

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA

Preparación de Docentes en la Atención Psicoeducativa a Escolares con Alta Capacidad Intelectual y TDAH

TESIS

Para obtener el Grado de Maestro (a) en Psicología

PRESENTA

Adriana Yosahandi Martínez Rangel

DIRECTORA DE TESIS:

Dra. Doris Castellanos Simons

COMITÉ REVISOR

Dra. Gabriela López Aymes (Tutora)

Dr. Eliseo Guajardo Ramos (Tutor)

Dra. María de los Dolores Valadez Sierra (Revisora)

Dra. Katia Sandoval Rodríguez (Revisora)

Mayo 2022

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	4
1.1 Problematización	4
1.1.1 La doble excepcionalidad: una paradoja incomprendida	4
1.2 Pregunta de investigación	13
1.3 Antecedentes empíricos	13
1.3.1 Estudios sobre las características y síntomas de la doble excepcionalidad Altas Capacidades (AC) – Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH)	14
1.3.2 Estudios sobre la intervención educativa en la doble excepcionalidad Altas Capacidades (AC) – Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH)	16
1.3.3 Estudios sobre doble excepcionalidad en el estado de Morelos	20
1.4 Objetivos de la intervención	21
1.4.1 Objetivo general	21
1.4.2 Objetivos específicos	22
1.5 Justificación	23
CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO	28
2.1 Antecedentes históricos: De la exclusión a la inclusión educativa	28
2.2 Fundamentos teóricos	32
2.2.1 Aportaciones de las concepciones sobre desarrollo psicológico	32
2.2.2 Modelos teóricos sobre Alta Capacidad intelectual	35
2.2.2.1 Modelos basados en capacidades	35
2.2.2.2 Modelos orientados al rendimiento	36
2.2.2.3 Modelos cognitivos	38
2.2.2.4 Modelos socioculturales	40
2.2.2.5 Otros modelos actuales sobre Altas Capacidades intelectuales	46
2.3 De las Aptitudes Sobresalientes a las Altas Capacidades intelectuales	51
2.3.1 La conceptualización de las Altas Capacidades intelectuales en México: la perspectiva de las Aptitudes Sobresalientes	52

2.3.2	Altas Capacidades intelectuales	58
2.3.2.1	Los diferentes perfiles diferenciales	62
2.3.2.2	Mitos y falsas ideas sobre las Altas Capacidades intelectuales	65
2.3.2.3	Altas Capacidades intelectuales y bajo rendimiento	66
2.3.2.4	Las similitudes entre Alta Capacidad intelectual y Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad	69
2.4	El estudio de la “doble excepcionalidad” en el campo de la investigación en Altas Capacidades (AC)	71
2.4.1	El término doble excepcionalidad y su historia	71
2.4.2	La conceptualización de la doble excepcionalidad	73
2.4.3	El fenómeno del enmascaramiento	76
2.4.4	Prevalencia de la doble excepcionalidad	77
2.5	Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH)	78
2.5.1	Conceptualización y diagnóstico	78
2.5.2	Funciones ejecutivas y capacidad cognitiva en el TDAH	82
2.5.3	Características conductuales y socioemocionales	83
2.6	Un caso de “Doble Excepcionalidad”: Alta Capacidad intelectual y Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH)	86
2.6.1	Características cognitivas	87
2.6.2	Características socioemocionales	89
2.7	La sensibilización y preparación de los docentes para la atención educativa a los alumnos con Altas Capacidades (AC) y Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH)	91
2.7.1	La formación docente en la atención a las Altas Capacidades (AC)	91
2.7.2	El docente como protagonista de la detección	94
2.7.3	La preparación del docente como mediador en los aprendizajes de los estudiantes	95
CAPÍTULO 3. MÉTODO		101
3.1	Tipo de investigación	101
3.1.1	Tipo de diseño	101
3.2	Escenario de investigación	104

3.3	Participantes	105
3.4	Técnicas de recolección de información	106
3.4.1	Instrumentos para la identificación de alumnos con Altas Capacidades (AC) – Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH)	107
3.4.1.1	Test de Matrices Progresivas de Raven TMP (2001)	107
3.4.1.2	Escala de inteligencia de Wechsler para niños (WISC-IV, 2007)	108
3.4.1.3	Escala de identificación de estudiante doblemente excepcional Alta Capacidad (AC) con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH)	113
3.4.2	Técnica para el diagnóstico de sensibilización y preparación de los maestros	115
3.4.2.1	Entrevista semiestructurada	115
3.5	Procedimiento	116
3.5.1	Etapa 1- Identificación de alumnos que presentan Altas Capacidades y Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad para la conformación del grupo de doble excepcionalidad y elaboración de la caracterización de sus necesidades educativas	116
3.5.2	Etapa 2- Diagnóstico de la sensibilización y preparación de los docentes en la problemática educativa de la doble excepcionalidad, con vistas a identificar sus necesidades de capacitación	120
3.5.3	Etapa 3- Diseño, aplicación y evaluación de un programa de intervención para formar docentes en la temática de la doble excepcionalidad	121
3.6	Procesamiento y análisis de datos	122
3.7	Aspectos éticos de la investigación	124
	CAPÍTULO 4. EL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN Y DIAGNÓSTICO DE LOS PARTICIPANTES EN EL PROYECTO	126
4.1	Caracterización del contexto	126
4.1.1	Características del municipio de Xochitepec	126
4.1.2	Características del escenario de investigación	127
4.2	Diagnóstico del alumnado con doble excepcionalidad	130
4.2.1	Resultados de la revisión de expedientes	130

4.2.2	Resultados de la aplicación del Test de Matrices Progresivas de Raven TMP	130
4.2.3	Resultados de la aplicación de la Escala de Inteligencia de Wechsler para niños (WISC-IV)	131
4.2.4	Resultados de la aplicación Escala para la identificación de estudiante doblemente excepcional Alta Capacidad con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad	137
4.3	Diagnóstico de la sensibilización y preparación de los maestros para detectar y dar atención educativa a los alumnos con doble excepcionalidad	147
4.4	Los docentes frente a la doble excepcionalidad	157
CAPÍTULO 5. DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN Y EVALUACIÓN DE SU IMPLEMENTACIÓN		159
5.1	Modelo general de la intervención	159
5.2	Objetivos del Programa	160
5.2.1	Objetivo General	160
5.2.2	Objetivos específicos	160
5.3	Principios teóricos	161
5.4	Principios metodológicos	162
5.5	Estructura de las sesiones	164
5.6	Sistema e Instrumentos de Evaluación	165
5.6.1	Evaluación diagnóstica	165
5.6.2	Evaluación formativa	165
5.6.3	Evaluación sumativa	166
5.6.3.1	Cuestionario	166
5.6.3.2	Prueba tipo Pisa	166
5.6.3.3	Rúbrica	167
5.6.3.4	Grupo focal	168
5.7	Contenido del Programa de Intervención	170
5.8	Resultados de la implementación del Programa de Intervención	173
5.8.1	Análisis valorativo de las sesiones	173
5.8.2	Resultados de la evaluación formativa	181

5.8.3	Resultados de la evaluación sumativa del Programa de Intervención	185
5.8.3.1	Resultados de la evaluación final	185
5.8.3.2	Resultados de la Prueba Tipo Pisa	187
5.8.3.3	Resultados de la aplicación de la rúbrica para evaluar las planeaciones del profesorado y sus propuestas de intervención	188
5.8.3.4	Resultados del grupo focal	192
CAPÍTULO 6. DISCUSIÓN		198
CONCLUSIONES		209
Referencias		213
Anexos		226

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, uno de los temas más presentes, y desafiantes, en el sistema educativo mexicano, es el relativo a cómo convertir en realidad la aspiración de una escuela incluyente, que brinde oportunidades educativas a todo el estudiantado más allá de sus diferencias individuales, culturales y socioeconómicas. La atención educativa a los alumnos con altas capacidades, aptitudes sobresalientes y/o talentos en áreas particulares, se ha vuelto una preocupación cada vez más reconocida y extendida. El papel de los diferentes agentes educativos –docentes, familias, directivos, junto con los propios estudiantes- se vuelve un aspecto de gran relevancia. En especial, se reconoce la importancia de los docentes como piezas clave en las acciones que, desde la escuela, pretenden dar atención a esta población de estudiantes con necesidades educativas especiales.

La presente investigación se centra en una propuesta dirigida a preparar al docente para hacer frente a la detección y atención de niños con altas capacidades que también presentan un diagnóstico de Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). Estos niños pueden estar experimentando a su vez, dificultades en el área emocional, social y de integración. La formación de los/las docentes se convierte entonces en una pieza clave para contribuir a la satisfacción de sus necesidades educativas en el contexto escolar.

El trabajo consta de seis capítulos. En el primer capítulo, se describe la problematización; se define la pregunta de investigación; se presentan los antecedentes empíricos; se cierra el capítulo con los apartados que contienen los objetivos.

En el segundo capítulo, se desarrolla el marco teórico de la investigación. Los primeros dos apartados exponen una serie de consideraciones previas al abordaje de las categorías conceptuales. El tercer apartado se centra en las Altas Capacidades intelectuales, definiendo el enfoque que

sustenta el presente trabajo. El cuarto apartado expone el estudio de la doble excepcionalidad en el campo de las Altas Capacidades (AC). El quinto, aborda la temática del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) y el sexto, presenta la dualidad que es objeto de estudio. El último apartado del capítulo se enfoca en el docente, en los aspectos que inciden en la atención diferenciada y en la trascendencia de su actuación profesional.

El tercer capítulo es la descripción del marco empírico, esto es, las características metodológicas de la investigación, se detallan las técnicas de recolección de información que se emplearon con alumnos y docentes, las fases del procedimiento, la descripción del procesamiento de datos y los aspectos éticos de la investigación.

El cuarto capítulo expone las características del contexto de la investigación y los resultados obtenidos en los diferentes procesos de diagnóstico de los participantes, así como los resultados del diagnóstico de sensibilización y preparación de los docentes para brindar atención adecuada a los alumnos doblemente excepcionales.

El quinto capítulo consiste en la descripción de la propuesta de intervención y los resultados de su implementación. El primer apartado incluye la definición del modelo seleccionado para intervenir, los objetivos, los principios teóricos y metodológicos que sustentan la propuesta, la estructura del programa, los contenidos y las estrategias seleccionadas. El segundo apartado considera los aspectos relevantes de las sesiones, así como los resultados obtenidos a partir de la evaluación de cada sesión y de la evaluación del Programa de Intervención.

En el capítulo seis, se presenta la discusión de los resultados obtenidos. Finalmente, la tesis se cierra con las conclusiones finales, las limitaciones y recomendaciones del estudio.

El principio rector de la escuela inclusiva es brindar una atención diferenciada que posibilite el desarrollo del potencial de todos sus estudiantes, independientemente de su condición.

La relevancia de este proyecto reside en la contribución al fortalecimiento de la práctica profesional de los docentes, para ser capaces de brindar una respuesta educativa diversificada a los alumnos doblemente excepcionales.

CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Problematización

En este capítulo se establece el planteamiento del problema de investigación, centrado en el análisis de la complejidad de comprender el desafío que representa para los docentes la identificación, diagnóstico e intervención desde la existencia de estudiantes con condiciones que parecerían ser de naturaleza opuesta, a saber, la llamada doble excepcionalidad. El capítulo contiene igualmente en sus restantes epígrafes, el propio diseño teórico de la investigación: se presentan los antecedentes empíricos que manifiestan la necesidad de implementar procedimientos de identificación e intervención en el contexto escolar, con la finalidad de reconocer las características de la combinación objeto de estudio; finalmente se definen los objetivos y la justificación del trabajo, ambos motivados por la premisa de generar una propuesta que empodere a los docentes, responsables de enfrentar este reto dentro de las aulas.

