Aptitudes Sobresalientes, explorando su impacto en la autoestima, salud mental y posible doble excepcionalidad. Otra dirección valiosa sería la elaboración de un instrumento actualizado y contemporáneo para identificar por áreas específicas las de mayor dominio y oportunidad, incorporando avances tecnológicos y contextuales actuales. Adicionalmente, convendría indagar el efecto de intervenciones personalizadas en el liderazgo real en proyectos comunitarios, la medición del “talento ético” o la “creatividad social” con igual rigor que el razonamiento matemático, y el alcance máximo del potencial de estos niños y niñas cuando la escuela corre a su lado en lugar de pedirles que esperen.

Porque la inclusión genuina de las Aptitudes Sobresalientes no constituye un favor a unos pocos, sino la prueba más elocuente de que una educación verdaderamente humana, equitativa y emancipadora es posible para todos.

REFERENCIAS

- Alvarado, L. J., y García, M.(2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Revista Universitaria de Investigación.* (9), 187-202. https://scholar.google.com/scholar?cluster=10554262490805864729&hl=es&as_sdt=0,5
- Amaro, R. (2001). *Historia de la educación en Zacatecas: su enseñanza y escritura. Las escuelas de artes y oficios de Zacatecas durante el siglo XIX.* Universidad Pedagógica Nacional. https://books.google.com.mx/books?id=ePQQAAAAYAAJ&hl=es&source=gbs_navlinks_s
- Arnais Sánchez, P. (2003). *Educación Inclusiva: Una escuela para todos.* Aljibe.
- Arnal, J., Del Rincón, D., y Latorre, A. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología.* Labor Universitario. <https://es.scribd.com/document/405690024/1992-Libro-investigacion-educativa-Fundamentacion-y-Metodologia-Justo-Arnal-y-otros-pdf>
- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Mejorando las escuelas, desarrollando la inclusión* (1.ª ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203967157>
- Barrio De La Puente, J. L. (2009). Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista complutense de educación,* 20(1), 13-32. <https://produccioncientifica.ucm.es/documentos/619ca671a08dbd1b8fa02463>
- Bazán D. (2017). Pedagogía social y pedagogía crítica: nexos y fundamentos básicos. Paulo Freire. *Revista De Pedagogía Crítica,* (1), 49-61. <https://doi.org/10.25074/pfr.v0i1.529>
- Belmont, A. (2011). *Diseña el cambio.* Diseña el Cambio. <https://www.disenaelcambio.com>

- Bisquerra, A. R. (2009). *Metodología de la Investigación educativa*. La Muralla.
<https://es.scribd.com/document/820476876/Libro-Metodologia-Investigacion-Educativa-Bisquerra>
- Bórquez R.(2006). *Pedagogía crítica*. Trillas.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. (Ed. 3a). Fuhem
- Calatayud Morán, A., Forero Lancho, A., y Ramírez González, M. D. C. (2007). Proyecto de investigación e innovación: una propuesta de intervención educativa para alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes. *Faisca: revista de altas capacidades*. Vol. 12 (14), 57-83. <https://n9.cl/gvdmprk>
- Castillo Armijo, P. (2021). Inclusión educativa en la formación docente en Chile: tensiones y perspectivas de cambio. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 20(43), 359-375. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20212043castillo19>
- CEBAARE. (2024). *Programa Escolar de Mejora Continua 2024-2025*. Centro de Educación Básica para Alumnos de Alto Rendimiento Escolar.
- CEPAL, Comisión Económica para América Latina y el Caribe, Naciones Unidas. (2019). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Objetivos, metas e indicadores mundiales. <http://hdl.handle.net/11362/40155>
- Covarrubias Pizarro, P. (2018). Del concepto de aptitudes sobresalientes al de altas capacidades y el talento. *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 9(17), 53-67. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2448-85502018000200053&script=sci_arttext.
- Cuéllar, R. (2012). La Reforma Integral de la Educación Básica en México (RIEB) en la educación primaria: desafíos para la formación docente. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado* 15(1), 51-60. <https://n9.cl/3ye4op>
- Díaz, M. (1990). De la práctica pedagógica al texto pedagógico. *Revista Pedagogía y saberes*, 14-27. <https://www.researchgate.net/publication/266882629>
- DOF. Diario Oficial de la Federación. (1992). *Decreto por el que se reforman los artículos 3o., 5o., 24, 27, 130 y se adiciona el artículo decimoséptimo transitorio de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Diario Oficial de la

Federación, 3-5.
https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4646748&fecha=28/01/1992#gs.tab=0

DOF. Diario Oficial de la Federación. (1993). *Ley General de Educación*. México.
https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/abro/lge_1993/LGE_orig_13jul93_ima.pdf

DOF. Diario Oficial de la Federación. (2019). *Ley General de Educación*. México.

