

Conocimiento y variables relacionadas en la atención de estudiantes con aptitud sobresaliente en bachillerato

Knowledge and related variables in the attention of gifted´s students in high school

Alejandro Jesús Robles Ramírez

aroblesj93@gmail.com

Diana Irasema Cervantes Arreola

diana.cervantes@uacj.mx

Héctor Francisco Ponce Renova

hector.ponce@uacj.mx

Recepción: 15 de noviembre de 2020

Aceptación: 16 de diciembre de 2020

Resumen

El artículo indagó acerca del conocimiento y proceso que tienen los agentes educativos, en el diagnóstico y atención de jóvenes con Aptitudes Sobresalientes, a la par la influencia conforme a esto de las variables de máxima escolaridad, edad, sexo, experiencia laboral y estudios académicos, en cuatro instituciones de nivel bachillerato de Ciudad Juárez, Chihuahua, México. Es de enfoque mixto; no experimental y transversal, descriptivo-correlacional, comparativo y predictivo, se trabajó con 50 agentes educativos, por medio de una encuesta; y la sección cualitativa fue abordada bajo el método de estudio de caso, con cuatro informantes, a través de entrevistas con un cuestionario semiestructurado. Se concluye que solo la máxima escolaridad y la edad son variables que se relacionan y que existe muy poco entendimiento sobre la atención a dicho estudiantado, por parte de los agentes educativos involucrados en las instituciones analizadas.

Palabras clave: conocimiento, atención, joven, aptitudes sobresalientes

Abstract

The article inquired about the knowledge and process that educational agents have, in the diagnosis and care of young gifted people, as well the influence according to this of the variables of maximum education, age, sex, work experience and academic studies, in four high school level institutions in Ciudad Juárez, Chihuahua, Mexico. It is of mixed focus; non-experimental and cross-sectional, descriptive-correlational, comparative and predictive, which was worked with 50 educational agents, through a survey; and the qualitative section was approached under the case study method, with

four informants, through interviews with a semi-structured questionnaire. It is concluded that only the maximum schooling and age are related variables and that, in addition, there is very little understanding about the attention to this students, by the educational agents involved in the analyzed institutions.

Keywords: knowledge, attention, youth, gifted

Introducción

A pesar de existir distintas concepciones, para nombrar a los inconvenientes que imposibilitan el aprendizaje de los estudiantes, ya sea Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE)¹ (Luque y Luque, 2015) y/o Barreras de Accesibilidad y Participación para el aprendizaje (BAP) el quehacer en la atención para potenciar los saberes de los educandos con estas dificultades o que enfrentan barreras se ha puntuado más en los últimos años (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2014a). Los antecedentes de la labor en el ámbito de la educación especial datan del año 1870 pues en México se crearon las primeras escuelas para personas con discapacidad auditiva y visual, seguidamente en 1915 se dio la apertura de la primera escuela de niños con deficiencia mental (SEP, 2014a). Sin embargo, no fue sino hasta 1970 cuando se estableció la Dirección General de Educación Especial (DGEE), la cual se encargó de la atención a personas con discapacidad mental, motora, visual,

dificultades en la audición y el lenguaje², pero con un énfasis en el modelo médico-clínico (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2014; Juárez, Comboni y Garnique, 2010; SEP, 2014a).

Conforme a estos quehaceres, solo se menciona el trabajo en intervención, las descripciones de las NEAE desde sus aspectos biológicos, la sintomatología, "la evaluación desde métodos e instrumentos de corte clínico" (Marchesi, Coll y Palacios, 2004, p.397) y la "categorización de los individuos a partir de las características del sujeto que normalmente [son] expresadas en términos de déficit" [descripción del problema únicamente] (Marchesi et al., 2004, p.391), sin tomar en cuenta las variantes educativas, personales, ambientales y familiares del individuo.

El empeño por brindar oportunidades de aprendizaje acordes para las personas con AS en México es relativamente reciente pues a partir de 1980 el país comienza a mostrar interés por investigaciones de sujetos que tenían niveles más altos de inteligencia, que presentaban otras habilidades y talentos por encima de la media de sus pares etarios, esto en orden de desarrollar procesos de intervención pertinentes, a partir de los datos generados de las características particulares de este estudiantado (INEE, 2014; Juárez et al., 2010; SEP, 2006; 2014a).

1 Se debe mencionar que dentro de los textos citados, algunos pueden utilizar Necesidades Educativas Especiales (NEE), en otros NEAE y/o BAP. Consideramos que el primero pudiera ser peyorativo dado el uso de la palabra *especial*. Con vista que el modelo educativo mexicano vigente, eliminó NEE, por el de BAP, pero, es prudente nombrar las especificaciones de las características de los sujetos independientemente del contexto que genera que él o la estudiante pueda o no participar en los procesos para el aprendizaje (nos referiremos en ciertas ocasiones también a las BAP). Por tanto, nos colocamos en la línea de Rodríguez (2010) de la sustitución de NEE por NEAE; otro punto a favor de usar el de NEAE, es si el concepto de BAP se usa para referir a un *estudiante que tiene BAP* se pierde la esencia que el problema se encuentra en el contexto, por tanto, se retorna el hecho de que los educandos son los culpables. Finalmente, si se dice *estudiantes que enfrentan BAP*, puede ser correcto, ya que el problema es el entorno, pero se corrompe también el núcleo de este escrito acorde con la población con AS, por ello, en vista de todo lo anterior se usará NEAE, dado que la AS es una NEAE sin dejar de lado el de BAP.

2 Se aclara que estos términos deficiencia mental, discapacidad mental y dificultades en la audición y el lenguaje, corresponden a los periodos de tiempo en que los documentos fueron elaborados, es decir, son términos que actualmente no se utilizan, pero en este caso se respeta conforme a la bibliografía y la época de la publicación consultada, para que se pueda percibir la evolución de la terminología, ya que se trata de demarcar las cuestiones histórico-culturales, del cómo incluso en la terminología el paradigma de intervención médico-clínico pautaba estos y en ocasiones los centros de segregación tenían nombres alusivos a éstos (a pesar de ser peyorativos).

Debido a esta necesidad e importancia de brindar atención especializada en 1986 se promulgó el *Proyecto de Atención a Niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (Proyecto CAS)*, con la experiencia adquirida y expansión del mismo, posteriormente, en 1991 emanó en las *Unidades de Atención a Niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (unidad CAS)* (SEP, 2011). En dichas unidades se atendían estudiantes con Aptitudes Sobresalientes (AS) con el propósito de brindarles una formación diferenciada que atendiera a su potencial de alto rendimiento de forma integrada dentro de la educación regular, el cual se determinaba a través de una valoración psicopedagógica. En 1992, el modelo se comenzó a implementar en ciertos Estados federados, nuevamente solo en el nivel preescolar, primaria y posteriormente en secundaria, sin lograr materializarse en todo el país (SEP, 2011), llegando la conclusión del *Proyecto CAS* en 1993 en vista que dichas unidades se reformularon en Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE] 2014; Juárez et al., 2010; SEP, 2006; 2011; 2014a).

Planteamiento del Problema

Los esfuerzos en la creación de herramientas de detección para este estudiantado se han enfocado en la infancia, incluso a pesar de haber una inclinación de lograr estandarizar pruebas aún no se tiene claro el método de diagnóstico en individuos con AS (Ordaz y Acle, 2010; Chávez, Zacatelco y Acle, 2014; Ordaz y Acle, 2012; Zúñiga, 2007), por ello, ha tomado relevancia este tópico en diversos estudios (Valadez-Sierra, Galán-Leyte y Borges et al., 2015; Valdés, Vera, Ernesto et al., 2012; Valdés, Vera y Carlos, 2013). Sin embargo, el tema de las AS resulta

un tanto abandonado (Covarrubias, 2015) especialmente dentro del ámbito de las NEAE y las BAP que enfrentan.

Aunado a esto, actualmente las USAER³, Centros de Atención Múltiple (CAM) y Unidades de Orientación al Público (UOP), están enfocadas a otros tipos de NEAE asociadas o no a la discapacidad (INEE, 2014; Juárez et al., 2010); añadiéndole que los procesos de intervención y diagnóstico están enfocados al nivel básico (preescolar, primaria, secundaria) dejando de lado el nivel medio superior y superior (Valdés et al., 2013). También se enfatiza en la atención a otros grupos vulnerables, se intenta “lograr un mayor acceso educativo, pero con una educación de calidad sin discriminación alguna, considerando a los niños y niñas con discapacidad, poblaciones indígenas, poblaciones rurales, migrantes o estudiantes que han abandonado el sistema educativo” (SEP, 2014b, p. 6). A pesar de este programa de inclusión y equidad educativa pauta y obliga a todos los niveles educativos (incluido su personal desde docentes, administrativos, directivos y personal de apoyo como intendentes) que deben hacer esto y la manera de lograrlo es con “estrategias de intervención de los niveles educativos Básica, Media Superior y Superior” (SEP, 2014b, p. 5), se sigue percibiendo la priorización en nivel básico.