1.1.1 La doble excepcionalidad: una paradoja incomprendida

En la década de los 80 se comienza a reconocer una problemática incierta que origina un concepto nuevo en educación, el término “doble excepcionalidad”, que hace alusión a la paradoja entre una Alta Capacidad y una dificultad significativa; en palabras más específicas, es la coexistencia de Altas Capacidades con un diagnóstico de discapacidad o trastorno del aprendizaje, posibilitando un impacto directo en el desarrollo y aprendizaje de niños, niñas y adolescentes (Conejeros, Gómez, Sandoval y Cáceres, 2018a).

Las posibilidades de combinación en la dualidad son varias, Pardo de Santayana (2004) establece una categorización de cuatro grupos que describen la superioridad intelectual en un

extremo, y en el otro, la “deficiencia sensorial (visual, auditiva, vocal), deficiencia motriz, deficiencia cognitiva y dificultades de aprendizaje” (p.38). La última combinación, superioridad intelectual y dificultades de aprendizaje, constituye la población doblemente excepcional porcentualmente mayor respecto a las otras opciones, siendo el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), el diagnóstico que reporta mayor prevalencia en materia de atención a la diversidad.

Los alumnos doblemente excepcionales que presentan la dualidad Altas Capacidades (AC) intelectuales – Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), “poseen características similares a las de estudiantes con altas capacidades, como razonamiento abstracto superior, variedad de intereses, fluidez verbal y alta creatividad. Sin embargo, simultáneamente presentan rasgos de inatención, hiperactividad e impulsividad” (Álvarez, Peñaherrera, Arévalo, Dávila y Vélez, 2019, p. 418). La complejidad de la doble excepcionalidad reside precisamente en la peculiaridad de las características que se derivan de la simultaneidad.

En el contexto escolar, estos estudiantes pueden mostrarse poco receptivos y escasamente dedicados a las actividades, por lo que su rendimiento académico e incluso, su rendimiento en la realización de pruebas aptitudinales puede ser bajo, esto es, su nivel de ejecución no es proporcional con el nivel de razonamiento y/o su potencial intelectual. En la literatura especializada este fenómeno se conoce como “enmascaramiento”, proceso que consiste en el ocultamiento mutuo entre condiciones. Por un lado, las habilidades cognitivas pueden disminuir los problemas atencionales y por otro, los problemas atencionales pueden impedir una manifestación adecuada del potencial (Pardo de Santayana, 2002).

Diversas investigaciones (Baum, 1989; Baum, Schader y Hébert, 2014; Beckley, 1998; Conejeros et al., 2018a; Conejeros, Gómez, Sandoval y Cáceres, 2018b; Pardo de Santayana, 2002)

señalan como consecuencia del enmascaramiento, la falta de diagnósticos pertinentes. Son alumnos adscritos a otra categoría de identificación: superiores intelectualmente con bajo rendimiento; con dificultades de aprendizaje sin evidenciar su habilidad intelectual; y alumnos con habilidades medias que no han sido identificados en ninguna de las excepcionalidades. En cualquier caso, son infradiagnosticados, en consecuencia, se manejan con respuestas educativas incompletas o erróneas. Se requiere entonces, comprender la simultaneidad como “una realidad compleja en la que un individuo demanda al mismo tiempo, una atención centrada en la dificultad y una respuesta creativa en relación a su potencialidad” (Pardo de Santayana, 2004, p.38).

El primer paso para proporcionar una respuesta adecuada a las capacidades y características de este grupo de estudiantes es la identificación. Para llevar a cabo este proceso, no son suficientes las construcciones sociales ya elaboradas; al contrario, estas ideas preconcebidas en torno a la paradoja pueden promover la *invisibilización* del fenómeno. Se asume como indispensable, una preparación específica, entre otros agentes, de los docentes. Los teóricos de la doble excepcionalidad (Álvarez et al., 2019; Conejeros et al., 2018a; Conejeros et al., 2018b; Gómez, Conejeros, Sandoval y Armijo, 2016; Pardo de Santayana, 2002, entre otros) coinciden en la necesidad de preparar a los docentes en el reconocimiento de las características diferenciales y en la creación de propuestas de intervención basadas en las fortalezas de los estudiantes.

Es esencial que la intervención reconozca las peculiaridades de esta dualidad, manejando los déficits y potenciando las fortalezas (Conejeros et al., 2018a). En relación a los déficits, es preciso brindar a los estudiantes estrategias de afrontamiento que les permitan solventar los inconvenientes que se derivan de las dificultades en el control ejecutivo y la memoria de trabajo. El trabajo central será identificar las fortalezas y habilidades propias de las altas capacidades, pues la posibilidad de favorecer su autoconcepto disminuido o devaluado será trabajar con lo que si

pueden hacer y en aquello en lo que destacan. En palabras de Álvarez et al. (2019): “La programación basada en fortalezas beneficia a los estudiantes doblemente excepcionales sin importar la discapacidad o trastorno, sin embargo, el manejo de las áreas con déficit variará dependiendo de la condición específica y el perfil de aprendizaje único” (p.425).

La falta de identificación es un problema prioritario, representa una limitación para el desarrollo del potencial de innumerables niños. Tomando como base que la doble excepcionalidad *es una categoría que se deriva de las altas capacidades*, es posible considerar las causas que explican la falta de detección y atención de los alumnos con altas capacidades, como una alternativa para entender la problemática de atención de la doble excepcionalidad. Las investigaciones de Castellanos (2014) señalan que, entre las principales razones en el contexto académico, se encuentran aquellas relacionadas con los docentes, con la falta de sensibilización para trabajar el tema, a veces con la falta de motivación para incidir favorablemente en el desarrollo de estos alumnos y, sobre todo, con la falta de recursos teórico – metodológicos para planificar, ejecutar, dar seguimiento y evaluar estrategias psicoeducativas de atención diferenciada.

Para cerrar este apartado, resulta imprescindible dilucidar cómo es que un proyecto de investigación que pretende favorecer una educación inclusiva, parte de la premisa de la presencia simultánea de dos condiciones que son conceptualizadas como excepcionales.

Por principio de cuentas, el término doble excepcionalidad es el referente empleado por la literatura especializada con el objetivo de enfatizar las características que se distinguen de la media en dos sentidos, uno que hace alusión a la habilidad y otro que manifiesta dificultades en el aprendizaje. En todo caso, el término “excepcionalidad” pretende incitar a la necesidad de un abordaje específico, en virtud de estar esencialmente fuera del “promedio”. Esto ha sido especialmente necesario en el tema de las Altas Capacidades (AC), pues como se desarrollará más

adelante, tradicionalmente se ha considerado que los estudiantes de este grupo, no requieren de una atención diferenciada, por tanto, no es necesario asignarles recursos.

De acuerdo con Baum, Schader y Hébert (2014), la denominación doble excepcionalidad busca responsabilizar al entorno, utilizando un adjetivo que destaca la necesidad de detectar e intervenir. Desde esta lógica, el término es entonces consecuente con la visión de la Organización Mundial de la Salud (OMS) respecto de la discapacidad (que migró de una concepción orgánico-biológica a una dimensión social), orientando los esfuerzos de intervención, no solo a la atención de la enfermedad, sino a los diferentes niveles de responsabilidad que adquieren los actores sociales. En palabras de Guajardo (2020), “las diferencias entre las personas con la misma deficiencia orgánica son inconmensurables” (p. 9) y las diferencias estriban en la relatividad que comprende la condición de la discapacidad, entre los factores que relativizan la discapacidad encontramos, la respuesta del entorno.

La conceptualización de la OMS es entonces de carácter eminentemente social y se centra en la afectación a la Salud, es decir, la discapacidad se entiende como una disminución específica en el estado de salud que dificulta el funcionamiento humano, consecuentemente, el abordaje consiste en reconocer la repercusión directa en el desempeño de las actividades prospectadas en función del género y la edad. Esta perspectiva es compatible con la perspectiva que subyace en la conceptualización de la doble excepcionalidad, pues la intención es precisamente visibilizar las dificultades o alteraciones en el funcionamiento, así como las habilidades que pueden potenciar el desempeño.

Se insiste en la necesidad de visibilizar los rasgos que resultan de la simultaneidad porque a diferencia de otras clasificaciones, la presencia de ambas condiciones posibilita un enmascaramiento mutuo que representa la mayor de las barreras. La denominación tiene como

propósito, aumentar el reconocimiento de las necesidades de esta población especial de alumnos, a través de los rasgos de la dificultad y de la superdotación.

Siguiendo esta lógica, se asume como necesario, establecer sí el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), componente de la dualidad objeto de estudio, representa efectivamente una discapacidad. Para responder a esta interrogante, es conveniente conocer sobre su historia con el objetivo de identificar el proceso evolutivo y, de esta manera, comprender la conceptualización del TDAH.

Los primeros indicios del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) aparecen en 1798 en los trabajos de Alexander Crichton, médico escocés considerado uno de los promotores de la génesis de la psiquiatría, quien postuló la descripción de una condición que se caracterizaba por una conducta “inquieta” y cierta incapacidad para atender a algo por un tiempo adecuado, así como la realización de tareas (Pelayo, Trabajo y Zapico, 2012).

Años más tarde, en 1845, Heinrich Hoffmann, reconocido psiquiatra alemán, escribió una serie de cuentos titulada “Der Struwwelpeter” (Pedro el Melenas), en ellos describe niños con un patrón conductual de atención dispersa, actividad excesiva e impulsividad. Aunque la narrativa es de tipo literario, es posible inferir que su experiencia como psiquiatra le permitió caracterizar esta conducta (Pelayo et al., 2012).

En 1902, el pediatra inglés George Still publicó un artículo en *The Lancet* que presentaba el patrón conductual de 43 niños que manifestaban, entre otras características, falta de atención, una búsqueda de gratificación inmediata y poco control voluntario para inhibir su búsqueda, y poca preocupación por la consecuencia de sus acciones. Still denominó a este cuadro “Defecto del control moral” y señaló que dicha conducta no se vinculaba con el ambiente o con la crianza (Pelayo et al., 2012).

La epidemia de encefalitis letárgica que inició en 1917, propició la aparición de niños con un patrón de conducta hiperactivo, impulsivo e inatento que se asoció a la presencia de una lesión cerebral. En contraste, se reconoció la manifestación de una conducta similar en niños sin lesión cerebral, por lo que surgió la idea de una “disfunción cerebral mínima” a la que se le atribuían dificultades en el aprendizaje, en la memoria, en la motricidad y coordinación, así como alteraciones en el desarrollo del lenguaje e impulsividad y labilidad emocional.

En 1932, los médicos alemanes Kramer y Pollnow diferenciaron la “disfunción cerebral mínima” de la “hiperkinesis de la infancia”, argumentando la existencia de casos sin las manifestaciones físicas de cuadros post-encefalitis. En los años cincuenta, las investigaciones avanzaron, dando como resultado la configuración de un nuevo concepto, el “Síndrome Hiperkinético” que inicia la separación de la “Disfunción Cerebral Mínima”. Finalmente, a principios de los años sesenta, la psiquiatra infantil Stella Chess utiliza el término “Síndrome del niño hiperactivo”, posibilitando la separación definitiva de la conceptualización previa (Pelayo et al., 2012).