DOF. Diario Oficial de la Federación. (1942). *Ley orgánica de la educación pública reglamentaria de los artículos 3º, 31 Fracción I; 73 fracciones X y XXV; y 123 fracción XII. De la constitución política de los Estados Unidos Mexicanos*.
http://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb4884af388/ley_23011942.pdf

DOF. Diario Oficial de la Federación. (1940) *Ley Orgánica de Educación, reglamentaria de los artículos 3º; 27, fracción III; 31, fracción I; 73, fracciones X y XXV, y 123 fracción XII constitucionales*.
https://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb4884af388/ley_03021940.pdf

DOF. Diario Oficial de la Federación. (2018) *Ley de Protección de Datos Personales en Posesión de Sujetos Obligados de la Ciudad de México*, Gaceta Oficial de la Ciudad de México, 10 de abril de 2018.
https://paot.org.mx/centro/leyes/df/pdf/2018/Ley_Protec_Datos_Pers_Posesion_Sujetos_Ob_10_04_2018.pdf

Echeita, G., Simón, C., López, M. & Urbina, C. (2013). Educación inclusiva. Sistemas de referencia, coordenadas y vórtices de un proceso dilemático. En M. A. Verdugo y R. Shalock (Coords.), *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia* (pp. 329-357). Salamanca: Amaru. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/07/Educaci%C3%B3n-Inclusiva-Sistemas-de-Referencia-Coordenadas-y-V%C3%B3rtices-de-un-proceso-Dilem%C3%A1tico.pdf>

Elliott, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación acción*. (Ed. 4a). Morata.

- Escobar, M. P., Muñoz, D. C., Piñones, C. D., y Cuadra, D. J. (2020). Tiempo escolar e inclusión educativa: un estudio de teorías subjetivas de profesores. *Información tecnológica*, 31(5), 139-152. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642020000500139>.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía. México: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores. <https://redclade.org/wp-content/uploads/Pedagog%C3%ADa-de-la-Autonom%C3%ADa.pdf>
- Gagné, F. (2004). *Transformando dones en talentos: La DMGT como teoría del desarrollo*. *Estudios de altas capacidades*, 15(2), 119-147. https://www.researchgate.net/publication/233627762_Transforming_gifts_into_talents_The_DMGT_as_a_developmental_theory
- García Cepero, M. C., e Iglesias Velasco, J. (2020). Hacia una comprensión de las aproximaciones institucionales a los estudiantes con capacidades y talentos excepcionales: primeros pasos para incluirlos en la escuela. *Revista Colombiana de Educación*, (79), 423-444. <https://doi.org/10.17227/rce.num79-10040>
- Gómez Arizaga, M. P., Conejeros Solar, M. L., Sandoval Rodríguez, K., Henríquez, S. C. y García Cepero, M. C. (2020). *Atender las Altas Capacidades en Chile: facilitadores y barreras del contexto escolar*. *Revista de Psicología (PUCP)*, 38(2), 667-703. <http://dx.doi.org/10.18800/psico.202002.012>.
- González Corona, O., Licea Salinas, M. J., y Guerrero Ramírez, S. (2021). *Percepción de los alumnos con aptitudes sobresalientes de la didáctica matemática/Students' perception with aptitudes of outstanding math didactic skills*. *Revista de Educación*, (22), 319-335. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/4809
- González Schmal, R. (2007). El significado del laicismo en el Constituyente de 1917. En D. Valadés y M. Carbonell, *El proceso constituyente mexicano. A 150 años de la Constitución de 1857 y 90 de la Constitución de 1917* (pp. 497-527). Instituto de Investigaciones Jurídicas, Universidad Nacional Autónoma de México. <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/5/2389/17.pdf>

- Gutiérrez Ruiz, K. (2022). Conocimientos y mitos de profesores colombianos sobre las altas capacidades intelectuales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 20(2), 71-92. <https://doi.org/10.11600/rlicsnj.20.2.4913>
- Herrera Fernández, M. D. M., Matés Llamas, C., Farzaneh Peña, D., y Barrado Fernández, S. (2021). Caminando hacia la Inclusión a través de la Investigación Acción Participativa en una Comunidad Educativa. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 15(2), 135-153. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782021000200135>
- Ibarra, H. (2009). *El hospicio de niños de Guadalupe: educación, artes y oficios (1878-1928)*, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Zacatecas
- Ibarra Nuñez, M. M., De la Cruz Castañeda, Y. X. y Rodríguez González, L. (2024). Diversidad funcional y tecnopedagogía: Una búsqueda para construir una educación inclusiva en N. Gutierrez (Ed.), *Lineamientos, problemáticas y desafíos de la educación contemporánea en México*, 1, 43-59 . Paradoja. <http://ricaxcan.uaz.edu.mx/jspui/handle/20.500.11845/3720>
- Jiménez Bran, M. E., Zumba Rosado, N. E., Santistevan Sotomayor, D. L., Cujilan Mena, M. J., & Vargas Murillo, M. Y. (2025). Aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) mediado por Inteligencia Artificial para la personalización del proceso educativo en estudiantes de Educación General Básica. *Multidisciplinary Journal of Sciences, Discoveries, and Society*, 2(4), 1-23. <https://doi.org/10.71068/mxkfe149>
- Jullian, C. (2018). Haciendo “hablar” a una historia muda. Surgimiento y consolidación de la comunidad sorda de Morelia. *Relaciones. Estudios de historia y sociedad*, 39(153), 261-291. DOI: <http://dx.doi.org/10.24901/rehs.v39i153.378>.
- Márquez Cabellos, N. G., Andrade Sánchez, A. I., y García Cedillo, I. (2021). Autoevaluación de prácticas inclusivas docentes en atención a la población con aptitudes sobresalientes. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 21(2), 398-423. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v21i2.46759>
- Martínez, A. (1990). *Teoría Pedagógica: Una mirada arqueológica a la pedagogía. Pedagogía y saberes*, 1-8. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/PYS/article/view/5291/4325>