Razones por las cuales este estudio tiene como objetivo indagar sobre el conocimiento del profesorado, orientadores y orientadoras sobre el proceso pedagógico de diagnóstico y atención de estudiantes con AS del nivel medio superior, a la par es conocer si existe relación entre las variables de máxima escolaridad, edad, sexo, experiencia laboral y la relación de estudios en afinidad a lo pedagógico (i.e., predictores), con el conocimiento de las AS (variable dependien-

3 Recientemente las USAER han sido reconceptualizadas a Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva en el Estado de México, pero aún sigue vigente el nombre de USAER el resto del país, el motivo de esto fue que las primeras usan para intervenir un enfoque integracionista y las segundas uno inclusivo (las segundas) (SEP, 2015).

te). En concreto, la pregunta de investigación de la parte cuantitativa fue: ¿existe una relación entre los predictores y la variable dependiente? En concordancia a la pregunta anterior, la hipótesis nula planteó que los predictores también conocidos en la literatura como variables independientes no tienen relación con el criterio (variable dependiente), y la alternativa fue que si existe relación. Lo anterior implica que la pendiente (β o Beta) entre cada uno de los predictores y el criterio es igual a cero en un análisis de regresión múltiple lineal. Por lo tanto, las hipótesis fueron:

H_0 : El modelo de regresión lineal múltiple basado en máxima escolaridad, edad, sexo, experiencia laborando y la relación de estudios en afinidad a lo pedagógico = 0

En síntesis

$$H_0: \beta_{\text{escolaridad}} = \beta_{\text{sexo}} = \beta_{\text{edad}} = \beta_{\text{experiencia laborando}} = \beta_{\text{relación de estudios con lo pedagógico}} = 0$$

(i.e., $\beta_{LC1} = \beta_{LC2} = \beta_{LC3} = \beta_{LC4} = \beta_{LC5} = 0$)

En contraparte, la hipótesis alternativa plantea que al menos uno de los predictores tiene una relación con el criterio ($\beta \neq 0$). Esta hipótesis deja la posibilidad de que la relación podría ser positiva o negativa.

H_A : El modelo de regresión lineal múltiple basado en máxima escolaridad, edad, sexo, experiencia laborando y la relación de estudios en afinidad a lo pedagógico influye el conocimiento de la atención y el entendimiento de los educandos con AS; por lo menos una pendiente no es igual a cero ($\beta \neq 0$)

H_A : Por lo menos un coeficiente de $\beta \neq 0$

A su vez para los datos cualitativos, se tiene el supuesto de que el proceso pedagógico de diagnóstico y atención del nivel medio superior

no se conoce y no presenta la adecuación por parte de docentes, orientadores y orientadoras, para cubrir las necesidades de aprendizaje en los casos de AS.

Fundamentación teórica

Las aptitudes sobresalientes en el nivel medio superior

La Ley General de Educación (LGE) menciona que cualquier persona tiene derecho a que sus necesidades de aprendizaje deberán de ser cumplidas y satisfechas (Gobierno de Estados Unidos Mexicanos, 2017). Los preceptos que se enuncian sobre la atención promueven que en todos los niveles educativos se tiene la obligatoriedad de atender a los estudiantes con NEAE, sean o no asociadas a una discapacidad, por lo que en materia de nivel medio superior estos principios no cambian.

Las AS, bajo diversos modelos explicativos de la sobredotación enuncian cómo se conceptualizan. Los modelos más representativos son los basados en rasgos orientados o capacidades, los de componentes cognitivos, los centrados en aspectos socioculturales o psicosociales y los enfocados en el rendimiento (Alonso y Benito, 2004). De estos últimos se desprende el Modelo Integral de Desarrollo del Talento (CMTD, por sus siglas en inglés). Debido a la gran dificultad en el área, referente a qué terminología utilizar para denominar a aquellos estudiantes que sobresalen de la media de su edad cronológica, Covarrubias (2018) enfatiza la utilización de las altas capacidades en lugar de AS, pero, para fines de esta investigación, se usará **AS** y bajo este punto epistémico, se abordará la Teoría de Gagné CMTD (2015), debido a que como menciona el autor, las AS y el talento no son sinónimos; por otra parte las altas capacidades engloban tanto al talento y las AS sin hacer distinción, como ocurre en Fernández (2020). Dadas estas terminologías, para este estudio se usará AS.

Gagné (2015)⁴ hace hincapié en la diferencia entre el talento y los dones, los cuales, de los primeros pueden ser desarrollados a partir de los segundos, y, por otro lado, los dones son originarios de una herencia genética, donde los dones son sinónimos de aptitudes sobresalientes o capacidades naturales excepcionales y que dentro de esta teoría, refieren a aquellas habilidades que sobresalen por encima del 10% que presentan los pares de la misma edad y que surgen sin un entrenamiento formal en dicha actividad, pero no que se tenga talento necesariamente se posee AS, o a la inversa, dado que existen distintos catalizadores personales y socioculturales que promueven o mitigan el desenvolvimiento de las AS en talento.

Gagné (2007) menciona una serie de directrices para la detección de dicho estudiantado. La primera, destaca la distinción horizontal en las AS, lo cual, es invitar a los profesionales que laboren dentro las instituciones, a percibir las diferencias cualitativas, no solo de las habilidades desarrolladas sistemáticamente (talento), sino también de aquellas habilidades naturales y aceptar la gran cantidad de dones y talentos de la sobredotación, a su vez, ver cómo se manifiestan dentro de los distintos campos del talento y el saber y con ello evitar restringirse únicamente la AS intelectual, para también poder a las demás, como la psicomotriz, creativa, socioemocional y artística.

La segunda directriz es en el ámbito de la detección (complementa al primero), y se refiere a un constante conocimiento de esta temática, para con ello, tener presente las diferencias del nivel de sobredotación (Gagné, 2007). Dentro de las AS intelectuales existen niveles, por ejemplo, de superdotación medio, que solo presenta el 10%

de la población y los de nivel extremo que poseen un C.I. de 165 (Gagné, 2007, p. 97) siendo una persona por cada 100,000 (Gagné, 2007; Sastre-Riba, Fonseca-Pedrero y Ortuño-Sierra, 2019). Por su parte, en la directriz tres, se habla de la identificación y dirige el cómo debe ser el procedimiento de diagnóstico y así poder encaminar a las personas y programas de enriquecimiento, esto, haciéndose mediante la identificación no únicamente de los talentos y dones, pues se deben buscar los catalizadores personales de estas altas capacidades como: motivación, determinación y autocontrol (Gagné, 2007).

La cuarta medida, incita al personal administrativo y los coordinadores de los programas de atención de las AS, a expandir sus horizontes de selección más allá de solamente la AS intelectual, con ello indagar e identificar a otros estudiantes con distintas AS (Gagné, 2007). Para lograr este trabajo de atención a las AS, un agente importante es el personal docente, pues detectan en primera instancia las NEAE, sin embargo, el problema para cumplir con este precepto se complica, puesto que dentro del nivel medio superior poseen una gran carga académica, administrativa y son demasiados estudiantes, por lo tanto, se pierde la oportunidad de realizar individualizaciones (Elías, 2016), así como buscar información extra sobre el tema. Sobre esto, Renzulli (2010) comenta que el profesor debe ser un facilitador y guía, en cuanto a los aprendizajes del estudiante, dejando de lado la instrucción habitual, es decir, "es dejar de prescribir y reemplazar la instrucción tradicional por las bondades y responsabilidades que tiene el método conocido como "guiar-desde-el-lado" utilizado por los mentores y entrenadores" (p.37)

4 En vista que la terminología de AS es utilizada en México, se dilucida que Gagné no usa este término, sin embargo, se toma esta teoría para la fundamentación teórica, enunciando que la Secretaría de Educación Pública en México utiliza dicho término y no el de dones, por ello a lo largo del estudio se hablará de AS, aún y que se haga referencia a elementos teóricos de Gagné.

Pese a esta dificultad de los agentes involucrados, se han creado estrategias de intervención en nivel básico, como lo es: la intervención temprana, adecuación curricular, los contenidos diferenciados, modificaciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje, el enriquecimiento desde el contexto escolar, el enriquecimiento desde el aula, la aceleración, el agrupamiento, el enriquecimiento extracurricular, la atención desde la asesoría y tutoría académica (SEP, 2006).