En lo que respecta al Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM), la segunda edición (DSM-II, 1968) presenta la descripción de “Reacción Hiperkinética de la Infancia”. El DSM-III (1980) introdujo el término “Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad”, mientras que la versión DSM-III-R (1987) le denominó “Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad”, eliminando la posibilidad de diagnosticar los casos que presentaban inatención sin hiperactividad e impulsividad.

En el DSM-IV (1994) aparece la misma denominación, sin embargo, se reconocen los tres subtipos, Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad, tipo combinado, tipo con predominio del déficit de atención y tipo con predominio hiperactivo-impulsivo. Esta perspectiva

se mantiene en el DSM-IV-TR (2000) y en el DSM-V (2013), aunque cambian algunos criterios, se mantienen las posibilidades en presentación combinada, presentación con predominio de la inatención y presentación con predominio de la hiperactividad/impulsividad.

Por otro lado, en la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud, (CIF-IA, 2011), versión para la Infancia y Adolescencia de la Organización Mundial de la Salud (OMS), no aparece la conceptualización del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad, sino hasta el CIE 11 (2018) como Déficit de Atención Desorden de Hiperactividad (6Un05) y se refieren cinco tipos: Déficit de Atención desorden de hiperactividad, presentación predominantemente inatento (6Un05.0); Déficit de Atención desorden de hiperactividad, presentación predominantemente hiperactiva-impulsiva (6Un05.1); Déficit de Atención desorden de hiperactividad, presentación combinada (6Un05.2); Desorden de hiperactividad de déficit de atención, otra presentación especificada (6Un05.Y); Desorden de hiperactividad de déficit de atención, presentación no especificada (6Un05.Z).

Además de la clasificación, la Organización Mundial de la Salud (OMS) desarrolló el *World Health Organization Disability Assessment Schedule II* (WHODAS 2.0, 2015) que es un método estandarizado de medición de la salud y la discapacidad que considera las dimensiones de la CIF mediante la exploración de seis dominios: 1. Cognición, 2. Movilidad, 3. Cuidado personal, 4. Relacionarse con otras personas, 5. Actividades de la vida diaria y 6. Participación en la sociedad. Se trata de un instrumento confiable y sensible para medir los niveles de salud y discapacidad, pues resulta especialmente necesario, identificar en qué medida una enfermedad puede afectar la capacidad de una persona para realizar las funciones y actividades propias de los roles que desempeña. Pese a la conveniencia del instrumento, este no aplica a menores de 18 años, por lo que no fue posible utilizarlo para detectar la posible discapacidad en los niños

diagnosticados con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), que constituyeron la población doblemente excepcional.

La revisión de la literatura especializada en el tema, así como de los instrumentos diagnósticos pertinentes, permitió reconocer que la Escala de Inteligencia de Wechsler (WISC-IV) es un instrumento que posibilita detectar las anomalías en funciones ejecutivas (atención general, memoria de trabajo y en procesos de planificación, organización y control inhibitorio) para diagnosticar el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), sobre todo, para identificar las dificultades reales vinculadas a la participación en diferentes procesos propios del contexto escolar, lo que puede aportar a la concientización y movilización social.

Como se expone en el capítulo de resultados, los datos obtenidos en la aplicación, mostraron datos consistentes que aluden a una disminución significativa en los índices de *Memoria de Trabajo IMT* y *Velocidad de Procesamiento IVP*, evidenciando así, dificultades en la retención de información operativa y en el control ejecutivo respectivamente. De igual manera, se observaron puntajes considerablemente bajos en las subpruebas que integran el *Factor de Independencia de la Distracción FID* que valora la habilidad para no distraerse, atender y concentrarse. Lo anterior confirma la falta de disponibilidad para ejecutar ciertas actividades en el contexto escolar, consecuentemente, se corrobora que el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) si afecta el funcionamiento de los alumnos que lo presentan. No obstante, un diagnóstico oportuno y una atención educativa acorde a las características diferenciales de cada alumno y a las necesidades que se derivan de las mismas, puede evitar que el déficit represente limitaciones y, por tanto, una discapacidad. La responsabilidad reside en un contexto social, y sobre todo educativo, capaz de favorecer el proceso de los alumnos y, de esta manera, brindar oportunidades que detonen el potencial.

1.2 Pregunta de investigación

Todo lo anteriormente planteado sostiene la relevancia, desde el punto de vista teórico y práctico, de abordar el estudio de la doble excepcionalidad considerando la dualidad Altas Capacidades (AC) y Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), desde el problema de la insuficiente preparación del profesorado en esta área, con la intención de diseñar una propuesta que coadyuve en la detección y atención psicoeducativa de dicho grupo de alumnos. Por ello, se planteó la siguiente interrogante que orientó el trabajo a lo largo de las etapas del proyecto:

¿Cómo contribuir a la sensibilización y preparación de los docentes para la detección y atención a alumnos con “doble excepcionalidad” – Altas Capacidades (AC) y Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad- en el contexto de una escuela primaria?

1.3 Antecedentes empíricos

Uno de los aspectos más desafiantes en la investigación de la doble excepcionalidad ha sido contar con una conceptualización clara y operacional. La multiplicidad de enfoques que existe para comprender las altas capacidades, impacta de manera directa el estudio de esta temática. Afortunadamente, en los últimos años se han llevado a cabo diversas investigaciones a nivel internacional, favoreciendo el reconocimiento de la doble excepcionalidad, así como su comprensión desde diferentes dimensiones: personal, social, familiar y escolar (Conejeros et al., 2018a).

La doble excepcionalidad puede ser conceptualizada como la posesión simultánea de un alto potencial y una discapacidad. En esta paradoja, una de las condiciones siempre es el alto potencial mientras que la otra, puede configurarse como una dificultad atencional, sensorial,

emocional, motriz o cognitiva (Pardo de Santayana, 2002). En el presente trabajo de investigación, se aborda la combinación *Altas Capacidades (AC) intelectuales y el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH)*.

En general, se trata de una temática insuficientemente abordada, sobre todo en nuestro contexto educativo, debido a la dificultad que genera el enmascaramiento: una de las condiciones oculta a la otra y viceversa. Otra causa de la insuficiente investigación es la falta de aceptación del diagnóstico, existe cierta incredulidad respecto a la veracidad de una combinación que de origen es contradictoria, pues la destacada habilidad en el procesamiento de información, tiene como base la atención y es precisamente este proceso el que adolece en el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH).

Sin embargo, es posible encontrar reportes empíricos y de investigación que sustentan la existencia de la doble excepcionalidad y reconocen la apremiante necesidad de comprender y ofrecer una atención diferenciada a este grupo con capacidades y cualidades únicas. En un estudio realizado por Conejeros et al. (2018a), se emprendió la revisión de bases datos y revistas científicas especializadas con el objetivo de mostrar las aportaciones empíricas actuales en el ámbito de la doble excepcionalidad, específicamente la dualidad Altas Capacidades (en adelante AC) y Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (en adelante TDAH). De la exhaustiva revisión se desprendió el siguiente dato: hasta el año 2016, se encontraron 8 estudios empíricos que investigan la doble excepcionalidad AC – TDAH.

1.3.1 Estudios sobre las características y síntomas de la doble excepcionalidad Altas Capacidades (AC) – Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH).

La tendencia en las investigaciones ha sido identificar las características y la sintomatología clave para el diagnóstico diferencial de esta dualidad. Los estudios empíricos se pueden dividir en dos categorías (Conejeros et al., 2018a), aquellos cuyos resultados se centran en las características cognitivas y en las características socioemocionales de la población estudiada (Ver TABLA 1).

Tabla 1

Estudios empíricos relacionados con estudiantes con AC – TDAH

Referencia	Participantes	Tipo de estudio	Principales resultados
Antshel et al. (2007)	92 estudiantes AC 49 estudiantes AC con TDAH	Cuantitativo	Estudiantes AC-TDAH repetían más cursos, tenían bajo desempeño en bloques (WISC III) y presentaban psicopatología asociada.
Brown et al. (2011)	117 estudiantes AC-TDAH	Cuantitativo	Bajo desempeño en 5 de 8 subescalas de medición de funciones ejecutivas.
Foley Nicpon et al. (2012)	58 estudiantes AC 54 estudiantes AC con TDAH	Cuantitativo	Estudiantes AC-TDAH tenían autoestima y autoconcepto significativamente más bajos que sus pares AC y menor felicidad percibida.
Fugate et al. (2013)	20 estudiantes AC 17 estudiantes AC con TDAH	Cuantitativo	Estudiantes AC-TDAH con puntajes significativamente más bajos que sus pares AC en memoria de trabajo, pero mayor creatividad que estos.
Gómez et al. (2016)	2 estudiantes AC-TDAH 2 estudiantes AC-TEA	Cualitativo	Estudiantes AC-TDAH presentan visiones positivas de sí, se consideran líderes, reconocen sus dificultades frente a sus pares.
Moon et al. (2001)	3 estudiantes AC 3 estudiantes AC con TDAH 3 estudiantes TDAH (solo varones)	Cualitativo	Estudiantes AC-TDAH presentaban dificultades en la regulación emocional y relaciones con pares. TDAH aparece como factor de riesgo en el ámbito socioemocional.
Whitaker et al. (2015)	39 estudiantes AC 30 estudiantes AC con TDAH 5 estudiantes TDAH (solo varones)	Cuantitativo	Estudiantes AC-TDAH con puntajes significativamente más bajos en memoria verbal episódica que sus pares AC y significativamente más alta que estudiantes solo TDAH.
Zentall et al. (2001)	3 estudiantes AC 3 estudiantes AC con TDAH 3 estudiantes TDAH	Cualitativo	Estudiantes TDAH y AC-TDAH presentaban dificultades en atención, organización, escritura y rendimiento escolar.

(solo varones)	Estudiantes AC-TDAH mostraron habilidades superiores en lectura y creatividad.
----------------	--

Nota. Tomada de Conejeros et al. (2018a), p. 8.

La revisión de los estudios permitió identificar elementos comunes en la caracterización de ambas categorías. En la categoría de las habilidades cognitivas, se reconoce en los estudiantes una habilidad elevada en el procesamiento de información, contradictoriamente su desempeño académico suele ser bajo, mostrando una evidente disparidad entre habilidad y rendimiento. Su desempeño académico es de difícil categorización dado que no siguen un patrón conocido, causando desconcierto y confusión en el contexto escolar. Se destacan también, los bajos puntajes en la memoria de trabajo y los altos niveles de creatividad. Por su parte, la revisión de Álvarez et al. (2019) reporta resultados semejantes respecto a la superioridad intelectual para el razonamiento abstracto, pero agrega la amplia variedad de intereses y la fluidez verbal.

En la categoría relacionada con características socioemocionales, se observa mayor presencia de problemáticas psicológicas como pueden ser, baja autoestima, autoconcepto disminuido y sensación de insatisfacción derivada de la condición dual (Álvarez et al., 2019; Gómez et al., 2016).

1.3.2 Estudios sobre la intervención educativa en la doble excepcionalidad Altas Capacidades (AC) – Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH).

En cuanto a la intervención educativa o psicoeducativa que se brinda a los alumnos doblemente excepcionales AC - TDAH, los estudios son escasos, no obstante, la investigación de Conejeros et al. (2018a) sintetiza algunos de los más representativos (Ver TABLA 2). Las evidencias empíricas muestran que se trata de alumnos que no reciben la atención que requieren:

- a) No son integrados al trabajo que se hace con alumnos con AC pues no son reconocidos en esa conceptualización y, por el contrario, suelen recibir la atención derivada de las dificultades.
- b) Solo se detecta la habilidad resultante de su AC y se ignora, durante mucho tiempo, la existencia de una necesidad de apoyo.