- Martínez, T. M. (2013). Altas capacidades intelectuales. Modelos teóricos. En M. M. Martínez y Á. Guirado (Coords.), *Altas capacidades intelectuales. Pautas de actuación, orientación, intervención y evaluación en el periodo escolar*, (pp. 33-63). Graó.
- MAXQDA (2022). *Manual Básico para MAXQDA 2022*, MAXQDA. <https://www.maxqda.com/download/GettingStarted-MAXQDA2022-esp.pdf>
- Mejía, J. (2002). *Problemas metodológicos de las ciencias sociales en el Perú*. Fondo Editorial de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Ciencias Sociales.
- Mendonca, L. D., Fialho Capellini, V. L. M., y Rolim Rodrigues, O. M. P. (2022). Actividades de enriquecimiento vivenciadas por estudiantes con altas habilidades/superdotación. *Revista Brasileira de Educação*, 27. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270127>
- Montoya Rodas, S. (2021). *Escenas de reconocimiento y formación de personas con altas capacidades en Rionegro, Antioquia*. [Tesis doctoral, Universidad de Manizales]. CINDE. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=332943>
- Núñez Hernández, E. D. (2018). *Aula Pacífica para reducir la violencia en niños con y sin Aptitudes Sobresalientes*. Universidad Nacional Autónoma de México. Biblioteca central. <https://hdl.handle.net/20.500.14330/TES01000798871>
- Ocampo González, A. (2014). *Educación inclusiva. Consideraciones epistemológicas para una educación inclusiva*. *Investigación y Postgrado*, 29(2), 83-111. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65848281005>
- Ocampo López, J., (2008). Paulo Freire y la pedagogía del oprimido. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, (10), 57-72. <https://www.redalyc.org/pdf/869/86901005.pdf>
- Olarte Artunduaga, M. C. (2020). *Prácticas inclusivas durante el Covid 19; una mirada desde la gestión comunitaria y académica*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México]. UNAM. <https://doi.org/10.18800/cige2020.006>
- Omaña Guerrero, J. A., y Ramirez Conde, D. C. (2018). *Papel del docente en el proceso de innovación en la pedagogía emprendedora*. *Revista Gestión y Desarrollo Libre*, 3(5), 39-70.

https://www.academia.edu/83470447/Papel_del_docente_en_el_proceso_de_innovaci%C3%B3n_en_la_pedagog%C3%ADa_emprendedora

- ONU (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. 3 de diciembre de 2006. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities>
- Oyosa Sepúlveda, M. y Hernández, Z. (2022). Estrategias docentes diversificadas y necesidades de aprendizaje en adolescentes con aptitudes sobresalientes. *Revista Eduscientia. Divulgación de la ciencia educativa*, 5(9), 7-24. <http://eduscientia.com/index.php/journal/article/view/169>
- Paredes Quesada, I. (2021). *Identificación e intervención de las Altas Capacidades en el aula: Una propuesta psicoeducativa dirigida a la persona docente en el marco educativo costarricense*. [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona]. UB. <http://hdl.handle.net/2445/181815>
- Pastor, C. A., Sánchez Serrano, J. M., y Zubillaga del Río, A. (2014). *Diseño Universal para el aprendizaje (DUA). Pautas para su introducción en el currículo*. http://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf, 5-7.
- Peña Loaiza, G. X., Peñaloza Peñaloza, W. L., y Carrillo Minchalo, M. J. (2018). La educación inclusiva en el proceso de formación docente. *Revista Conrado*, 14(65), 194-200. <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar: invitación al viaje* (Vol. 196). Graó.
- Piaget, J. (1995). *El Estructuralismo* (Vol. 34). Publicaciones Cruz O., SA.
- Piaget, J. (1981). La teoría de Piaget. *Infancia y Aprendizaje*, 4(2), 13-54. <https://doi.org/10.1080/02103702.1981.10821902>
- Quesada López, M. I. (2021). *Metodologías inclusivas y emergentes para la formación docente en inclusión educativa*. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 7(2), 110-117. <https://doi.org/10.17561/riai.v7.n2.6363>
- Quílez R. A., y Lozano B., R. (2020). Modelos de inteligencia y altas capacidades: una revisión descriptiva y comparativa. *Enseñanza y Teaching*: 38(1), 69-85. <https://doi.org/10.14201/et20203816985>