Sin embargo, esto no ha sido implementado para el nivel medio superior, además de que es importante tener en cuenta que las características en jóvenes, pueden ser posiblemente diferentes que en el estudiantado con AS de grados inferiores y con ello poder crear o implementar estrategias adecuadas, pues se hace manifiesto que las escuelas no incorporan planes de enriquecimiento, lo cual puede provocar predisposición al aburrimiento, apatía y abandono del estudio en estos casos (Ordaz y Acle, 2012).

Además las características de los casos con AS, son distintas a estudiantes regulares, pues como lo mencionan Eilan y Vidergor (2011) y Snyder, Niefeldy y Linnenbrink-Garcia (2011) generalmente los estudiantes con AS tienen comprensión y retención de un mayor tamaño de conocimiento y de manera más acelerada, desenvolvimiento rápido y de dominio en el ámbito de trabajo o estén aprendiendo, mayor flexibilidad de pensamiento, habilidad y/o destreza en su idioma natal (tanto escrito como hablado), considerable aptitud metacognitiva, relación entre doctrinas o temas, generan investigación y aplican su conocimiento en contextos novedosos; motivos por los cuales los modos de actuación ante este estudiantado deben efectuarse por parte de aquellos agentes educativos implicados en los procesos de aprendizaje.

Metodología

Este estudio fue de corte mixto, por lo tanto, se dividió en dos secciones. En la primera parte, el enfoque fue cuantitativo de tipo no experimental y transversal-descriptivo: i.e., regresión múltiple lineal. La segunda sección fue de naturaleza cualitativa, bajo el método de estudio de caso. Se llevó a cabo en un periodo de un año, de 2018-2019.

Los resultados del estudio, de la parte cuantitativa, se obtuvieron bajo la formulación del método estadístico de regresión múltiple, de tipo *intro*, con un criterio de $\alpha = .05$. Se corrió con las suposiciones de las variables independientes: máximo nivel de estudios (modificado a años escolares o el tiempo de duración de sus estudios, ello para transformarla en una variable constante o numérica), experiencia laborando en el ámbito educativo y sobre quiénes poseen formación en relación con el campo pedagógico y los que no. Con el fin de revisar si dichas variables poseen influencia y relación con la variable del conocimiento sobre los distintos mitos y/o características de las personas con AS.

Unidades de análisis

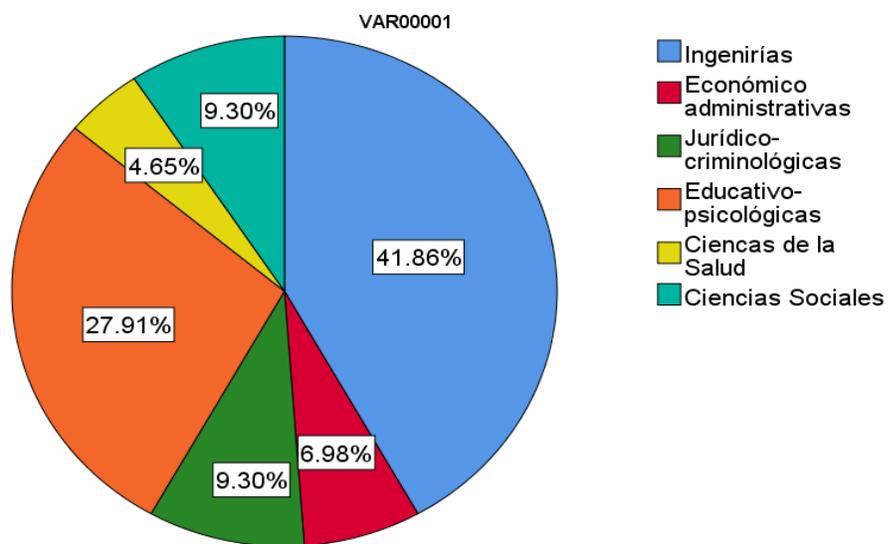
Sección cuantitativa

Este estudio se llevó a cabo en cuatro planteles de bachillerato de Ciudad Juárez, México, los cuales se describen a continuación. La muestra fue de 50 personas encuestadas, de dos tipos de bachillerato; uno de carácter propedéutico general, y tres de tipo bachillerato tecnológico, todos en modalidad presencial, dos privados (Zona Parque Central [ZPC] y Zona Ingeniero Portillo [ZIP]) y dos públicos (Zona Parque Industrial Omega [ZPIO] y Zona INFONAVIT Casas Grandes [ZICG]). De los sujetos encuestados, 40 fungían como docentes, uno era únicamente

orientador, dos eran directores y docentes, dos subdirectores y docentes, cuatro eran orientadores a la par de ser docentes, y finalmente uno era docente, orientador y subdirector al mismo tiempo. Las edades oscilan dentro de los 22 y los 72 años (Media = 37); los años de experiencia varían entre un año a 37 años. De estos, 24 (48%) eran hombres y 26 (52%) mujeres.

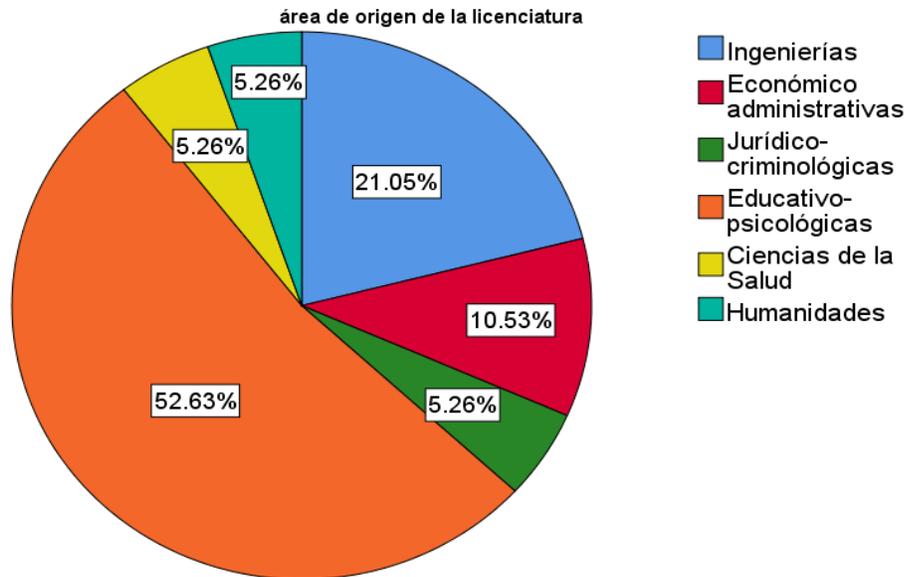
Al dividir al profesorado entre aquellos que solo tenían formación de pregrado titulados (29) esto se puede apreciar en la Figura 1, sumándole aquellos con posgrado (17 titulados, otros dos que estaban por terminarlo, esto se puede ver en la Figura 2 y dos que se abstuvieron de contestar esta sección (no aclararon ni el pregrado y si poseían posgrado), dan en total los 50 participantes

Figura 1
Distribución en porcentajes del área de origen de la Licenciatura de los encuestados



Fuente: Elaboración propia.

Figura II
Distribución en porcentajes del área de origen de la Maestría de los encuestados



Fuente: Elaboración propia.

Se puede percibir que el grueso de las titulaciones en nivel preparatorio son titulaciones ajenas al ámbito educativo, por otra parte, del lado de los posgrados cambia dicha situación en donde el área más grande son las psicológicas y educativas.

Sección cualitativa

Se trabajó en dos de las cuatro instituciones, siendo estas: la de ZICG y ZPIO, ya que mencionaron un proceso institucional de detección e intervención en esta población con AS, referido en la primera visita para la aplicación del instrumento cuantitativo. Se tuvo un total de cuatro informantes, dos orientadoras y dos jefes del departamento de docentes, uno por cada plantel.

La informante número uno, era mujer de 30 años, psicóloga y posee una Maestría en Psicología Educativa. Labora en el plantel de la ZPIO como orientadora por las tardes y docente

en las mañanas, posee siete años de experiencia, divididos tres como docente y cuatro como orientadora [sigue haciendo ambas labores simultáneamente]. La clave para la identificación de la participante es: Orienta = orientadora M = mujer, P = parque, I = industrial, O = Omega [OrientaMPIO].

La informante número dos, era una mujer de 39 años, psicóloga y posee una Maestría en terapia Gestalt, labora como orientadora y docente. Posee un año de experiencia. Su clave: Orienta=orientadora, M=mujer I=Infonavit C= casas, G=grandes [OrientaMICG].

La informante tres, era mujer jefa del departamento de docentes, ejerció su derecho y guardo su edad, así como los estudios y tiempo laborando en la institución. La clave es: M=mujer, J=Jefa, I=Infonavit C= casas, G=grandes [MJICG].