Barnard-Brak, Johnsen, Pond Hannig y Wei (2015), realizaron un estudio longitudinal de educación especial con 13,176 niños (de primaria) con discapacidades, encontrando que 330 estudiantes lograron una puntuación igual o superior al percentil 90 en el Test Woodcock-Johnson III. La muestra representaba alrededor del 9.1% de los niños con discapacidades a nivel nacional, que podían ser identificados como superdotados o académicamente avanzados. Solo el 11.1% de estos estudiantes participaban en programas para estudiantes superdotados y talentosos.

De acuerdo a los datos revisados, la primera situación se observa con mayor frecuencia, aunque la idea central es que no se comprende la totalidad del fenómeno y, por tanto, se actúa de forma parcial e incompleta. Desde la intervención, se distinguen tres grandes necesidades:

1. Comprender que los bajos puntajes en las pruebas aptitudinales, explican el bajo desempeño académico.
2. Asumir que las AC que se presentan no son equivalentes de las habilidades consideradas “exitosas” en el contexto escolar.
3. Generar programas de intervención que resulten efectivos porque se diseñan desde las fortalezas de los alumnos.

Evidenciar estas necesidades constituye parte de la materia prima que motiva la idea de proponer una intervención orientada a preparar a los docentes. A medida que dispongan de los recursos teórico – prácticos respecto a la temática de la doble excepcionalidad, será viable que

sean capaces de brindar una atención psicoeducativa acorde al perfil de este grupo de alumnos y, es desde esta consideración que se plantearon los objetivos del presente de investigación.

Tabla 2

Estudios empíricos relacionados con la atención o intervención educativa

Referencia	Participantes	Tipo de estudio	Resultados principales
Barnard-Brak et al. (2015)	1376	Estudio longitudinal	Los principales hallazgos se orientan a la falta de oportunidades de intervención y desarrollo del talento en el estudiantado 2e, por la invisibilización que esta reviste. Se sugiere además que es necesaria la consideración de estrategias de identificación y atención a través de políticas públicas.
Baum et al. (2014)	10 estudiantes 2e	Estudio de caso	Se identifican cinco factores esenciales al desarrollo de estudiantes 2e: seguridad psicológica, tolerancia a la asincronía, tiempo, relaciones positivas y el uso consistente de un enfoque basado en fortalezas y talentos.
Bianco y Leech, (2010)	277 docentes (52 educación especial, 195 educación general 30 educación para alta capacidad)	Estudio mixto	Similitudes entre todo el personal docente a una predisposición menor para promocionar a estudiantes 2e a asistir a programas de alta capacidad, por el hecho de presentar un diagnóstico de alguna discapacidad en forma conjunta.
Foley Nicpon et al. (2010a)	18 estudiantes AC-TEA	Cuantitativo	Las intervenciones terapéuticas que parecen más prometedoras para estudiantes con TEA incluyen intervenciones cognitivo-conductuales, a pesar de que la revisión de su eficacia en estudiantado dotado con TEA es inexistente. Las intervenciones psicoeducativas efectivas adoptan un enfoque multinivel, donde se programa con base en las fortalezas cognitivas y académicas, al mismo tiempo que se considera la constelación de dificultades de la persona a nivel comunicacional, social y conductual.
McCallum et al. (2013)	1242 estudiantes de tercer grado	Cuantitativo	Se realiza un screening para reconocer estudiantado 2e desde el paradigma de respuesta a la intervención en el contexto del currículo.

Shultz (2012)	36 participantes (12 padres y madres, 12 docentes, 6 personal de consejería escolar y 6 estudiantes 2e)	Cualitativo Entrevistas	Los resultados de este estudio indicaron que la cultura escolar y las decisiones tempranas de inserción afectan la inscripción del estudiantado secundario a programas de colocación avanzada en universidades.
Koshy y Pascal (2011)	56 participantes (42 docentes y 14 personal consejero)	Investigación acción	Se constató en qué situación se encontraban los diferentes programas de educación del talento. Los hallazgos del proyecto demostraron la necesidad de atender la diversidad de intereses y motivaciones del estudiantado 2e de forma que se promuevan oportunidades para su desarrollo desde muy pequeños en las escuelas.

Nota. Tomada de Conejeros et al. (2018a), p. 16

En el contexto latinoamericano, la doble excepcionalidad es una temática poco abordada y de manera particular, la dualidad AC – TDAH constituye un terreno altamente fértil, debido a la escasa información que existe respecto a las investigaciones sobre la identificación e intervención psicoeducativa.

En lo que concierne a la identificación, Álvarez et al. (2019) presentan la revisión de estudios de caso de estudiantes con esta dualidad excepcional que no fueron identificados de manera correcta, propiciando con ello, una atención inadecuada y una limitación considerable a sus derechos como estudiantes. Lo anterior corrobora la existencia de diagnósticos incorrectos que se derivan de la falta de conocimiento y preparación profesional al respecto.

Pese a la escasez de investigaciones, existe un grupo conformado por Conejeros, Gómez, Sandoval y Cáceres (2018b y 2018c) que han trabajado arduamente en la temática de la doble excepcionalidad, específicamente en la combinación AC – TDAH, haciendo aportaciones valiosas y significativas en la comprensión cuantitativa y cualitativa del fenómeno objeto de estudio.

En el ámbito de la identificación, han desarrollado una evaluación comprensiva y profunda que permite caracterizar las distintas expresiones y los rasgos distintivos de la dualidad: *Escala para la identificación de estudiantes doblemente excepcionales Alta Capacidad con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad* (Conejeros et al., 2018). En el ámbito de la intervención, han creado una propuesta de orientación psicoeducativa dirigida a padres y/o cuidadores, así como también una versión dirigida a docentes. La finalidad de ambos materiales es ofrecer una serie de orientaciones psicoeducativas que les permitan, desde su rol, la implementación de acciones específicas y de ambientes catalizadores para favorecer el mayor desarrollo posible de su potencial (Conejeros et al., 2018b; Conejeros et al., 2018c).

Los trabajos citados son referencia obligada en los esfuerzos que se emprendan por estudiar la doble excepcionalidad, representan una fuente valiosa de información y un avance significativo en la conceptualización y abordaje. Existen muchas áreas de estudio en relación a la doble excepcionalidad, una alternativa que se vislumbra pertinente es precisamente indagar en el impacto y trascendencia de trabajar de manera directa con los docentes, en la construcción conjunta de estrategias para brindar esa atención efectiva a los alumnos referidos. He aquí la piedra angular de este trabajo.

1.3.3 Estudios sobre doble excepcionalidad en el estado de Morelos.

En el contexto nacional, específicamente en el estado de Morelos, se revisó la investigación de Maya (2016) con familias de niños sordos y con talentos en el área artística. Dicho trabajo se realizó en el marco del modelo sociocultural, reconociendo así la influencia de la familia y del contexto.

El autor consideró necesario, explorar la condición de padres y madres como una estrategia valiosa para aportar información relevante, que permita ampliar y profundizar los conocimientos sobre el perfil doblemente excepcional que fue objeto de estudio.

El objetivo central fue enriquecer la diversidad para contribuir a la construcción de una sociedad más incluyente y equitativa. Sin embargo, en el trabajo no se incluyó - por no entrar dentro de sus objetivos-, la influencia de la escuela, y en particular de los docentes, en la detección y atención educativa a esta población doblemente excepcional.

Como se asume en el modelo de atención al alumnado con aptitudes sobresalientes y talentos específicos, la escuela constituye un contexto esencial de desarrollo, y los maestros son agentes fundamentales en la respuesta educativa a las necesidades de esta población.

La revisión de los antecedentes empíricos permite concluir que los alumnos doblemente excepcionales, representan una temática sumamente compleja, pues el proceso de identificación resulta difícil hasta para los propios especialistas, sin embargo, la falta de diagnósticos pertinentes se traduce en una atención inadecuada que termina por entorpecer o, incluso, obstaculizar el desarrollo del potencial de este grupo. Es por ello que se requiere brindar a los docentes una preparación que les permita una mayor conciencia sobre esta población para favorecer, en primera instancia, la detección, y por supuesto, para propiciar una atención educativa acorde a las necesidades particulares de cada caso.

1.4 Objetivos de la intervención

1.4.1 Objetivo general.

De acuerdo con lo anteriormente planteado, el objetivo general del presente estudio es:

Diseñar una estrategia de sensibilización y preparación de los docentes para detectar y brindar atención educativa a alumnos con “doble excepcionalidad” (doble condición) - Altas Capacidades (AC) y Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH)- en una escuela primaria del sector privado en Morelos.

1.4.2 Objetivos específicos.

Para garantizar su logro, se plantearon un conjunto de objetivos particulares que orientan el trabajo.

1. Identificar en la escuela primaria seleccionada, a los alumnos que han sido diagnosticados con TDAH por los especialistas pertinentes (neurólogo pediatra o paidopsiquiatra).
2. Identificar a los alumnos con AC y TDAH, a partir del empleo de diferentes técnicas y criterios para su detección. De esta manera, se conforma el grupo de “alumnos doblemente excepcionales” o doble condición (en virtud de su alto potencial intelectual y sus dificultades en un área), que fundamenta la necesidad de sensibilizar y preparar a la planta docente.
3. Realizar una caracterización psicopedagógica de fortalezas y debilidades de los alumnos identificados, para establecer el perfil de sus necesidades psicoeducativas (académicas, intelectuales y socioemocionales), y la respuesta educativa que debiera brindarles la escuela.
4. Diagnosticar el nivel de sensibilización y preparación de los maestros en el campo de la atención educativa a los alumnos con AC, y en particular, en el tema de la “doble excepcionalidad”, para determinar sus necesidades de orientación y capacitación.
5. Diseñar y aplicar un programa de intervención para preparar a los docentes en la detección y atención de los estudiantes con doble excepcionalidad en el contexto escolar.
6. Orientar a los docentes en el diseño de estrategias contextualizadas para dar atención a los alumnos con doble condición AC-TDAH en el marco de una escuela primaria de Morelos.

7. Evaluar el cumplimiento de los objetivos del Programa de Intervención a partir de la implementación de un grupo focal.

1.5 Justificación

Desde la aparición de la conceptualización de la doble excepcionalidad, los pioneros del tema han realizado un esfuerzo importante por aportar información que permita comprender la interrelación de ambas condiciones, esto con la finalidad de hacer visibles a este tipo de alumnos que, sin esta intervención, se desarrollan en un entorno de incompreensión en el que no son reconocidos ni atendidos (Baum, Schader y Hébert, 2014).

La dualidad AC-TDAH constituye un grupo heterogéneo que fácilmente puede ser ignorado. La omisión de sus necesidades educativas puede propiciar secuelas negativas en su desarrollo académico, motivacional y socioemocional. En el contexto escolar, las actividades propias de la vida académica generan en ellos, una sensación de desfase que eventualmente se traduce en sentimientos de ansiedad y tensión. Los estudios de carácter cualitativo (Gómez et al., 2016; Pfeiffer, 2015) señalan que los alumnos doblemente excepcionales, presentan una noción de discrepancia de su condición a pesar de desconocerla: saben que poseen habilidad para procesar información pues comprenden las lecciones con relativa facilidad, pero se aburren rápido y les cuesta trabajo persistir en actividades más complejas. Por este motivo, les resulta frustrante no ser capaces de reflejar su nivel de habilidad; la frustración persistente los lleva a fracasar incluso, en áreas donde los síntomas propios de la dualidad no inciden de manera directa.