- Rojas, W. J. C. (2019). La investigación cualitativa en educación. *Horizonte de la Ciencia*, 9(17), 1-8.
<https://revistas.uncp.edu.pe/index.php/horizontedelaciencia/article/view/219>
- SEP, Secretaría de Educación Pública, (2022a). *Atención educativa a estudiantes con aptitudes sobresalientes: preescolar, primaria y secundaria*.
https://educacionespecial.sep.gob.mx/storage/2YFEsGdb8J-AS_Atencion-educativao-estudiantes-Version-Revisada.pdf
- SEP, Secretaría de Educación Pública, (2018). *Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación*.
- SEP. Secretaria de Educación Pública, (2019). *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva*.
- SEP, Secretaría de Educación Pública, (2011b). *Plan de Estudios 2011*. México.
- SEP, Secretaría de Educación Pública, (2006). *Propuesta de intervención: Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes*.
- SEP, Secretaría de Educación Pública, (2011a). *Orientaciones para la aplicación del inventario para la identificación de las aptitudes sobresalientes en educación primaria*.
- SEP, Secretaría de Educación Pública, (2022b). *Plan de estudio de la educación básica*.
- Trujillo Holguín, J. A.. (2020). La educación especial en México, un recorrido histórico desde el ámbito normativo. En J. A. Trujillo, A. C. Ríos y J. L. García (Coords.), *Desarrollo profesional docente: Reflexiones y experiencias de inclusión en el aula* (pp. 15-29). Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.
<https://ensech.edu.mx/wp-content/uploads/2024/01/TP05-1-01-Trujillo.pdf>
- Trujillo Holguín, J. A. (2015). Las reformas educativas en México: Un recuento de las modificaciones constitucionales (1934-2013). En J. A. Trujillo, P. Rubio y J. L. García (Coords.), *Desarrollo profesional docente: Las competencias en el marco de la reforma educativa* (pp. 77-92). Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R. <http://ensech.edu.mx/pdf/maestria/libro1/2-1TrujilloHolguin.pdf>

- UNESCO, Naciones Unidas, (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa
- UNESCO. Naciones Unidas, (2005). *Declaración universal sobre bioética y derechos humanos*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146180>
- UNESCO, Naciones Unidas, (2005). *Directrices para la inclusión: Garantizar el acceso a la educación para todos*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224>
- UNESCO, Naciones Unidas, (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Una oportunidad para América Latina y el Caribe*.
- Valadez, D., Zambrano, R., y Borges, Á. (2019). Conocimiento de los profesores de aula y de apoyo en educación básica respecto a la definición de alumnos con aptitudes sobresalientes. Un estudio cualitativo. *Revista TALINCREA: Talento, Inteligencia y Creatividad*, 5(10), 36-48. <https://talincrea.cucs.udg.mx/index.php/talincrea/article/view/109>
- Valadez Sierra, M. D., Gutiérrez Magaña, S. A., Betancourt Morejón, J., Borges del Rosal, A. Galán Leyte, M. (2016). Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes. Análisis de la propuesta de intervención de la Secretaría de Educación Pública, México. *Amazônica Revista de Psicopedagogia, Psicologia Escolar y educación*, 9(2), 237-259. <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonica/article/view/4686>
- Valdés, R., Jiménez, L., y Jiménez, F. (2022). Radiografía de la investigación sobre educación inclusiva. *Cadernos de Pesquisa*, 52, Artículo e09524. <https://www.scielo.br/j/cp/a/bBF8P8gfk8JbRCqRTg5vRtK?lang=es>
- Vazquez García, I. A. (2022). *El DUA en la enseñanza de la lengua materna español, una estrategia para la inclusión. Caso: segundo grado, Secundaria Técnica de Zacatecas*. [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Zacatecas] UAZ. <http://ricaxcan.uaz.edu.mx/jspui/handle/20.500.11845/3085>
- Vygotsky, L.S. (1989). Psicología humana concreta. *Psicología soviética*, 27 (2), 53-77. <https://www.scielo.br/j/cp/a/bBF8P8gfk8JbRCqRTg5vRtK?lang=es>
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: Aprendizaje, significado e identidad* (G. Sánchez Barberán, Trad.). Paidós.