El informante cuatro, era hombre jefe del departamento de docentes, tiene 50 años, es psicólogo y posee una Maestría en Psicoterapia Humanista y Educación Para la Paz. Posee experiencia de 22 años, divididos 11 frente a grupo y 11 como jefe, actualmente ya no ejerce como profesor. Con clave: H=hombre, J=Jefe, P= parque, I= industrial, O=omega [HJPIO].

Técnicas de recolección

Primeramente, se entregó oficio y carta de consentimiento informado a encargados de los departamentos de vinculación, para pedir acceso a las instituciones educativas, donde se detallaba los alcances y fines de la investigación. Posteriormente en el abordaje a los colaboradores, se brindó una copia del mismo documento entregado anteriormente con las autoridades, donde se planteaba la naturaleza de la investigación, el propósito, el resguardo de la información para fines estrictamente académicos, ocultación de la personalidad del encuestado, libertad entera de participar y/o dar por terminada su participación en el estudio cuando lo desearán.

Se aplicó un cuestionario ad hoc, llamado *Encuesta de conocimiento sobre las aptitudes sobresalientes*. Este instrumento fue administrado en una primera fase con una población alterna de 60 docentes que laboran en el mismo grado académico, quedando constituido por 18 ítems, aglutinados en siete constructos después de haberse realizado un análisis de factores exploratorio (AFE) mediante el método de máxima verosimilitud y con una rotación *varimax*, obteniendo un KMO= .581. Este cuestionario, contempla el entendimiento de las AS y los mitos que se les atribuyen, que son 21 enunciados, 18 en escala tipo Likert con cuatro opciones de respuesta (1 = nada de acuerdo, 2 = poco de acuerdo, 3 = de acuerdo y 4 = totalmente de acuerdo) y tres en pregunta con respuesta abierta.

El Alpha de Cronbach obtenida de la escala fue .713. Por otra parte, a cada factor se le calculó su Alpha de Cronbach, siendo los siguientes: mitos relacionados a las características sociales ($\alpha = .737$), mito relacionado a la imposibilidad de fracaso ($\alpha = .916$), percepción de las AS y su no necesidad de ser atendidos ($\alpha = .640$), mitos conforme a su perpetuo éxito- entendimiento de las características de los AS ($\alpha = .705$), entendimiento de las características de las AS ($\alpha = .621$), entendimiento de la detección de los educandos con AS ($\alpha = .464$) y entendimiento de las diferencias entre los términos semejantes a las AS ($\alpha = .762$). Se concluyó que el instrumento conto con las suficientes propiedades psicométricas para proceder a su uso en el análisis de regresión múltiple lineal. Para más información acerca de las propiedades psicométricas con el AEF y Alfa de Cronbach, se recomienda a Tabachnick y Fidell (2013).

Para el trabajo de la parte cualitativa se utilizó un cuestionario semiestructurado para la entrevista de elaboración propia la cual aborda cuatro ejes temáticos: *diagnóstico e intervención, dificultades de las AS, lineamientos específicos por parte de la SEP, características y entendimiento de las AS*. Las preguntas 1, 2, 3, 4, 8, 10, 11 y 14, componen a la sección *diagnóstico e intervención*. De la parte *dificultades de las AS*, se compone de las preguntas: 12, 13, 15, 16 y 18. Del apartado de *lineamientos específicos por parte de la SEP*, se aborda en las preguntas 9 y 19, y finalmente, en referencia a las *características y entendimiento de las AS*, lo compone las preguntas 5,6, 7, 20 y 21.

Procesamiento de análisis

Para la selección de las escuelas, se establecieron con los resultados de los puntajes más altos y bajos dentro de la base de datos PLANEA (Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes), tomando planteles de gobierno

y privados (SEP, 2017), esto debido a la controversia que se encuentra en los estudios de la población con AS (conforme a sus características y detección), pues por una parte se menciona la existencia de una gran cantidad de estudiantes con AS con bajas calificaciones (Ordaz y Acle, 2010) y existen otros que afirman que presentan altas calificaciones (López, 2003; Ordaz y Acle, 2012), por ello se decidió tomar a las escuelas con menor y mayor puntaje en dicha prueba nacional; por lo tanto, se encuestó a los y las docentes, junto con el personal encargado de los departamentos de orientación.

Se dio a las y los participantes la carta de consentimiento y posteriormente se aplicó la encuesta. Después, se realizó un análisis de regresión múltiple, mediante el método *intro* (*enter en inglés*). A su vez, se hizo un análisis con la prueba de ANOVA de un Factor con medias independientes, en cuanto a los resultados del conocimiento de las personas encuestadas sobre el área de las AS, proceso pedagógico y características de las personas con esta condición y correlaciones, específicamente entre las personas conforme a su nivel máximo de estudios (Licenciatura y maestría), entre quienes tomaron cursos de formación continua relacionados a esta población (los que sí y los que no) y finalmente entre aquellos agentes que tienen estudios afines a lo educativo, de los que poseen estudios ajenos a la educación. Posteriormente, se realizó la entrevista semiestructurada a los cuatro informantes de los dos planteles que mencionaron tener un proceso de intervención para los casos de AS, todo esto en un periodo de tres meses. El análisis de los datos fue a través del software SPSS V26 y para la sección cualitativa fue el software Atlas Ti 8, con categorías preestablecidas a partir de la teoría existente sobre el tema, destacando los conceptos y elementos más importantes, lo que permitió la generación de las preguntas para la entrevista. Ello permitió el tener categorización previa para la etapa de análisis.

Resultados

De acuerdo con el objetivo establecido para la investigación sobre si existe relación entre las variables de máxima escolaridad, edad, sexo, experiencia laboral y la relación de estudios en afinidad a lo pedagógico (i.e., predictores), con el conocimiento de las AS, las variables de la máxima escolaridad, edad, sexo, experiencia laborando y la relación de estudios en afinidad a lo pedagógico, no mostraron tener relación alguna con el modelo predictor, con los factores uno, dos, tres, cuatro, cinco y seis de la escala utilizada.

Por otra parte, en el constructo siete, el entendimiento de las diferencias de los términos asociados a las AS, las variables que tuvieron una relación estadísticamente significativa fue el máximo nivel de estudios y la edad. Donde, la F calculada ($F = 5.205$; gl 1/43; probabilidad calculada o $p = .016$) $\beta_1 = -.515$ para el máximo tiempo de escolaridad y para la edad fue un $\beta_2 = -.040$, se tuvo un $R^2 = .291$ y un R^2 ajustado = $.200$ (como se ve en la tabla 1), el efecto o *effect size* de las variables independientes sobre la dependiente, se calculó con el coeficiente de f^2 de Cohen = $.25$, que de acuerdo con Cohen, estuvo entre tamaño mediano y grande, puesto que se considera que $f^2 = .02$ pequeño; $f^2 = .15$ mediano y $f^2 = .35$ (Cohen, 1988). Es decir, las variables de edad y máximo nivel de estudios (traducido en años que duraron en la escuela) tienen un efecto mediano-grande en el conocimiento de los conceptos asociados de las AS.

El modelo explica el 20% (R^2 ajustado = $.20$) de la varianza en la diferenciación entre los constructos asociados a las AS. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula, siendo esto traducido, en que, a mayor nivel de estudios y edad, menos conocimiento se tiene referente al entendimiento y diferenciación entre los constructos o los conceptos de genio, prodigio, precoz, AS, talento,

superdotado y sobredotado. Y en general a las características que pueden presentar la población con educandos con AS.

Esto ocurre, debido a que la población encuestada, dentro de las personas poseedoras de un posgrado, únicamente 7 (37%) de los 19 poseen maestría y además contestaron en positivo en cuanto a la diferenciación de estos constructos. A diferencia de los 23 encuestados a nivel pregrado, dando como total de 44% acertaron con estos términos. Dado estas situaciones se enumera la diferenciación y con esto se hace la inferencia en la regresión múltiple que, a mayo-

res estudios y edad, menor es la comprensión de los conceptos ya mencionados. No hubo relaciones estadísticamente significativas entre quienes tienen de estudios de posgrado afines a la educación de los que no. Estos datos se deben tomar con precaución, debido a la muestra pequeña y además existe diferencia grande entre los encuestados, debido a que son comparaciones, los poseedores pregrado son 31, contra quienes poseen posgrado siendo solamente 19. El resumen del modelo de regresión, así como los coeficientes *t*, estandarizados y no estandarizados se muestran en las Tablas 1 y 2.