La dualidad seleccionada puede manifestar características académicas, sociales, emocionales o comportamentales específicas que deterioran su desenvolvimiento. Entre las características más destacables se señalan: una necesidad reiterativa de perfección, manejo

deficiente de sus emociones, baja autoestima, sensación de inseguridad en su propio desempeño, marcada intolerancia a la frustración, disposición para rendirse ante tareas que representan un reto mayor y sentimientos constantes de baja eficacia. En general, se manifiesta un autoconcepto con rasgos negativos, el cual es resultado de la constante sensación de fracaso. En las descripciones que hacen de sí mismos, generan expresiones fatalistas como “su cerebro extraño o estúpido” y hacen referencias al deseo que tienen de mejorar, pero su cabeza no lo permite (Álvarez et al., 2019).

En el manejo emocional y su interacción con otros, se observan también dificultades importantes debido a la disincronía entre su madurez emocional-social y su alta inteligencia, generando consecuencias profundas en su proceso de integración social. Les cuesta trabajo relacionarse de manera equilibrada, pues tienden a dominar y a generar sus propias reglas en el juego, lo que se traduce en un eventual rechazo. Presentan reacciones exageradas o no proporcionales, que se pueden tornar en manifestaciones groseras e incluso desafiantes. La sensación de rechazo y las percepciones negativas, influyen directamente en su desempeño social y manejo emocional, asumen la responsabilidad del fracaso con cierto pesimismo y pueden desistir de todo esfuerzo (Pardo de Santayana, 2002). Al respecto, se han reportado casos de adolescentes con doble excepcionalidad que presentan síntomas de depresión e incluso ideaciones suicidas (Pfeiffer, 2015).

Específicamente en la relación con profesores, habitualmente tienen dificultades que se gestan a partir de la contraposición de las características de su comportamiento. Los alumnos doblemente excepcionales no son percibidos con la visión tradicional de las AC. Manifiestan comportamientos opuestos en su aprendizaje: algunas veces muestran un alto nivel de habilidad para resolver problemas, empleando estrategias altamente creativas y novedosas, de manera

opuesta, presentan un bajo desempeño en actividades consideradas sencillas (como escribir), lo cual reduce considerablemente su nivel de rendimiento en una, o más áreas académicas específicas (Álvarez et al., 2019).

Ante la variabilidad de su comportamiento académico, los profesores manifiestan confusión y atribuyen las deficiencias a problemas actitudinales y/o conductuales, es decir, la resistencia y dificultad en la escritura es interpretada por su entorno escolar como una cuestión de desgano, sobre todo, de un bajo nivel de habilidad. Adicionalmente, existe un marcado estereotipo sobre las AC, se les asigna un atributo de perfección académica, esto impide que sean consideradas como una dificultad paralela en el aprendizaje (Luque-Parra, Luque-Rojas y Hernández, 2017). Resulta complicado que los docentes consideren que, en este tipo de perfil, existe una alta capacidad enmascarada.

En muchas ocasiones los actos impulsivos propios de la manifestación del TDAH, son interpretados como un rompimiento a las reglas (por ejemplo, interrumpir de manera frecuente sin respetar los turnos), como una forma de oposición a la figura de autoridad (respuestas inadecuadas, bromas o frases sarcásticas) y en general, como un no seguimiento de instrucciones permanente (pararse de lugar, moverse en el salón de clases). El manejo de los docentes que se caracteriza por la falta de conocimiento, solo complica la situación posibilitando una falta evidente de comprensión, apoyo y acompañamiento (Gómez et al., 2016).

El mayor riesgo de omitir esta dualidad es que la falta de recursos para funcionar y adaptarse a la dinámica escolar, después de un tiempo, se traduce en aislamiento, baja autoestima, rezago y afecciones psiquiátricas: “(...) tienen problemas para adaptarse a situaciones nuevas que en ocasiones los llevan al aislamiento social y a tener mayor riesgo de trastornos psiquiátricos de

tipo afectivo” (García, 2013, p.65). Es indispensable evitar que pasen inadvertidos y que se mantengan doblemente invisibles.

Los docentes son los actores educativos que pueden incidir de manera directa en la atención a este grupo de estudiantes. Contradictoriamente, los docentes carecen de la experiencia y del conocimiento para abordar la doble excepcionalidad, lo cual conduce a una representación insuficiente de las condiciones de su aprendizaje (Álvarez et al., 2019). La investigación educativa marca la importancia de la preparación especial que requieren los docentes, mientras que en Latinoamérica los sistemas educativos lo colocan en la agenda de las políticas educativas como un tema pendiente de atención.

En los trabajos de investigación realizados por Castellanos (2014), se indica que la relación docente-alumno es una variable esencial en el desarrollo favorable de los alumnos con AC. Los docentes son una influencia directa en los alumnos, resultando especialmente significativa la orientación que brindan, así como el interés que muestran por promover el desarrollo de sus posibilidades.

Por lo anteriormente descrito, resulta pertinente investigar las características de esta dualidad y, aportar información que favorezca la sensibilización hacia esta temática; es necesario realizar investigaciones que permitan generar nuevas líneas de investigación, para avanzar en esta combinación específica que, hasta ahora, es escasamente abordada en Latinoamérica.

La mayor aportación de este trabajo será crear herramientas para que los maestros sean capaces de reconocer e intervenir favorablemente en la creación de oportunidades para que, tanto en el proceso de aprendizaje de los alumnos, como en el contexto extraescolar, se generen condiciones para el desarrollo de su alto potencial intelectual, que sean capaces de modificar esta

desvalorización y consecuente sensación de fracaso, para dar lugar a un autoconcepto fortalecido y a alumnos con altas expectativas sobre su desempeño escolar.

CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes históricos: De la exclusión a la inclusión educativa

A lo largo de la historia siempre han existido personas diferentes, así como también han existido diversas ideas respecto a cómo concebir la diferencia. Las respuestas que históricamente se han generado para abordar dicho concepto, han estado vinculadas a razones económicas y culturales propias de cada periodo. De esta forma, se ha observado una evolución que va desde un enfoque de carácter fuertemente asistencial, hasta el nacimiento de una educación especial orientada a atender la deficiencia y como un subsistema dentro del sistema educativo.

En todo este trayecto histórico, el planteamiento central consistió en resolver cuál era la estrategia más adecuada para atender el tema: inicialmente se reconoció la diferencia, considerándola causa inequívoca de exclusión; posteriormente se reconoció el derecho a la educación y con ello se agrupó a los niños por deficiencia, brindándoles atención en espacios especializados, pero fuera de un contexto integrador (Chocomeli, Falcones y Sánchez, 2011).

En el siglo XX, los diferentes movimientos sociales de la década de los sesenta, la lucha por reivindicar los derechos de las personas con discapacidades, así como las contribuciones de la psicología cognitiva en relación a la importancia de los procesos de enseñanza-aprendizaje, permitieron migrar de un modelo centrado en el déficit a un modelo centrado en la atención a las necesidades educativas especiales (Chocomeli et al., 2011).

La conceptualización de “necesidades educativas especiales”, fue resultado del Informe Warnock que fue publicado en 1978, a partir de los resultados de una investigación dirigida por Mary Warnock en Inglaterra. El objetivo de la misma consistía en realizar un análisis de la prestación educativa que se impartía a favor de niños y adolescentes con deficiencias físicas y

mentales, pues se reconocía que la clasificación de deficiencias hasta entonces utilizada, se basaba en criterios médicos y no describía de manera específica qué requería el niño para solventar su dificultad (Diez, 2004).

El Comité de Investigación estableció que los objetivos de la educación debían ser iguales para todos los niños, independientemente de las ventajas o desventajas que los caracterizaran. Desde esta perspectiva, las necesidades educativas especiales consisten en aquello que resulta esencial para la consecución de los fines de la educación, son comunes a todos los niños y expresan lo que cada uno requiere para lograr progreso. Se trata de un concepto más amplio, que elimina la categorización de alumnos y propicia que sea necesario identificar y atender las condiciones particulares de cada niño, ya sea en una etapa de su trayectoria escolar o bien, de forma permanente en su proceso educativo (Warnock, 1987).

El Informe citado es un documento de referencia en el tránsito histórico de los enfoques centrados en la atención a la diversidad, por ello, numerosos autores consideran que el planteamiento establecido, representa una coyuntura en el abordaje de las diferencias. Así, por ejemplo, Chocomeli et al. (2011) define:

(...) un alumno tiene necesidades educativas especiales cuando presenta problemas para acceder a los aprendizajes formulados para alumnos de su misma edad o nivel, y al mismo tiempo necesita en algún momento de su escolaridad de una mayor provisión de recursos o atención que los otros alumnos. (p. 7)

La característica central de esta terminología es que plantea un cambio de paradigma en el que la mayor responsabilidad ya no es del niño desde su propia condición, sino de la escuela que debe atender su condición particular. Consecuentemente, las instituciones educativas están

llamadas a brindar una educación inclusiva que tiene como finalidad, generar una atención que favorezca el desarrollo de la totalidad de alumnos.

La atención a la diversidad es una obligación que debe regir toda la educación, en virtud de un principio fundamental: todos los niños deben recibir una educación acorde a sus características y necesidades. En palabras de Silva (2007): “Se entiende por diversidad todas aquellas características excepcionales del alumnado, provocadas por diversos factores que requieren una atención especializada para que todo el alumnado alcance un mismo nivel de aprendizaje” (p.12). El cambio es relevante porque permite el ingreso de todos los niños a la educación, en el mismo espacio, sin clasificaciones y, sobre todo, sin marginación. En este sentido, la escuela es inclusiva porque ofrece una respuesta educativa a todos sus alumnos.

En América Latina, la Declaración de Salamanca en 1994, organizada con el objetivo de fortalecer una educación integradora, detonó la implementación de una pedagogía centrada en el alumno. Este modelo teórico suprime la idea de que al niño le corresponde adaptarse a los supuestos predeterminados del proceso educativo y, le asigna a la escuela la responsabilidad de planificar e implementar la adaptación, mediante la flexibilización de dicho proceso. Se asentó entonces, la base que normalizó las diferencias e impulsó la creación de estrategias y mecanismos orientados a satisfacer las Necesidades Educativas Especiales (UNESCO, 1994).

El respeto a la dignidad es el motor que ha permitido el progreso en la conceptualización de la atención a las necesidades educativas especiales. Resulta insuficiente una visión que se conforme con la incorporación de alumnos con estas características a contextos regulares, como si la simple proximidad física con sus iguales, fuera una estrategia competente para eliminar las barreras que obstaculizan su aprendizaje; es imprescindible la adaptación y adecuación de los

sistemas de enseñanza para apoyar o favorecer la solvencia de dichos obstáculos. Es necesaria una perspectiva de inclusión (Guajardo, 2008).

En el Sistema Educativo Mexicano, dar atención a la diversidad no se limita al reconocimiento de las personas con deficiencia o discapacidad, sino al reconocimiento de la heterogeneidad de características de los alumnos, incluidas las aptitudes sobresalientes. Es un enfoque que va más allá de considerar la atención a la diversidad como un concepto de integración, para dar lugar a una metodología que resuelve las dificultades que se presentan en las escuelas para lograr que todos los niños desarrollen su máximo su potencial (SEP, 2006).