Zambrano Guzmán, R. (2017). *El papel del profesorado de escuelas primarias en la propuesta nacional mexicana de atención a alumnos con aptitudes sobresalientes*. [Tesis doctoral, Universidad de la Laguna]. ULL.
<http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/25294>

ANEXOS

Anexo 1

1. Inventario para la identificación de las aptitudes sobresalientes en educación primaria

Fecha:

Datos Generales					
Nombre del niño/a:				Sexo:	
Fecha de nacimiento:			Edad actual:	Meses:	
Domicilio actual:					
Nombre de la escuela:			Grado y grupo:		

Objetivo:	socioafectiva, artística y psicomotriz de los estudiantes, y contrastarlas con las de la población sobresaliente del país, alcanzando el punto de corte nacional en una o varias áreas.
Instrucciones:	Para cada área, evalúa el comportamiento del estudiante en comparación con el resto del grupo y selecciona la opción que mejor describa la frecuencia de la conducta observada. Marca una opción según la siguiente escala: 1 Nunca, 2 casi siempre, 3 a veces, 4 casi siempre y 5 siempre.

Doble excepcionalidad	
Si el alumno/a tiene discapacidad o trastorno indique de qué tipo:	
Si el alumno/a es indígena, indique su lengua materna:	

SUBESCALA 1: Intelectual (lingüístico, matemático)						
No.	Afirmación	Opciones de respuesta				
		Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
1	Aprende con rapidez.	1	2	3	4	5
2	Manifiesta una excelente memoria.	1	2	3	4	5
3	Le apasionan las ciencias (Física, Química, Biología y Matemáticas).	1	2	3	4	5
4	Muestra interés por conocer temas específicos: lee, investiga, pregunta.	1	2	3	4	5
5	Posee un amplio vocabulario.	1	2	3	4	5
6	Ve los problemas como desafíos y le fascina la idea de resolverlos.	1	2	3	4	5
7	Resuelve problemas de complejidad mayor a los habituales.	1	2	3	4	5
8	Es capaz de explicar el proceso que sigue al realizar una actividad o solucionar problemas.	1	2	3	4	5
9	Corrige sus propios errores.	1	2	3	4	5
10	Utiliza lo aprendido para aplicarlo en diferentes	1	2	3	4	5
SUMA TOTAL						

Anexo 2

2. Productos integradores y destacables

Fecha:

Datos Generales			
Nombre del niño/a:		Grado y grupo:	

Instrucciones: Evalúa de manera organizada los aspectos más importantes del producto y la capacidad del niño/a, eligiendo un número del 1 al 5 que mejor describa su desempeño en cada criterio.

Producto 1

Aptitud con que se asocia: _____

Nombre del producto: _____ Año del producto: _____

(Diploma, reconocimiento, medalla, trofeo, etc.)

No		Opciones de respuesta				
		Inferior	Similar	Promedio	Superior	Destacado
No. 1	Evaluación del producto en comparación con sus compañeros.	1	2	3	4	5
No. 2	Nivel de atención a los detalles en el producto	1	2	3	4	5
No. 3	Uso de diferentes recursos en el producto	1	2	3	4	5
No. 4	Capacidad del niño/a para reproducir el producto	1	2	3	4	5
No. 5	Relevancia del producto para la comunidad escolar	1	2	3	4	5
SUMA TOTAL						

Producto 2

Aptitud con que se asocia: _____

Nombre del producto: _____ Año del producto: _____

(Diploma, reconocimiento, medalla, trofeo, etc.)

No		Opciones de respuesta				
		Inferior	Similar	Promedio	Superior	Destacado
No. 1	Evaluación del producto en comparación con sus compañeros	1	2	3	4	5
No. 2	Nivel de atención a los detalles en el producto	1	2	3	4	5
No. 3	Uso de diferentes recursos en el producto	1	2	3	4	5
No. 4	Capacidad del niño/a para reproducir el producto	1	2	3	4	5
No. 5	Relevancia del producto para la comunidad escolar	1	2	3	4	5
SUMA TOTAL						

Nota. Fuente: Elaboración propia con base en el Formato para el análisis de evidencias o productos tangibles de Torre y Valle, SEP 2022. Atención

Anexo 3

3. CUESTIONARIO PARA DOCENTES DE PRIMARIA

Datos Generales			
Nombre del estudiante:		Grado y grupo:	
Nombre del docente:			
Instrucciones: Antes de responder cada pregunta, lea detenidamente lo que se le pide.			
1. ¿Cómo describiría la actitud del estudiante hacia el aprendizaje? ¿Es entusiasta, participativo, apático, indiferente, o muestra otro tipo de actitud? Por favor, especifique y proporcione ejemplos si es posible.			
2. ¿En qué materias o campos formativos considera que el estudiante sobresale más? ¿Qué características o habilidades demuestra en estas áreas?			
3. ¿En qué materias o campos formativos encuentra el estudiante mayores dificultades o presenta un menor nivel de habilidad? ¿Qué factores cree que contribuyen a estas dificultades?			
4. ¿Qué aspectos sobresalientes o comportamientos notables del estudiante le llaman más la atención? ¿Por qué considera que son destacables? Por favor, especifique y proporcione ejemplos si es posible.			
5. ¿Qué obstáculos identifica en el entorno del niño o niña que puedan limitar su aprendizaje, participación y manifestación de su aptitud sobresaliente? Puede señalar barreras presentes en el aula, la escuela, el hogar o la comunidad.			
6. ¿De qué manera estaría dispuesto/a a colaborar en actividades que se ajusten a las necesidades, motivaciones e intereses de este estudiante? ¿Qué tipo de apoyo o recursos consideraría necesarios?			
7. ¿En que áreas específicas, como ciencias, matemáticas, arte, deporte u otras, considera que este niño/a podría beneficiarse de participar en programas de apoyo especializados fuera del horario escolar? ¿Por qué cree que estos programas serían beneficiosos?			
Comentarios u otras observaciones relevantes que no se han registrado o explorado:			
Nota. Fuente: Elaboración propia con base en la Entrevista para las y los docentes de primaria. SEP 2022. Atención Educativa de Alumnos con Aptitudes Sobresalientes: Preescolar, primaria y secundaria.			