Tabla 1.
Resumen de Modelo de Regresión Múltiple

Modelo	Suma de Cuadrados	df	Media Cuadrada	F	p	R2	R2 Ajustada	Durbin-Watson	Beta
Regresión	9.752	5	1.950	3.194	.028	.108	.087	2.070	-.575
Residual	23.816	39	.611						
Total	33.569	44							

Fuente: SPSS Elaboración propia.

Tabla 2.
Valores *t*, Coeficientes no y Estandarizados

Predictores	Coeficientes no Estandarizados		Coeficientes Estandarizados	t	p	Estadísticas de Colinealidad	
	B	Desv. Error	Beta			Tolerancia	VIF
Edad	-.040	.017	-.532	-2.310	.026	.343	2.915
Años en la Escuela	-.515	.249	-.294	-2.070	.045	.900	1.112
Relación Estudios con lo Educativo	-.338	.249	-.192	-1.359	.182	.915	1.093
Experiencia Profesional Laborando	.043	.021	.460	2.002	.052	.345	2.901
Sexo	.379	.252	.219	1.505	.140	.860	1.163

Fuente: SPSS Elaboración propia.

En la comparación de las medias, entre los niveles máximos de estudios, se encontró que, quienes poseen Maestría ($X = 3.24$) están menos de acuerdo que quienes solo poseen pregrado ($X = 2.07$) conforme a si los estudiantes con AS son tímidos, retraídos e introvertidos (ítem 13). Calculando la d de Cohen

$= 1.9$ por tanto, la magnitud es alta o grande, como se aprecia en la Tabla 3.

Tabla 3.
Resumen de ANOVA Entre Niveles Máximo de Estudios Referente a si Este Tipo de Estudiantes son Tímidos, Retraídos e Introvertidos

	N	M	D	Límite Inferior	Límite Superior	Suma de Cuadrados	Grados de Libertad	Sig.
Pregrado (Licenciatura o Ingeniería)	31	2.07	.651	1.82	2.32	2.746	2	.034
Maestría	19	3.24	.562	2.95	3.52	16.921	45	
total	50	5.31	1.213	4.77	5.84	19.667	47	

Fuente: SPSS Elaboración propia.

Dentro de la afirmación sobre si las personas con AS son retraídas o no poseen vida social (ítem 3), las personas participantes quienes tomaron cursos o formación continua referente a las características de este alumnado son quienes están más de acuerdo con que dicho estudiante-

do no posee vida social, son tímido y retraídos ($X = 2.18$) de los que no ($X = 1.67$), como se puede ver en la tabla 4. Calculando la d de Cohen $= .60$, dando una magnitud media entre las diferencias de ambos grupos.

Tabla 4.
Resumen De ANOVA, Entre Niveles de Quienes, si Tomaron Cursos Concernientes a Las AS de Quienes no, Referente a si son Retraídas o no Poseen Vida Social

	N	M	D	Límite Inferior	Límite Superior	Suma de Cuadrados	Grados de Libertad	Sig.
Sí	20	2.18	.883	1.72	2.63	2.820	1	.049
No	30	1.67	.802	1.37	1.97	31.137	45	
Total	50	3.85	1.685	3.09	4.6	33.957	46	

Fuente: SPSS Elaboración propia.

Por otra parte, se rescata una diferencia estadísticamente significativa conforme al ítem 10 (tabla 5), entre quienes tienen estudios relacionados con la educación y los que no, donde los que sí tienen estudios relacionados con la pedagógico ($X = 1.28$) mencionan con menos frecuencia lo indispensable de tener el diagnóstico de las AS para realizar una intervención, en contraste con

los que no poseen grados asociados a lo educativo ($X = 1.82$). La d de Cohen = .077, dando un tamaño del efecto pequeño o la magnitud de la diferencia entre las medias es poca o baja dentro de las diferencias entre un grupo y otro.

Tabla 5.
Resumen De ANOVA, Entre Niveles de Quienes sí Poseen Estudios Relacionados a la Educación y Quienes no, Referente a si es Indispensable Tener el Diagnóstico de las AS

	N	M	D	Límite Inferior	Límite Superior	Suma de Cuadrados	Grados de Libertad	Sig.
Sí	18	1.28	.669	.95	1.61	3.238	1	.046
No	32	1.82	.983	1.44	2.20	33.718	44	
Total	50	3.1	1.652	2.39	3.81	36.956	46	

Fuente: Elaboración propia.

De la sección cualitativa, de acuerdo al objetivo planteado de indagar sobre el conocimiento del profesorado, orientadores y orientadoras sobre el proceso pedagógico de diagnóstico y atención de estudiantes con AS del nivel medio superior los resultados muestran en las diferentes categorías, que de acuerdo a las *características y concepciones de las AS*, para la OrientaMICG se refleja algo interesante: la particularidad de rasgo en dicho estudiantado el cual pone atención en clase. Sin embargo, no menciona ningún otro tipo de AS, además de las intelectuales (demarcadas con las altas calificaciones), y refiere que estas poseen al parecer variables muy desarrolladas en el ámbito socioafectivo, aparentemente no se logra esa distinción del poseer dos tipos distintos de AS, según el caso que menciona.

“Pues hay un grupo que son de calificaciones sobresalientes se les dio premio en estos días el Gobierno del Estado [...] me han tocado muchachos

qué tienen facilidad para hablar, son correctos, muy responsables, asertivos, [y] que están poniendo atención a la clase.” (OrientaMICG, 11 de diciembre de 2018)

Para la OrientaMPIO del otro instituto, a diferencia de la participante anterior, aclara cuestiones más encaminadas a los procesos cognitivos o de inteligencia. De hecho, no menciona las características socioafectivas, incluso, alude con esta respuesta únicamente a las AS intelectuales. La MJICG a diferencia de las otras participantes, mencionó más campos de las AS incluso donde pueden desarrollarse y detectarse, pero en realidad habla más de talentos, ejemplo de ello, son AS culturales o artísticas, deportivas [que son el talento desarrollado a partir de las AS psicomotoriz] y a su vez, enuncia que hay entusiasmo, son muy apasionados. Pero, aun así, no se dan características en concreto.

“Nosotros consideramos que son los jóvenes que son sobresalientes en algo ya sea cultural, académico con buen promedio o deportivo y son jóvenes entusiastas, y que les gusta, nada más” (MJICG, 13 de diciembre de 2018).

El jefe de docentes (HJPIO) en el otro instituto, mencionó que poseen una facilidad cognitiva de aprendizaje e incluso la dificultad de la relación con lo demás, con ello concuerda en estos puntos con la orientadora de su plantel (OrientaMPIO). HJPIO, aclaró que específicamente en el área lógico-matemática y en algunos casos el estudiante en ocasiones era desobligado con respecto a las tareas, desatendía las clases y tenía dificultades dentro del aula con sus compañeros, pero era porque el educando se aburría y provocaba las situaciones anteriores.

“Yo trabajé específicamente con un joven que tenía capacidad sobresaliente en el área lógico-matemática [...], pareciera, por lo que comentaban sus profesores, [al menos] con los que yo estuve acercándome para trabajar con ellos, decían que a veces no entregaba los trabajos [lo dice un tono más pausado y bajo] que no pone atención [lo dice en la misma sintonía pero prolongando la palabra] o que un alumno que le costaba [adaptarse o integrarse con sus compañeros de clase], [hace una breve pausa], y yo considero qué más bien se aburría” (HJPIO, 20 de febrero de 2019).

Con respecto a las *dificultades que presentan los estudiantes con AS*, la informante OrientaMICG, refirió que presenta dificultades con los padres de familia en que comprendan el apoyo necesario de manera extraescolar.

“En ocasiones los padres son muy cerrados [...]. El apoyo del grupo o de los papás, cuestiones socioeconómicas [y] cuestiones familiares [...] plática uno con ellos [y] con los papás [...]. Pero, es difícil que la gente lo haga, aparte es un sector de bajos recursos [...], pero la mentalidad de la gente, es muy retrograda, muy cerrada. Así como de, no me interesa que el niño salga adelante [refiriéndose a

los papás], [...] están muy renuentes a la ayuda, es raro el que sí está consiente que los apoyen” (OrientaMICG, 11 de diciembre de 2018).

La OrientaMICG también mencionó la necesidad de un apoyo emocional hacia los educandos y más, dentro del núcleo familiar

“Estoy intentando alentarlos porque me llamó la atención que ahora que ganó el premio de dibujo, le dije, ¿qué te dijo tu mamá?, nada [haciendo alusión a la contestación del educando], [en ocasiones los estudiantes] desertan porque no sienten apoyo, a veces no tienen apoyo por parte de su familia o con amistades” (OrientaMICG, 11 de diciembre de 2018).

Los pares estudiantes representan también una dificultad para el desarrollo de este tipo de educandos, HJPIO añade una situación particular, pues menciona que pareciera existir repudio hacia las personas con AS, ya que puede percibirse poca simpatía con sus compañeros.