El objetivo de esta metodología es posibilitar el aprendizaje y la participación de los alumnos, eliminando las barreras que se presentan en el contexto educativo, se entiende entonces, que los obstáculos que limitan la progresión de los aprendizajes, se suscitan precisamente en las relaciones del niño con el entorno -carácter interactivo-. Esto es, el mismo nivel de necesidades educativas especiales e incluso la misma condición, podría observar un desarrollo diametralmente distinto en 2 contextos escolares, pues el éxito en la integración y el avance en el aprendizaje no depende en sí, del tipo de necesidades educativas que presenta sino, de las acciones que se emprenden en la escuela en interacción con el niño. En palabras de Guajardo (2008):

(...) si en lugar de poner el acento en las causas internas o en las causas externas, se pone en la interacción con el entorno escolar, o más específicamente, curricular. O sea, ni en lo puramente interno (organicista) ni en lo puramente externo (conductista) sino en la interacción (constructivista) de ambos de forma compleja y relativa. (p.18)

En esta lógica, el contexto escolar adquiere especial importancia en virtud de que actúa como un catalizador que puede entorpecer o favorecer el desarrollo de un individuo. Tener claro este nivel de influencia, supone un reto significativo para las escuelas: ser un contexto facilitador

que resulte altamente estimulante para el alumno, en tanto que promueve el enriquecimiento y la diversificación de las experiencias de aprendizaje -a partir del alumno y de las herramientas de los docentes- (SEP, 2006).

Consecuentemente, el docente es un actor fundamental en este objetivo, es quien tiene el mayor grado de implicación en el proceso educativo (Peña, 2000). Es el responsable directo de generar la atención a la diversidad, mediante la planeación y ejecución de las adecuaciones de los contenidos curriculares con el objetivo de responder a los alumnos con necesidades educativas especiales, incluidas las aptitudes sobresalientes.

Desde la investigación de Peña (2000), se plantea la apremiante necesidad de sensibilizar a los maestros respecto de una realidad presente en las aulas, así como la urgencia de diseñar propuestas formativas que enriquezcan su práctica puesto que, desde su análisis, la mayor dificultad para que el docente sea competente frente a estas demandas, es la preparación profesional inadecuada y la falta de procesos formativos posteriores.

Precisamente, este trabajo se enmarca en la búsqueda de alternativas de preparación de los docentes, para dar atención a una de las poblaciones que presentan necesidades educativas especiales (SEP, 2006), y a un grupo particular, que requiere de los maestros mayores demandas para su atención, aquellos alumnos que presentan, además, una condición que puede ponerlos en desventaja – el TDAH.

2.2 Fundamentos teóricos

2.2.1 Aportaciones de las concepciones sobre desarrollo psicológico.

Los avances en la comprensión de las altas capacidades, guardan una estrecha relación con el estudio de la inteligencia. La intensa investigación, ha permitido identificar a las AC como una

manifestación diferencial de la inteligencia y más importante aún, ha posibilitado migrar de un paradigma tradicional a un paradigma multidimensional. Construir un paradigma acorde con todos los factores que inciden en la comprensión de la inteligencia, ha requerido considerar las *aportaciones de las diferentes concepciones sobre el desarrollo psicológico*.

Desde las teorías cognitivas que aportan una explicación sobre la organización de estructuras y funciones orientadas al procesamiento de información, y su modelo estructuralista que permitió la comprensión de los componentes convergentes, divergentes así como el papel central de la creatividad en la inteligencia; adquiere una fuerte relevancia la contribución del enfoque neurobiológico, que hace alusión a un funcionamiento diferencial destacado como producto de una eficacia neural y del reconocimiento de un mayor nivel de plasticidad cerebral en los niños con AC; la vasta participación de la teoría constructivista que estableciendo periodos evolutivos, reconoce la capacidad progresiva de incorporar aprendizajes y la idea de que la inteligencia es igualmente evolutiva y por tanto, se desarrolla en interacción con el contexto; esta interacción es la materia prima de la teoría sociocultural que pone el énfasis en la responsabilidad del entorno como agente principal en la activación del potencial, se trata de propiciar una dinámica sostenida que resulte estimulante y que promueva la colaboración para cristalizar la manifestación de la inteligencia.

El presente proyecto de investigación, se inserta en este paradigma. La perspectiva que orienta el trabajo tiene un doble sentido sociocultural. En primer lugar, porque el alumno que presenta AC desarrolla su inteligencia en la interacción con su entorno, con sus compañeros y con los docentes. En segundo lugar, porque el docente construye su estilo de enseñanza-aprendizaje en el trabajo colaborativo con sus pares y en la relación directa con sus estudiantes.

Si bien es cierto desde el constructivismo ya se le atribuía un rol activo al sujeto, en este paradigma el rol central no es el sujeto, sino la construcción que se logra en la interacción del sujeto con los otros. En esta construcción conjunta, se reconoce una relación dialéctica en la que se ejerce una influencia mutua entre el nivel social y el nivel individual. Primero en el nivel social, cuando el sujeto realiza acciones que serán interpretadas por las personas de su entorno en base a significados culturales. De esta manera, el sujeto asigna un significado a dichas acciones e interpreta su propio proceso haciendo uso de los códigos culturales compartidos con el grupo, es decir, se apropia de los instrumentos culturales y además de reproducirlos, es capaz de participar activamente y transformar el contexto social (Hernández, 2018).

Los instrumentos entendidos como los códigos y las prácticas que proporciona la cultura, funcionan como mediadores entre el sujeto y la actividad, el proceso que se suscita entre ambos se denomina mediación cultural. Por lo tanto, el aprendizaje no puede ser descontextualizado, debe ser situado en el contexto y la cultura en donde se desarrolla y tiene lugar, en la situación social de aprendizaje (Hernández, 2018).

Las conceptualizaciones antes referidas representan el sustento que da estructura a la presente investigación. En primer lugar, porque así se concibe el aprendizaje en el contexto escolar, como una construcción conjunta de instrumentos culturales y procesos psicológicos. En segundo lugar, porque la propuesta de intervención pretende, a través del trabajo colaborativo entre docentes, la internalización de conocimientos que transformarán los procesos psicológicos y enriquecerán el estilo de enseñanza-aprendizaje de cada participante, dotándoles no nada más de herramientas de tipo intelectual, sino también de carácter emocional que contribuirán a un proceso eminentemente reflexivo, creativo y con una mayor posibilidad de adaptación.

2.2.2 Modelos teóricos sobre Alta Capacidad intelectual.

En la actualidad existe una amplia diversidad de términos para referirse a los alumnos con altas potencialidades, capacidades, aptitudes, y talentos en áreas particulares (Covarrubias, 2018; Zavala, 2012). Dicha multiplicidad representa una problemática compleja que va más allá de la simple terminología, ya que tiene implicaciones conceptuales: cada término se entrelaza a su vez con otros constructos igualmente complejos, como son la identificación y la intervención.

Considerando a autores representativos del potencial sobresaliente, la evolución en la conceptualización se relaciona de manera directa con la propia evolución de la educación y sus fines, así como con las aportaciones de diversas disciplinas como la pedagogía, la psicología, filosofía o la antropología, entre otras (Covarrubias, 2018). De esta manera, observamos la transición de un paradigma centrado en lo cuantitativo y en la supremacía de la inteligencia, a un paradigma que reconoce que la llamada “superdotación” es un constructo cualitativo con aspectos cuantitativos, que se puede manifestar en diversas áreas, es decir, es un constructo multifacético (Covarrubias, 2018; Tourón, 2004).

Con la finalidad de precisar el marco teórico que fundamenta la presente investigación, se resumen, en primera instancia, los enfoques que se utilizan para estudiar la superdotación o las AC (de acuerdo con diversas terminologías empleadas por los autores). Mason y Mönks (citados en Zavala, 2012) propusieron una categorización de cuatro grupos fundamentales que aún conserva vigencia, a pesar del surgimiento de enfoques sistémicos, complejos, que rebasan la clasificación que se describe a continuación:

2.2.2.1 Modelos basados en capacidades.

Este grupo representa los primeros intentos por definir la superdotación. Se enfocan en el análisis de las capacidades intelectuales, prioritariamente en términos de la inteligencia como una

estructura homogénea, genéticamente determinada y relativamente estable, así como del Cociente Intelectual (CI) como su expresión más directa. Uno de sus principales representantes fue Terman quien, en 1925, utilizó el término de superdotado (*gifted*) para referirse a los sujetos con un CI mayor que 130 puntos (Covarrubias, 2018). Los estudios posteriores mostraron la limitación de esta conceptualización, pues no necesariamente los sujetos con un CI elevado, obtienen logros académicos o profesionales destacados.

En la literatura, se reconoce que el carácter cuantitativo de los modelos basados en capacidades, resulta altamente favorable para una detección temprana de las capacidades sobresalientes. De igual manera, se asume como un avance significativo, la necesidad que generaron de revisar otras habilidades que debían ser incluidas en el término (Zavala, 2012).

Derivado de lo anterior, en el Informe Marland (1972) de la oficina de Educación de los Estados Unidos, se presentó la primera definición oficial de superdotación que incluía, además de las capacidades mentales, talentos específicos como el pensamiento creativo, la capacidad de liderazgo, las habilidades en las artes visuales y capacidad psicomotora (Tourón, 2004).

2.2.2.2 Modelos orientados al rendimiento.

En esta segunda categoría, los esfuerzos consistieron en explicar las AC como la presencia e interrelación de las características que son necesarias para obtener un rendimiento alto o conseguir logros creativos (Covarrubias, 2018).

Renzulli (SEP, 2006), uno de los más destacados exponentes de este grupo, propuso la Teoría de los Tres Anillos, que plantea el rendimiento o desempeño excepcional en función de tres grandes categorías:

1. Habilidad por encima de la media- Que incluye a su vez dos subcategorías, la primera es la habilidad general para procesar información y ejecutar respuestas adaptativas acordes a

las circunstancias; la segunda subcategoría es la habilidad específica para adquirir conocimiento de un ámbito particular o la destreza para realizar actividades especializadas.

2. Creatividad- Hace alusión a los rasgos que caracterizan a las personas altamente creativas, aquellos que son considerados “genios” e “inventores”: originalidad de pensamiento, capacidad para ir más allá de las convenciones, la curiosidad, así como la sensibilidad hacia los detalles y la abundancia de las ideas.
3. Compromiso con la tarea- Se define como el interés genuino de implicarse totalmente en una tarea o área específica, a lo largo de un periodo de tiempo considerable.

Renzulli (2000) enfatizó la necesidad de interacción entre las tres categorías para la generación de productos sobresalientes (ver Figura 1). La presencia de las categorías de manera aislada, no posibilita el desarrollo de comportamientos superdotados, por lo tanto, el autor no se interesó en definir al sujeto superdotado sino, las condiciones necesarias para el desarrollo de la superdotación.

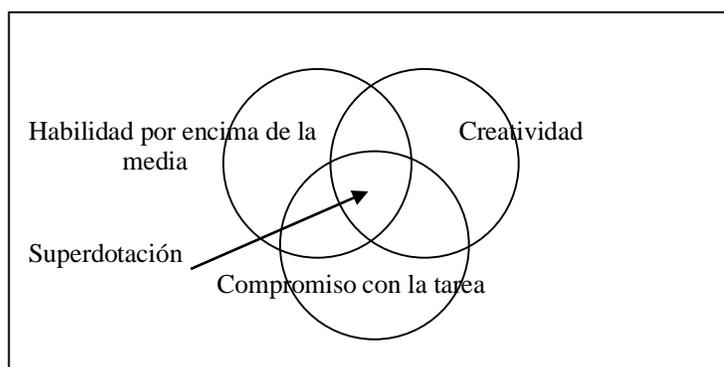


Figura 1. Modelo de superdotación de los tres anillos de Renzulli

Fuente: Tourón, 2004, p. 14.