Nombre y firma del profesor

Anexo 4

4. ENTREVISTA PARA LAS FAMILIAS

Fecha:

Datos Generales			
Nombre del estudiante:		Grado y grupo:	

El propósito de esta entrevista es obtener datos acerca del progreso del/a niño/a y su entorno familiar.

ÁREAS DE DESARROLLO		
1. ¿Cómo calificaría la experiencia del embarazo y el nacimiento de su hijo/a?	1. Excelente	
	2. Muy Bueno	
	3. Bueno	
	4. Regular	
	5. Deficiente	
2. ¿Ha experimentado su hijo/a alguna problemática en su desarrollo? (Si su respuesta es afirmativa, por favor describa la situación).	1. Sí	
	2. No	
Sí su respuesta es afirmativa, describa el problema:		
3. ¿Cómo describiría el desarrollo motor de su hijo/a desde que dio sus primeros pasos?	1. Excelente	
	2. Muy Bueno	
	3. Bueno	
	4. Regular	
	5. Deficiente	
4. ¿A qué edad empezó su hijo/a a pronunciar palabras y mostrar indicios de balbuceo en su desarrollo comunicativo?	1. Antes de los 9 meses	
	2. Entre 9 y 12 meses	
	3. Entre 12 y 18 meses	
	4. Entre 18 y 24 meses	
	5. Después de los 24 meses	
5. ¿Cómo percibe las habilidades de su hijo/a en el uso del lenguaje hablado y escrito? Esto podría incluir su amplio repertorio de palabras, su capacidad para expresarse con fluidez, su habilidad para recordar información verbal, sus destrezas en composición escrita y, en particular, la edad a la que empezaron a leer y escribir.	1. Excelente	
	2. Muy Bueno	
	3. Bueno	
	4. Regular	
	5. Deficiente	

ESTRUCTURA FAMILIAR		
7. ¿Cuántos miembros conforman su familia, incluyendo al estudiante?	1. 1-2 miembros	
	2. 3- 4 miembros	
	3. 5-6 miembros	
	4. 6-7 miembros	
	5. Más de 7 miembros	
8. ¿Cómo describir la dinámica y la calidad de la relación entre la madre, padre y demás miembros de la familia con el niño/a?	1. Excelente	
	2. Muy Bueno	
	3. Bueno	
	4. Regular	
	5. Deficiente	
9. ¿Cree usted que hay algún asunto o circunstancia dentro del entorno familiar que podría influir en el bienestar de la niña o el niño?	1. Sí	
	2. No	
Sí su respuesta es afirmativa, describa el problema:		
10. ¿Cómo describiría la variedad y la frecuencia de las actividades que ustedes como familia realizan para convivir juntos?	1. Muy variadas y frecuentes	
	2. Variadas y frecuentes	
	3. Ocasionalmente variadas y frecuentes	
	4. Poco variadas y poco frecuentes	
	5. No realizamos actividades juntos	
SITUACIÓN ESCOLAR		
11. ¿Cómo describiría el desempeño académico de su hijo/a y cual es su actitud hacia la escuela?		
12. ¿Cuáles características o comportamientos sobresalientes ha observado en su hija o hijo que le han llamado la atención? ¿Por qué?		
13. ¿Cuáles son sus intereses académicos?		

14. ¿Participa en actividades deportivas, artísticas o académicas adicionales a las de la escuela? Si es así, ¿podría mencionar cuáles son esas actividades, y dónde se llevan a cabo?	
15. ¿Cuáles son sus expectativas o metas para el desarrollo del niño/a en los próximos meses? ¿Qué aspectos le gustaría fortalecer o mejorar?	
13. ¿Cuáles son sus intereses académicos?	
14. ¿Participa en actividades deportivas, artísticas o académicas adicionales a las de la escuela? Si es así, ¿podría mencionar cuáles son esas actividades, y dónde se llevan a cabo?	
15. ¿Cuáles son sus expectativas o metas para el desarrollo del niño/a en los próximos meses? ¿Qué aspectos le gustaría fortalecer o mejorar?	