“Su grupo como que no les simpatizaba, [...] yo creo por sus comentarios, su forma de relacionarse o se daban cuenta que sabía, [y por eso] no les caía bien. [...] un día el maestro estaba escribiendo un lenguaje de programación, estaba escribiendo el código en el pizarrón, [y] dijo hay hacer este ejercicio, cópienlo porque lo vamos a hacer en laboratorio y dijo, ese programa no va a correr porque tiene un error en tal línea; él ya lo había revisado mentalmente. Entonces comentarios como ese no le ayudaban a relacionarse con los demás, al contrario, les caía mal [en] si lo consideraban que era como soberbio.” (HJPIO, 20 de febrero de 2019).

A la par de esto, otra dificultad, son las etiquetas impuestas por compañeros estudiantes, profesoras, profesores o los propios padres y madres, pues refiere este mismo informante que:

“Cuando descubro que tiene esa facilidad y le digo que yo quiero prepararlo para un concurso, entonces [...] viene la mamá, platicó con ella, y la

misma mamá se sorprende y me dice, “profe usted ¿En verdad me está diciendo qué mi hijo es bueno en esto?” y le digo ¿Bueno? [hace cara de sorpresa, misma que pudo ser la que utilizó con la mamá del joven y comienza una pausa, al mismo tiempo mirándome fijamente y comienza a hacer una mueca de risa]. ¡Es lo que sigue de bueno! [comienzan las risas], y me dice, es que le voy a decir algo en la primaria me decían que mi hijo estaba como retrasado [pone cara de asombro], sí le digo es un chico sobresaliente en lógica matemática, brillante. Tenía una etiqueta desde la primaria probablemente en la secundaria y aquí mismo, que influenciaba en su comportamiento no se juntaba mucho con las personas, [era] callado” (HJPIO, 20 de febrero de 2019).

En otras de las dificultades, la OrientaMPIO y la otra OrientaMICG, enunciaron que la excesiva carga de trabajo, tanto administrativo, en atención a sus estudiantes, la falta de personal y recursos imposibilita la labor de atención para estos casos.

“[...] es una dificultad que en este caso por ejemplo yo nada más trabajo 12 horas a la semana de orientación [...] Cuando es una planta de alumnos de 900, ya hay otro orientador en la mañana, pero sólo 12 horas [también], prácticamente a diario solamente estoy 2 horas, jueves y viernes estoy 3 horas, es muy poco tiempo y para hacer un plan de intervención no es suficiente, si te quedas más tiempo no te lo pagan. [Además] en la mañana soy maestra” (OrientaMPIO, 6 de diciembre de 2018).

Aunado a esto, el poco apoyo del personal no beneficia, representa otra dificultad para trabajar con los casos de AS, como lo menciona la informante OrientaMICG:

“Pues por falta de iniciativa del personal, algunos dicen a mí eso no me interesa, en realidad no les interesa” (OrientaMICG, 11 de diciembre de 2018).

Por su parte, la MJICG suma fuerzas al unirse a las premisas de la OrientaMPIO, incluso llega

a afirmar, ellos tienen su orientación y es hacia los educandos con bajo desempeño y suban o no deserten. Básicamente a subir estándares, o indicadores de acuerdo con sus palabras. Increíblemente, la SEP promulga el concepto de AS y aquí claramente como menciona hay un desconocimiento, incluso menciona el no uso de éste para referirse a estas personas sobresalientes, otro grano de arena donde hay poca inclusión e incluso poca capacitación en dicho campo.

“Toda nuestra capacitación está enfocada a aludir deserción escolar, a subir indicadores de aprobación, bajar indicadores de reprobación y prueba PLANEA que también se espera que nos vaya bien. Académicamente estamos enfocados a eso, como quien dice los que van abajo subirlos [...] No estamos ni capacitados para el área, nadie maneja ni siquiera ese concepto” (MJICG, 13 de diciembre de 2018).

Demarcado el punto de la capacitación existe un espacio vacío de capacitaciones de BAP, las formaciones están encaminadas a otras problemáticas y situaciones, sobre todo a los campos disciplinares y fortalecimiento conforme a los parámetros de la reforma educativa esto lo confirma la OrientaMPIO incluso, ella tuvo que buscar en otros lados información y capacitación necesaria para trabajar con esta población o por lo menos conocer del tema, a pesar de todo el discurso político de la inclusión claramente se están tomando pocas riendas de la misma; en vista que no se puede atacar el rezagó y afianzar a la inclusión como tal de las personas que enfrentan BAP en general asociadas o no a las NEAE derivadas de una AS y de cualquier otro tipo, si los agentes educativos no son encaminados a conocer dicho estudiantado. Los materiales de atención deben ser entregados por la SEP y no que el personal sea quien tenga que buscarlos por fuera. En la cotidianidad se puede apreciar el falso discurso de verlo todo perfectamente, sin ningún tipo de problemas, debido a la inclusión promocionada por la SEP, pero esto no es verdad.

“Para este tipo [de BAP asociadas a las AS] no, incluso ningún tipo de dificultad ni discapacidad, no hay cursos, en sí los cursos de actualización de esto no hay, a nosotros [nos tocó conocer del tema] porque nos los da la maestría, pero [eso fue] porque nosotros lo decidimos personalmente, pero no por parte de la SEP, no [...]. Si tenemos las herramientas ya, pero no porque no los han proporcionado sino porque nosotros las hemos buscado” (OrientiMPIO, 6 de diciembre de 2018).

Respecto a *las formas de detección e intervención*, MJICG comentó la no existencia de un proceso como tal en su institución, pero se detectan y atienden de una forma no directa e incluso abarcan más tipos de AS (aunque en realidad son a los talentos).

“Hacemos las convocatorias y los jóvenes las buscan en donde hacemos detección es cuando hacemos un concurso, en julio hacemos un concurso para secundarias y los jóvenes de varias secundarias se inscriben para participar en nuestro concurso y los ganadores son los que entran directamente a la escuela y no tiene ninguna restricción entran y con el compromiso de que se inscriben para los clubs” (MJICG, 13 de diciembre de 2018).

También es el caso de la OrientaMICG, pues mencionó un proceso interno, ella por cuenta e iniciativa propia es quien establece la intervención dada, siendo incluso restringida por los pocos recursos, llegando a ser solamente soporte motivacional.

“Los maestros lo observan y dicen no este niño va bien, por las calificaciones, pero se les dan clases, tutorías y esas cosas. Pero, no, no se hace nada. Se supondría que tendríamos que canalizarlo, [...], lo malo que a veces no tenemos recursos para ofrecerle a los muchachos a veces nada más es apoyo moral” (OrientaMICG, 11 de diciembre de 2018).

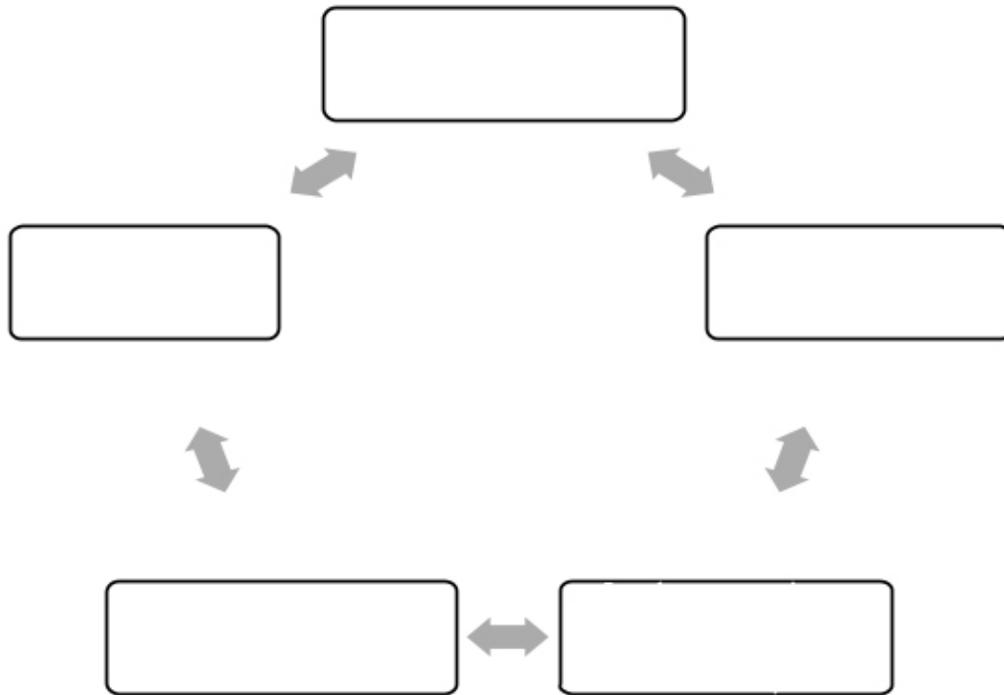
El informante HJPIO, por su parte mencionó lo que se hace en cuestión de detección y atención,

el cual también no es un proceso sistematizado o regular para los casos.