El mayor acierto de este modelo fue trascender la postura monolítica de la inteligencia, para dar paso a la incorporación de las características personales y con ello, se incrementó el porcentaje de prevalencia de niños con superdotación (López, 2007). De manera opuesta, la mayor

desventaja de esta conceptualización se centra en la omisión de alumnos superdotados con bajo rendimiento escolar, que no se caracterizan por obtener resultados favorables, que no demuestran un alto nivel de compromiso con la tarea y son desertores potenciales (Zavala, 2012).

2.2.2.3 Modelos cognitivos.

En el tercer grupo encontramos los trabajos orientados a describir los procesos cualitativos que tienen lugar en la elaboración y procesamiento de la información. En este enfoque se da mayor importancia al proceso que al resultado (Covarrubias, 2018). Se reconocen dos exponentes principales:

Robert Sternberg (SEP, 2006; Zavala, 2012) formuló la Teoría Triárquica de la Inteligencia, que explica los mecanismos que tienen lugar en el desarrollo de personas inteligentes. Se sustenta en la relación de la inteligencia con el mundo externo e interno del individuo (se vincula cognición y contexto). Explica el comportamiento inteligente en base a tres subteorías:

1. Subteoría componencial- Presenta la relación entre inteligencia y el mundo interno del sujeto. Son las unidades básicas que el sujeto emplea para procesar información y generar la representación mental de objetos y símbolos, independientemente del entorno. En la producción de las representaciones mentales, operan tres procesos:

Metacomponentes- Son los procesos de control de alto nivel, responsables de la planificación y análisis de la toma de decisiones (López, 2007).

Componentes de ejecución o rendimiento- Son los encargados de realizar lo que los metacomponentes planifican, es la capacidad de resolver problemas (Zavala, 2012).

Componentes de adquisición-conocimiento- Son los componentes no ejecutivos que se emplean para evaluar las decisiones, posibilitando la adquisición, retención y transferencia

de conocimientos y la posterior incorporación a la estructura del individuo (López, 2007; Zavala, 2012).

2. Subteoría experiencial- Aborda la relación entre la inteligencia y la experiencia. Es la capacidad para enfrentar situaciones novedosas y la capacidad para automatizar la información. Ambas capacidades se requieren para interactuar con personas, objetos y tareas, sobre todo, en situaciones de cambio (Covarrubias, 2018; Sánchez, 2006).
3. Subteoría contextual- Explica la relación entre la inteligencia y el mundo externo del individuo. Es la eficacia de la persona para adaptarse y transformar el entorno en el que se encuentra (Sánchez, 2006).

Este enfoque amplía la visión de la inteligencia superior, al incorporar la experiencia y las habilidades prácticas al espectro de habilidades que definen el comportamiento inteligente que, hasta ese entonces, se había centrado en las habilidades analíticas y lógico-formales. Aporta una comprensión más completa de los procesos que permiten un funcionamiento superior en las personas intelectualmente superdotadas, así como el tránsito a procesos de diagnóstico más finos y detallados. Entre las limitaciones del enfoque, se advierte la importancia exagerada en el estudio de los individuos, sin tomar en cuenta sus interacciones con el ambiente, así como la poca objetividad en los procesos de diagnóstico experimental que se utilizaban para medir los procesos “internos” (Sánchez, 2006; SEP, 2006).

El segundo exponente que mencionaremos aquí, es Howard Gardner, autor de la teoría de las inteligencias múltiples. Gardner al igual que Sternberg, postula que la inteligencia es la cualificación de resolver problemas y adiciona, la capacidad de crear productos que son valiosos para una cultura.

Inicialmente propuso siete tipos de inteligencia, actualmente se identifican nueve y se definen como áreas de talento que son independientes pero que se interrelacionan entre sí. La tipología de inteligencias incluye: lingüístico-verbal, lógico-matemática, musical, visoespacial, corporal-cinética, intrapersonal, interpersonal, naturalista y espiritual (Covarrubias, 2018; Sánchez, 2006).

La existencia de inteligencias múltiples es muestra de una mayor apertura conceptual, lo cual ha propiciado numerosas adhesiones en el ámbito profesional, específicamente en el contexto educativo. Sin embargo, en el campo de la investigación, se debate la falta de evidencia empírica que de sustento científico a la propuesta (López, 2007).

2.2.2.4 Modelos socioculturales.

En el cuarto y último grupo, se encuentran los modelos que le conceden la mayor importancia al contexto. Las altas habilidades se desarrollan por medio del intercambio favorable del individuo con el entorno. Zavala (2012) explica: “(...) los contextos condicionan las necesidades y resultados del comportamiento humano y determinan qué tipo de productos poseen valor para considerarlos dignos de un talento especial” (p.35).

Entre los principales teóricos del enfoque sociocultural se encuentran Mönks, Tannembaum y Gagné. En el primer caso, Mönks retomó el modelo de “los tres anillos” de Renzulli y lo modificó para dar lugar a su Modelo de Interdependencia Triádica (ver Figura 2). En general, su propuesta mantiene los tres componentes de personalidad considerados por Renzulli, solo ajusta el tercer componente denominándolo “motivación” y agregando factores como: aceptar riesgos, poseer un enfoque de futuro, planificar, anticipar e incluye, un factor emocional (Tourón, 2004).

Además, Mönks añade la tríada social de la familia, la escuela e iguales como agentes de desarrollo de las AC, en virtud de que pueden estimular o inhibir su evolución. Por primera vez, se considera la influencia y determinación de los actores sociales como potenciadores de la competencia. Tourón (2004) expone: “La clave para un desarrollo óptimo está en que el profesor sea capaz de proporcionar la ayuda necesaria y prepare el ambiente que permita al alumno aumentar su independencia, autoconfianza, interés por el aprendizaje y responsabilidad” (p.15).

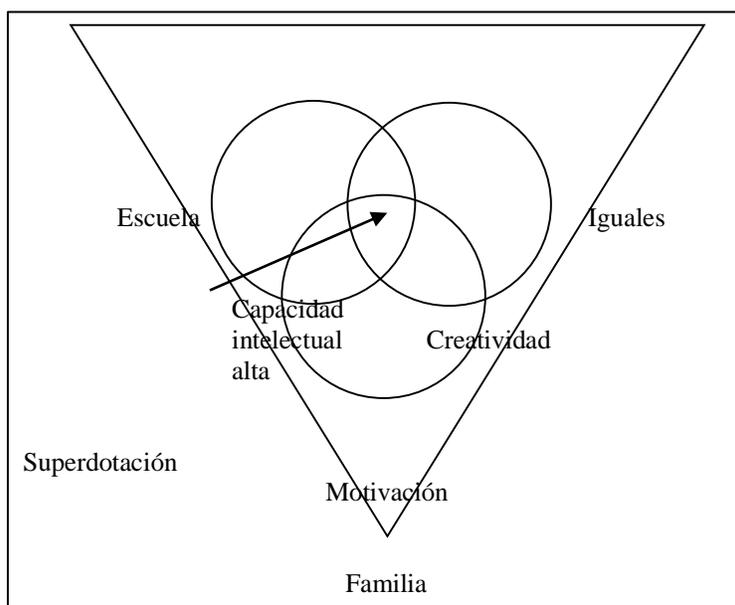


Figura 2. Modelo multifactorial de superdotación propuesto por Mönks

Fuente: Tourón, 2004, p. 15.

La inclusión de los factores sociales constituyó un avance significativo respecto del Modelo de Renzulli, aunque se argumenta que su modelo no explica con claridad el nivel de influencia de cada uno de los factores (Sánchez, 2006).

Otro de los enfoques teóricos de gran importancia dentro de la aproximación sociocultural es Tannebaum, creador del Modelo de Aprendizaje Social. La idea principal es que el surgimiento y desarrollo de la superdotación, se genera a partir de la interacción entre tres factores: el potencial del alumno, un contexto social positivo que le permita detonarlo y la capacidad del

entorno para apreciar ese potencial específico. La premisa es que cada sociedad y cada época, reconoce y valora diferentes tipos de realizaciones como excepcionales. Es el contexto sociocultural el que determina el valor de un producto, es responsable de señalar como superdotados a aquellos capaces de elaborarlos e incide en su realización, favoreciendo o dificultando el proceso (Sánchez, 2006; Tourón, 2004).

Los factores que deben interactuar para activar el potencial de un niño son cinco, por ello, también se conoce como Modelo Estrella de Tannebaum (ver Figura 3):

- a) Capacidad intelectual superior- Es la habilidad para resolver problemas, el razonamiento y la forma de enfrentarse a situaciones.
- b) Capacidades especiales- Aptitudes específicas excepcionales en distintas áreas.
- c) Factores no intelectuales- Características sociales, emocionales o comportamentales.
- d) Factores ambientales- Ambiente estimulante e influyente.
- e) Factores fortuitos- Fortuna o suerte en periodos representativos de la vida.

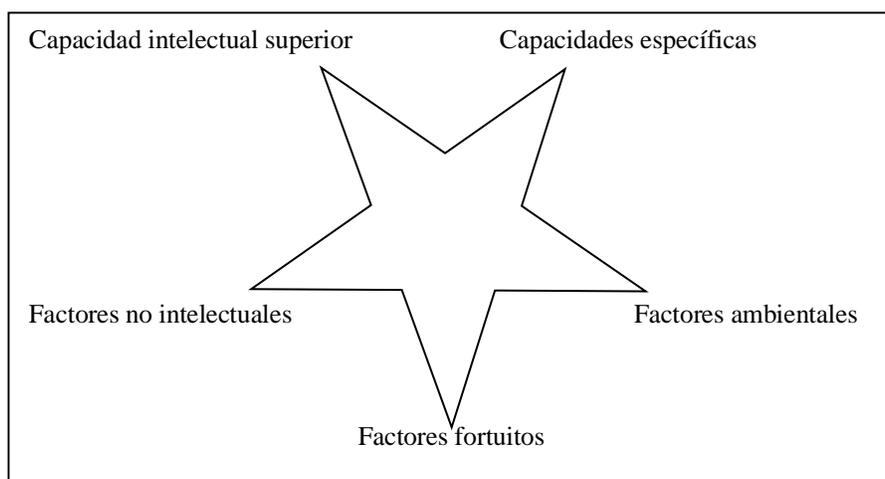


Figura 3. Modelo de Estrella de Tannebaum

Fuente: Tourón, 2004, p.17.

Por su parte, Tannembaum (citado por Sánchez, 2006; Zavala, 2012) elaboró la siguiente tipología del talento:

1. Talentos raros (escasos)- Se definen como raros porque son casos de excelencia que contribuyen a hacer la vida más sencilla. Se presentan en áreas como la tecnología, la política o la medicina (característica de contenido).
2. Talentos adicionales (excedentes)- Son individuos que poseen una sensibilidad considerable y capacidad productiva en campos como el arte, la literatura y los aspectos culturales (característica de originalidad-divergencia).
3. Talentos de cierto nivel (de cuota)- Se refiere a personas con habilidades especializadas de alto nivel (característica de rareza estadística).
4. Talentos anómalos- Personas que destacan e impresionan al público, pero solo sirven como distractores pues generan desaprobación social (característica de anomia social).