Nota. Fuente. Elaboración propia con base en la Entrevista/cuestionario para familias de primaria. SEP 2022. Atención Educativa de Alumnos con Aptitudes Sobresalientes: Preescolar, primaria y secundaria

Nombre y firma del padre o tutor

Mtra. Mariel Azucena Mauricio González

Anexo 5

5. CUESTIONARIO PARA ESTUDIANTES

Fecha:

Datos Generales			
Nombre del estudiante:		Grado y grupo:	
Nombre de la escuela:			

Responde a las siguientes preguntas de la manera más honesta posible. Tus respuestas nos ayudarán a comprender tus intereses y necesidades académicas.

1. Materias Favoritas	
Coloca por orden de importancia, tus tres materias favoritas y explícanos por qué te gustan.	
a. _____ ¿Por qué te gusta esta materia?	
b. _____ ¿Por qué te gusta esta materia?	
c. _____ ¿Por qué te gusta esta materia?	
2. Materias con dificultades	
Coloca por orden de importancia, las tres materias que encuentras más difíciles y explícanos por qué las encuentras desafiantes.	
a. _____ ¿Por qué encuentras esta materia difícil?	
b. _____ ¿Por qué encuentras esta materia difícil?	
c. _____ ¿Por qué encuentras esta materia difícil?	
3. ¿En qué áreas o actividades académicas crees que eres especialmente bueno?	
4. Aparte de las materias escolares, ¿tienes algún interés o pasatiempo que te gustaría compartir con nosotros? (Ejemplos: deportes, arte, música, ciencia, lectura, etc.)	
5. ¿Cómo crees que las personas piensan que eres?	
6. ¿Qué es lo que más te gusta de tí? ¿Por qué?	
7. ¿Qué es lo que menos te gusta de tí? ¿Por qué?	
8. ¿Cómo te sientes generalmente con respecto al aprendizaje y a la escuela? ¿Te sientes motivado, desmotivado, emocionado, o tienes alguna preocupación que te gustaría compartir con tu docente?	
9. ¿Qué quieres ser de grande?	

Nota. Fuente: Elaboración propia, 20 de marzo de 2024. Doctorado en Gestión Educativa y Políticas Públicas. Universidad Autónoma de Zacatecas UAZ.

Nombre y firma del estudiante _____

Anexo 6

6. GUÍA DE OBSERVACIÓN DE CLASE

Fecha:

Datos Generales			
Nombre del docente:		Grado y grupo:	
Proyecto:			
Tema :		Campo formativo:	
Escuela:	Internado J. Trinidad García de la Cadena	Nivel:	Primaria

Instrucciones para el Observador:
Este guión de observación tiene como objetivo evaluar la inclusión de alumnos con aptitudes sobresalientes en el aula de primaria. Durante la observación, presta atención a las siguientes áreas y anota observaciones específicas y ejemplos siempre que sea posible.

I. Ambiente de Aula		
1. ¿El aula está organizada de manera que permita la participación activa de todos los estudiantes?	1. Totalmente de acuerdo	
	2. De acuerdo	
	3. Neutral	
	4. En desacuerdo	
	5. Totalmente en desacuerdo	
2. ¿Se han adaptado los espacios o materiales para atender las necesidades de los alumnos con aptitudes sobresalientes?	1. Totalmente de acuerdo	
	2. De acuerdo	
	3. Neutral	
	4. En desacuerdo	
	5. Totalmente en desacuerdo	
3. ¿Se promueve un ambiente de respeto y aceptación entre todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades?	1. Totalmente de acuerdo	
	2. De acuerdo	
	3. Neutral	
	4. En desacuerdo	
	5. Totalmente en desacuerdo	

II. Planificación y Diferenciación		
4. ¿El docente ha desarrollado un plan de enseñanza que incluya estrategias de diferenciación para atender a los alumnos con aptitudes sobresalientes?	1. Totalmente de acuerdo	
	2. De acuerdo	
	3. Neutral	
	4. En desacuerdo	
	5. Totalmente en desacuerdo	
5. ¿Existen actividades específicas diseñadas para desafiar a estos alumnos y fomentar su desarrollo?	1. Totalmente de acuerdo	
	2. De acuerdo	
	3. Neutral	
	4. En desacuerdo	
	5. Totalmente en desacuerdo	

III. Interacción y Comunicación		
6. ¿El docente fomenta la participación activa de los alumnos con aptitudes sobresalientes en las discusiones en clase?	1. Totalmente de acuerdo	
	2. De acuerdo	
	3. Neutral	
	4. En desacuerdo	
	5. Totalmente en desacuerdo	
7. ¿Se promueve la colaboración entre los alumnos, incluyendo a aquellos con aptitudes sobresalientes?	1. Totalmente de acuerdo	
	2. De acuerdo	
	3. Neutral	
	4. En desacuerdo	
	5. Totalmente en desacuerdo	
8. ¿El docente brinda retroalimentación específica y adecuada a los alumnos con aptitudes sobresalientes?	1. Totalmente de acuerdo	
	2. De acuerdo	
	3. Neutral	
	4. En desacuerdo	
	5. Totalmente en desacuerdo	