“El docente reporta, felicita o informa sí ve a alguien sobresaliente [...] [pero] No hay proceso [específico] se les trata igual que a todos los demás [estudiantes] [...]. Sé que ha habido otros [estudiantes con AS], pero no conozco el apoyo seguimiento [...]” (HJPIO, 20 de febrero de 2019).

Con vista a todo lo anterior se pueden apreciar varias situaciones problemáticas. Pero remitiendo a los resultados encontrados en la parte cuantitativa, conforme a que los docentes no poseen dicho conocimiento (mediante la regresión múltiple) y lo descrito en las entrevistas se determina poco conocimiento de las AS, en vista que se promulgan el desconocimiento de la diferenciación del talento y al AS e incluso los conceptos per se, simultáneamente que los agentes educativos poseen algunos mitos que atañen a la población. Por ello la falta de tiempo, conocimiento (en general en características, diferenciación entre talento-AS y por la presencia de mitos), el desinterés y carga burocrática de trabajo no permite la detección, intervención y desenvolvimiento de las AS (Figura 3).

Figura III.
Cruce de resultados de los datos cuantitativos y cualitativo



Fuente: Elaboración propia

Se puede ver que son variados los procesos dentro de las instituciones, no existe nada oficial o manera estructurada conforme al trabajo de detección e intervención para los casos de AS en nivel medio superior; relacionado a esto los hallazgos concuerdan con los encontrados por Valdés et al. (2012) pues los docentes no están capacitados, no conocen mucho del tema y no poseen las competencias necesarias para detectar a este tipo de estudiantado.

Por otra parte, de acuerdo con Elvira, Méndez y Auces (2017) se puede ver que las instituciones de preparatoria tienen un abanico de profesionales laborando en materia de docencia, pero, no siempre son carreras afines a lo educativo o pedagógico, y las instituciones no poseen una forma de trabajo o intervención para eliminar las BAP, esto en concordancia con los resultados obtenidos en este estudio, pues la gran mayoría de los encuestados provienen

de carreras distintas al campo educativo.

Para el apoyo de estos casos, el no lograr una individualización para su intervención, la excesiva carga de educandos por clase y un peso descomunal de labores para los docentes y orientadores, tiene similitud con lo mencionado por Elías (2016), donde las distintas dificultades que presentan los docentes en el nivel preparatorio, se encuentran en la excesiva carga de trabajo, tanto educativo como administrativo y el gran número de estudiantes por grupo, por lo que resulta imposible realizar individualizaciones.

Por otro lado, se encontró que existe confusión en la diferenciación de términos relacionados con las AS, ya que los encuestados muestran que mientras más estudios, menos entendimiento tienen al discernir estos conceptos, lo relevante de esto, es que sin impor-

tar el tipo de estudios, afines o no a lo educativo, sea de posgrado o no; no se conocen estas diferencias, incluso se encontró que conforme al término de AS, no se utiliza y/o el personal no lo conoce y además no se tiene el conocimiento entre la diferenciación entre un genio, prodigio, precoz, AS, talento, superdotado y sobredotado (posiblemente, se encuentren distintos resultados en muestras mayores). Todo esto lo refiere también Tourón, Reyero y Fernández (2009), pues mencionan que en ocasiones las personas pueden llegar a confundir términos asociados a las AS, sin ser necesariamente sinónimos, mismo aporte por parte de Gagné (2007; 2015), quien dice que dentro de esta área de la sobredotación, las personas, tanto investigadores como individuos en lo general, muestran una tendencia al utilizar términos de AS (o dones según su teoría) y talento como sinónimos.

En relación a las características de estos estudiantes, se muestran variaciones en las respuestas, sin embargo, existen coincidencias en lo informado sobre la dificultad de ajuste social, denotados por los informantes OrientaMPIO y el HJPIO, caso semejante a lo manejado por French, Walker y Shore (2011) cuando resaltan que estudiantes con AS tienden a ser solitarios y retraídos. Por otro lado, se corrobora que dicho estudiantado posee rasgos más veloces de aprehensión de conocimiento y mayor facilidad en entender las cosas (Eilan y Vidergor, 2011; Snyder et al., 2011) y a su vez, se confirma lo mencionado por Gagné (2007) y Stepanek (1999) conforme al aburrimiento de los estudiantes al no recibir estímulos apropiados.

Conclusiones

Se concluye que a pesar de haber encontrado agentes educativos con capacitación y conocimiento de las NEAE asociadas a las AS, en cuestiones de entendimiento, diagnóstico, atención y debido a las distintas respuestas, se puede con-

cluir que se desconocen los procesos específicos de diagnóstico e intervención para esta población, así como una falta de comprensión de lo que son las AS y el talento, por lo que esto refleja dificultades en cuanto a la atención.

Estos hallazgos en las dificultades para el trabajo con los casos de AS entorpecen el enriquecimiento curricular y el extracurricular del estudiante, pues se muestra que el trabajo en cualquier caso para la eliminación de las BAP está muy restringida y matizada por distintos procesos burocráticos, siendo imposible su atención e incluso creando un ambiente poco favorable de aprendizaje.

Sobre el conocimiento del proceso pedagógico de diagnóstico y atención del profesorado, orientadores y orientadoras acerca de los estudiantes con AS del nivel medio superior, en apoyo a sus necesidades de aprendizaje, se denota que éste es limitado en el aspecto de discernir los distintos tipos de AS, así como clarificar que tipo de AS existen [aparte de la intelectual], incluso en las personas participantes con formación académica de pre y posgrado en el ámbito educativo.

En la identificación de los procesos de atención (detección, intervención y evaluación) del estudiantado con AS a nivel institucional, denota que, debido a la falta de tiempo, interés, recursos, excesivo número de educandos, excesivo trabajo y procesos burocráticos directivos de lo que se puede hacer y no hacer, da como resultado el no tener proceso estructurado para la atención a estos casos.

Una limitante del estudio se encuentra en que se tomó una muestra no aleatoria pequeña y esta se restringió a quienes quisieran participar de manera voluntaria, ello a partir de la selección de instituciones de acuerdo a los resultados de la PLANEA. Por ello los datos deben manejarse con cuidado, dado el tamaño de la muestra.

Para futuras investigaciones se recomienda el agregar mayores agentes implicados, para entrevistas y aplicación de escalas como: familiares, directivos, más docentes e intentar detectar educandos con AS, esto para su inclusión como participante, aumentar la muestra de participantes e incluso poder triangular la información.

Dentro de las vertientes de este estudio y bajo las nuevas líneas de investigación, queda la búsqueda de las principales formas de adaptación e interacción al medio educativo, familiar y sociocultural, de educandos con AS, a su vez, indagar por qué dichos estudiantes, pasan sin ser detectados en el nivel medio superior y por qué algunos ocultan su AS; así como las dificultades que los padres y madres de familia pueden generar en el desenvolvimiento positivo o negativo de sus hijos con AS en cuanto a su proceso formativo de este nivel, el apoyo y el tipo soporte que reciben de su familia nuclear y las respuestas emocionales, tanto de los padres como de educandos con AS durante el trayecto del nivel medio superior.

En conclusión, el proceso pedagógico de diagnóstico y atención del nivel medio superior no se conoce y no presenta la adecuación por parte de la institución, para cubrir las necesidades de aprendizaje en los casos de AS.

Referencias

- Alonso, J. y Benito, Y. (2004), *Necesidades educativas y sociales de los alumnos superdotados*. Buenos Aires, Bonum.
- Chávez, B., Zacatelco, F., y Acle, G.. (2014). ¿Quiénes son los alumnos con aptitud sobresaliente? análisis de diversas variables para su identificación. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 14(2), 1-32. Recuperado de <http://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v14n2/a16v14n2.pdf>
- Cohen, J. (1988), *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Nueva York, Estados Unidos Americanos: Psychology Press.
- Covarrubias, P. (2015). Evaluación de la propuesta de intervención para estudiantes sobresalientes: caso chihuahua, México. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), 1-32. doi: <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v15i3.19457>
- Covarrubias, 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. Recuperado de https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/ie_rie_rediech/article/view/123
- Eilan, B., y Vidergor, H. (2011). Gifted Israeli students' perceptions of teachers desired characteristics: a case of cultural orientation. *Roeper Review*, 33, 86-96. doi: <https://doi.org/10.1080/02783193.2011.554156>
- Elías, J. (2016), *Compromisos e implicaciones que subyacen a la práctica docente en educación media superior una mirada desde la multirreferencialidad* (Tesis de Maestría, Ciudad Juárez, México, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez). Recuperado de <http://erecursos.uacj.mx/bitstream/handle/20.500.11961/3589/El%c3%a1das%2c%20A.%20%282016%29%20Tesis%20Andres%20Elias%20MIEA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Elvira, C., Méndez, J., y Auces, M. (2017). Prácticas docentes inclusivas en el nivel medio superior, Ponencia presentada en el "Congreso Nacional de Investigación Educativa-COMIE", San Luis Potosí, México, 20 al 24 de noviembre de 2017. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congre>

- so/memoriaelectronica/v14/doc/1144.pdf
- Fernández, M. T. (2020). Altas capacidades intelectuales Ponencia presentada en el "17º Congreso de Actualización en Pediatría", España 13 al 15 de febrero de 2020. Recuperado de https://www.aepap.org/sites/default/files/documento/archivos-adjuntos/congreso2020/507-514_Altas%20capacidades.pdf
- French, L., Walker, C., y Shore, B. (2011). Facilitating student's work. Do gifted students really prefer to work alone?. *Roeper Review*, 33(3), 145-159. doi: 10.1080/02783193.2011.580497
- Gagné, F. (2007). Ten commandments for academic talent development. *Gifted Child Quarterly*, 51(2), 93-118, Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/249827397_Ten_Commandments_for_Academic_Talent_Development
- Gagné, F. (2015). De los genes al talento: la perspectiva DMGT/CMTD. *Revista de Educación*, 368, 12-37. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2015-368-289
- Gobierno de Estados Unidos Mexicanos. (2017). *Ley General de Educación*, de 30 de septiembre de 2019, México: Diario Oficial de la Nación. Recuperado de http://www.inclusionyequidad.sep.gob.mx/files/transparencia/reglas-de-operacion/rop_2017.pdf
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2014). *Panorama Educativo de México indicadores del Sistema Educativo Nacional, educación básica y media superior*, México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Recuperado de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/B/113/P1B113.pdf>
- Juárez, J. M., Comboni, S. y Garnique, F. (2010). De la educación especial a la educación inclusiva, *Argumentos*. 23(62), 63-83, Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-57952010000100003
- López, M. C. (2003). *Análisis de las características y necesidades de las familias con hijos superdotados: propuesta y evaluación de un programa de intervención psicoeducativa en el contexto familiar*, (Tesis Doctoral, Madrid, Universidad Complutense de Madrid). Recuperado de <http://webs.ucm.es/BUCM/tesis/edu/ucm-t26461.pdf>
- Luque, D. J. y Luque, M. J. (2015). Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo: aspectos psicopedagógicos en un marco inclusivo. *Perspectiva Educativa Formación de Profesores*. 54(2), 59-73. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3333/333339872005.pdf>
- Marchesi, Á., Coll, C. y Palacios, J. (2004). *Desarrollo psicológico y educación 3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Madrid España: Alianza Editorial.
- Ordaz, G. y Acle, G. (2010), Importancia de la identificación de los adolescentes con aptitudes sobresalientes, Ponencia presentada en el Octavo Congreso de la Federación Latinoamericana del Consejo Mundial de Niños Superdotados y Talentosos, León Guanajuato, México, León, 9-12 de noviembre de 2010, 321-328. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/235687884_Importancia_de_la_identificacion_de_adolescentes_con_aptitudes_sobresalientes
- Ordaz, G. y Acle, G. (2012). Perfil psicosocial de adolescentes con aptitudes so-

- bresalientes de un bachillerato público. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(3), 1267-1298. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293124654016.pdf>
- Renzulli, J. (2010). El rol del profesor en el desarrollo del talento. *REIFOP*, 13(1), 33-40. Recuperado de http://m.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1268615182.pdf
- Rodríguez, A. B. (2010). Las necesidades específicas de apoyo educativo en el marco educativo. *Pedagogía Magna*, 5, 27-35. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3391386>
- Sastre-Riba, S., Fonseca-Pedrero, E. y Ortuño-Sierra, J. (2019). Desde la alta capacidad intelectual hacia el genio: Perfiles de perfeccionismo. *Revista Científica de Educación*, 27(60), 9-18. doi: <https://doi.org/10.3916/C60-2019-01>
- Secretaría de Educación Pública. (2006). *Propuesta de intervención: Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes*, Ciudad de México, México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/aptitudes/intervencion/Propuesta_inter.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Estrategias de atención para alumnos y alumnas con capacidades y aptitudes sobresalientes en la educación básica del D.F.*, Ciudad de México, México: Dirección de Educación Especial. Recuperado de <https://www.slideshare.net/AlejandraOrtizVillan/caslibro-sep>
- Secretaría de Educación Pública. (2014a). *Educación Especial en México*, Ciudad de México, México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de <http://innovec.org.mx/home/images/educacion%20especial-mexico%20fabiana%20romero.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2014b). Diagnóstico del programa S244 inclusión y equidad educativa. Recuperado de https://www.inclusionyequidad.sep.gob.mx/files/transparencia/diagnostico/Diagnostico_S244.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2015). *UDEEI Unidad de educación especial y educación inclusiva planteamiento técnico operativo*, Ciudad de México, México, Dirección de Educación Especial. Recuperado de https://es.slideshare.net/usaer_39/unidad-de-educacin-especial-y-educacin-inclusiva-planteamiento-tnico-operativo#:~:text=Conceptualizaci%C3%B3n%20del%20Servicio%20La%20Unidad,de%20mayor%20riesgo%20de%20exclusi%C3%B3n%2C
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Plan Nacional para la evaluación de los aprendizajes*, Ciudad de México, México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de http://planea.sep.gob.mx/ms/base_de_datos_2017
- Snyder, K., Niefeldy, J., y Linnenbrink-Garcia, L. (2011). Giftedness and metacognition: a short-term longitudinal investigation of metacognitive monitoring in the classroom. *Gifted Child Quarterly*, 53(3), 181-193. doi: 10.1177/0016986211412769
- Stepanek, J. (1999). *The Inclusive Classroom Meeting the Needs of Gifted Students: Differentiating Mathematics and Science Instruction It's just good teaching*. Estados Unidos Americanos: Northwest Regional Educational Laboratory. Recuperado de ht-

- [tps://eric.ed.gov/?id=ED444306](https://eric.ed.gov/?id=ED444306)
- Tabachnick, B. y Fidell, L. (2013). *Using Multivariate Statistics*. Nueva York: Pearson Education.
- Tourón, J., Reyero, M., y Fernández, R. (2009). La superdotación en el aula claves para su identificación y tratamiento educativo. En Antonio Bautista García-Vera (Eds.), *Programación y evaluación curricular. Formación de profesores de educación secundaria* (pp.4-22). Salamanca España: Universidad Complutense (s.d). Recuperado de <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/19975/1/La%20superdotaci%C3%B3n%20en%20el%20aula.pdf>
- Valadez-Sierra, M. D., Galán-Leyte, M. G., Borges, Á, López-Aymes, G., Ávalos-Rincón, A. y Zambrano-Guzmán, R. (2015). Identificación e intervención a niños con aptitudes sobresalientes desde el discurso de profesores de primaria del estado de Guanajuato. *Revista de Educación y Desarrollo*, 34, 35-42. Recuperado de http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anterioresdetalle.php?n=34
- Valdés, Á., Vera, J., Ernesto, C., Sánchez, P., Torres, G., Montoya, G., Ponce, D., Yáñez, A., Peraza, S., Vásquez, C., y Ochoa, J. (2012). *Detección y Estimulación de Estudiantes de Bachillerato con Aptitudes Sobresalientes de la zona sur del Estado de Sonora*. Informe técnico, México: Instituto Tecnológico de Sonora. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/307577439_Deteccion_y_Estimulacion_de_Estudiantes_de_Bachillerato_con_Aptitudes_Sobresalientes_de_la_zona_sur_del_Estado_de_Sonora
- Valdés, Á., Vera, J., y Carlos, E. (2013). Variables que diferencian a estudiantes de bachillerato con y sin aptitudes intelectuales sobresalientes. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(3), 85-97. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol15no3/contenido-valdesverac.html>
- Zúñiga, M.. (2007). *Análisis de la propuesta de atención para alumnos sobresalientes en el Estado de Hidalgo* (Tesis de Doctorado, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, Hidalgo, México). Recuperado de https://www.uaeh.edu.mx/nuestro_alumnado/icshu/doctorado/documentos/Analisis%20de%20la%20propuesta%20de%20atencion.pdf