IV. Evaluación y Retroalimentación		
9. Se utilizan métodos de evaluación que permitan identificar el progreso y logros de los alumnos con aptitudes sobresalientes?	1. Totalmente de acuerdo	
	2. De acuerdo	
	3. Neutral	
	4. En desacuerdo	
	5. Totalmente en desacuerdo	
10. ¿El docente adapta la retroalimentación de acuerdo con las necesidades individuales de estos estudiantes?	1. Totalmente de acuerdo	
	2. De acuerdo	
	3. Neutral	
	4. En desacuerdo	
	5. Totalmente en desacuerdo	
11. ¿Se ofrecen oportunidades para que los alumnos con aptitudes sobresalientes se autoevalúen y establezcan metas académicas?	1. Totalmente de acuerdo	
	2. De acuerdo	
	3. Neutral	
	4. En desacuerdo	
	5. Totalmente en desacuerdo	
V. Apoyo y Recursos Adicionales		
12. ¿La escuela o el docente colabora con profesionales o recursos externos para brindar apoyo adicional a los alumnos con aptitudes sobresalientes?	1. Totalmente de acuerdo	
	2. De acuerdo	
	3. Neutral	
	4. En desacuerdo	
	5. Totalmente en desacuerdo	
13. ¿Se promueve el acceso a programas extracurriculares o actividades específicas para fomentar el desarrollo de las aptitudes sobresalientes?	1. Totalmente de acuerdo	
	2. De acuerdo	
	3. Neutral	
	4. En desacuerdo	
	5. Totalmente en desacuerdo	
VI. Colaboración con Padres y Familias		
14. ¿Se involucra a los padres y familias de los alumnos con aptitudes sobresalientes en el proceso educativo?	1. Totalmente de acuerdo	
	2. De acuerdo	
	3. Neutral	
	4. En desacuerdo	
	5. Totalmente en desacuerdo	
15. ¿Se promueve la comunicación abierta y la colaboración entre el docente y los padres para el beneficio de estos alumnos?	1. Totalmente de acuerdo	
	2. De acuerdo	
	3. Neutral	
	4. En desacuerdo	
	5. Totalmente en desacuerdo	
Observaciones adicionales		
Nota. Fuente: Elaboración propia, 20 de marzo de 2024. Doctorado en Gestión Educativa y Políticas Públicas. Universidad Autónoma de		

Anexo 7

7. ENTREVISTA A DOCENTES

Fecha:

Datos Generales			
Nmbre del Docente:		Grado y grupo:	
Escuela:	Internado J. Trinidad García de la Cadena		

Instrucciones: Lea cuidadosamente cada pregunta y responda con sinceridad basándose en su experiencia.

I. Introducción

1. ¿Podría describir brevemente su experiencia como docente? (nivel de estudio, años de servicio, centros de trabajo, etc.)

2. ¿Ha tenido la oportunidad de trabajar con alumnos que presentan aptitudes sobresalientes? ¿Cómo ha sido su experiencia?

II. Conocimientos y percepciones

3. ¿Cómo conceptualiza el termino aptitudes sobresalientes en los alumnos?

4. ¿Cómo describiría a un alumno con aptitudes sobresalientes en comparación con sus compañeros?

5. ¿Cree que los alumnos con aptitudes sobresalientes presentan necesidades educativas específicas distintas a las de otros estudiantes? ¿por qué?

6. ¿Cuales estudiantes considera su prioridad de atención en el aula? ¿por qué?

III. Identificación y apoyo

7. ¿Cómo se identifican generalmente los alumnos con aptitudes sobresalientes en el aula según su experiencia?

8. ¿Qué apoyos ha ofrecido a los alumnos con aptitudes sobresalientes?

IV. Retos y dificultades

9. ¿Que retos docentes enfrenta al atender a alumnos con aptitudes sobresalientes?

10. ¿Qué dificultades pueden experimentar los alumnos con aptitudes sobresalientes en el aula?

V. Recursos y formación	
con la preparación suficiente para atender las necesidades de los alumnos con aptitudes sobresalientes? ¿por qué?	
12. ¿Qué recursos adicionales considera necesarios para mejorar la atención de los alumnos AS?	
VI. Conclusiones y reflexiones finales	
13. En su opinión, ¿qué beneficios pueden obtener los alumnos con aptitudes sobresalientes de una atención educativa adaptada a sus necesidades?	
14. ¿Qué cambios o mejoras sugeriría para optimizar la atención a estos alumnos en su escuela?	

Nota. Fuente: Elaboración propia, 20 de marzo de 2024. Doctorado en Gestión Educativa y Políticas Públicas. Universidad Autónoma de Zacatecas UAZ.