El Modelo de Aprendizaje Social es considerado uno de los más completos por su contribución a la comprensión del rol que ejercen los factores ambientales y sociales en el desarrollo de la superdotación. Pese a lo anterior, se considera que su concepción es limitada pues no incluye a las personas que son aprendices o consumidores de conocimiento, pero que no generan nuevo conocimiento o no son capaces de mostrarlo (Zavala, 2012).

Finalmente, el tercer exponente de los Modelos Socioculturales es François Gagné con el Modelo Diferenciado de Superdotación y Talento que presentaba un esfuerzo por diferenciar el concepto de superdotación y el de talento, que hasta ese momento se utilizaban de manera indistinta (ver Figura 4). En el primer caso, se explica la superdotación como la posesión y el uso de habilidades naturales que se expresan en al menos un área de dominio, sin formación sistemática y que está por encima de la media de su grupo de referencia; en el segundo caso, el talento se

refiere a las capacidades desarrolladas sistemáticamente, son aquellas destrezas que permiten un rendimiento que se ubica por encima de la media en alguno de los campos de la actividad humana (López, 2007).

Para que la superdotación se convierta en talento, es necesaria la presencia de catalizadores que pueden ser:

1. Factores intrapersonales- Son los rasgos físicos o mentales de los individuos, como pueden ser la motivación, el interés, la autoconfianza y la perseverancia.
2. Factores ambientales- Son externos al individuo como personas, lugares, intervenciones educacionales y el efecto del azar.

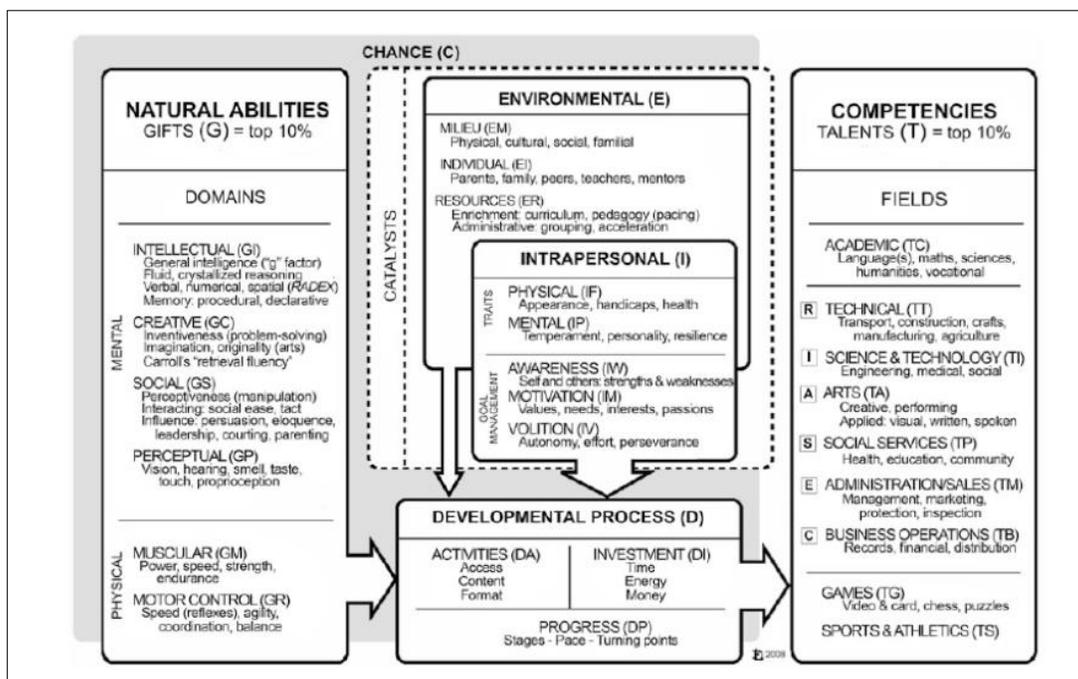


Figura 4. Modelo diferenciado de superdotación y talento de Gagné.

Fuente: Gagné, 2021, p. 78.

De acuerdo a lo anterior, la sola presencia de superdotación o aptitudes innatas, no sería suficiente para el desarrollo de talentos, se requiere de los catalizadores (López, 2007). Por tanto, es un modelo dinámico en el que las relaciones entre los componentes son bidireccionales,

permitiendo así una definición multifacética. El *desarrollo de los talentos* en el modelo de Gagné (2021) está compuesto por tres factores:

1. Actividades- Experiencias educativas orientadas a la formación de talentos.
2. Inversión- Son los indicadores cuantitativos del proceso.
3. Progreso- Curso evolutivo que recorre un individuo en el desarrollo de su Talento.

El esquema muestra que los dones o capacidades naturales (de naturaleza mental o física), constituyen la materia prima que luego de un proceso sistemático de desarrollo, se convertirán en competencias en alguno(s) de los campos estipulados (académico, técnico, científico/tecnológico, arte, servicio social, administración, ventas, negocios, juegos y deportes). Las aptitudes se transforman en Talento, mediante una intervención específica y adecuada, sin trabajo y esfuerzo el Talento no emerge.

Los autores de los modelos socioculturales proponen modelos que reconocen el impacto e influencia de los factores externos al individuo (ambientales, sociales y culturales), reconociendo así una interacción dinámica que se revela o manifiesta en múltiples y variados aspectos o áreas. Al respecto, Castellanos (2014) afirma: “Las altas capacidades y los talentos de las personas se manifiestan en la dialéctica existente entre potencialidad y realidad” (p. 147).

Como es de suponer, a partir de la muy difundida clasificación de las grandes aproximaciones, ha existido una gran proliferación y desarrollo de modelos cada vez más complejos que incluyen, de manera integradora, la presencia de elementos explicativos no intelectuales, de los diversos contextos de desarrollo, del medio sociocultural, y la mediación compleja por todos estos factores, es una constante que se va convirtiendo en una tendencia, y que en esta investigación se convierte en un elemento esencial.

2.2.2.5 Otros modelos actuales sobre Altas Capacidades intelectuales.

Desde el enfoque de Castelló y Batlle (1998), que es de tipo cognitivo, conceptualizar las AC requiere la comprensión previa de la inteligencia: “se conceptualiza como la capacidad de procesar información, lo que implica una concepción mucho más globalizadora de los diversos recursos intelectuales y, a su vez, mucho más compleja” (p.31).

Siguiendo esta postura teórica, el sistema cognitivo está organizado en cuatro dispositivos:

1. Dispositivo de entrada: Recibe información
2. Dispositivo central: Procesa información
3. Dispositivo de salida: Emite una respuesta
4. Dispositivo de almacenamiento: Memoriza información

El dispositivo central es responsable de procesar la información utilizando dos tipos de operaciones:

- a) Los microprocesos consisten en operaciones cognitivas básicas y dependen de los componentes genéticos.
- b) Los macroprocesos son conjuntos de microprocesos que constituyen operaciones de mayor nivel (complejas) o bien, grandes categorías de operaciones. Dependen de la interacción con el ambiente.

La inteligencia, como globalidad, sería el reflejo de macroprocesos. Consecuentemente, los perfiles cognitivos, son la combinación particular de macroprocesos. De acuerdo a Castelló y Batlle (1998): “la inteligencia constituye un conjunto de procesos mentales que contemplan los diversos recursos específicos de forma separada” (p. 32).

Este enfoque cognitivo, le asigna una funcionalidad diametralmente opuesta a la evaluación psicométrica: no miden la inteligencia general del individuo (factor G), sino el conjunto de

macroprocesos o recursos que están implicados en determinada aptitud, en determinado contexto. Siguiendo esta línea conceptual, se miden los procesos mentales que dan lugar a la aptitud.

Por lo anterior, no resultaría conveniente considerar las pruebas que miden la inteligencia como factor total. En contraste, resulta útil el uso de una instrumentación psicométrica que evalúe diferentes aspectos del procesamiento de información, como puede ser el caso de la Escala de Inteligencia de Wechsler (WISC-IV, 2007) que, después de un análisis cognitivo por parte del equipo de investigación de Castelló y Batlle (1998): “demostró que cuantifica aspectos referentes al procesamiento lógico, verbal, mnemónico, de transferencia de funciones y de rapidez de respuesta, así como la implicación de una importante carga cultural” (p. 33).

Además del factor cuantitativo ya mencionado, estos autores enuncian la existencia de otro elemento esencial de carácter cualitativo, el hecho de disponer de una amplia gama de recursos favorables en todas las áreas del procesamiento de información, facilita la combinación de estos recursos para la búsqueda de soluciones eficaces de cualquier tipo de problemática, particularmente, aquellas situaciones en las que no sea posible solventar la dificultad mediante el empleo de un sólo recurso intelectual. Este hecho es altamente valorado: la resolución de situaciones problemáticas.

A manera de conclusión, de acuerdo con Castelló y Batlle (1998), las AC son una combinación específica de habilidades cognitivas que permiten el procesamiento de información destacable, condición necesaria para la solvencia de problemas. En palabras de Castelló (2008, p. 204): “las altas capacidades recogen el conjunto de características cognitivas que permiten llevar a cabo operaciones de representación y procesamiento de alto rendimiento”.

La existencia de AC se determina entonces, por la presencia de recursos intelectuales estables que se traducen en mecanismos para representar y procesar objetos de manera eficiente.

La naturaleza de estos recursos es cerebral y cognitiva –características físicas y cerebrales–, que soportan estas operaciones y son esencialmente estables (Covarrubias, 2018). Definir las AC como un fenómeno cognitivo hace alusión a un sustrato neurobiológico.

Desde el neuroconstructivismo, el desarrollo es un proceso de cambios ordenados y transformaciones sucesivas que influyen en todos los aspectos de la vida humana, incluyendo los procesos cognitivos. Es una interacción entre la genética y el entorno que, a través de las experiencias, propicia la especialización del cerebro. La propuesta de Sastre-Riba (2008) postula que:

El desarrollo cognitivo se caracteriza por cambios mutuamente inducidos entre los niveles neurales y cognitivos, como respuesta a esta interrelación, se suscitan distintos niveles de desarrollo típico y atípico. Los cursos diferenciales constituyen un marco de referencia para estudiar y explicar el funcionamiento y naturaleza de estos procesos. (p. 11)

El estudio de las diferencias es la base para reconocer los principios que operan en los cambios y la variabilidad intra e interindividual. A diferencia de la discapacidad, las AC han sido el curso diferencial más tardíamente estudiado.

El cambio de paradigma, según Sastre-Riba (2008) promueve una conceptualización que reconoce que las AC, tienen distintas formas de expresión:

- a) Superdotación: Es la capacidad intelectual elevada (globalmente situada por encima del percentil 75), que contiene tanto al pensamiento convergente (lógico-deductivo) como al pensamiento divergente (creatividad), así como la combinación de distintas aptitudes intelectuales: lingüística, numérica, espacial, creativa, lógica, entre otras.
- b) Talento- Consiste en una puntuación elevada (percentil 90) en una o varias aptitudes intelectuales, pero no todas.

Las AC son “un constructo que se caracteriza por una alta capacidad cognitiva global y una amplia disponibilidad de recursos de gestión e interrelación de la información” (Sastre-Riba, 2008, p.13). La autora, al igual que Castelló, postula que la medición del Cociente Intelectual no es suficiente para identificar las AC. Es necesario implementar instrumentos formales e informales para medir pensamiento convergente y divergente, estilos resolutivos, metacognitivos o de aprendizaje y funcionamiento cerebral. Además de la identificación, el interés central es entender cómo se presentan las AC. El modelo neuroconstructivista de Sastre-Riba (2008) describe las siguientes características diferenciales:

- Importante comprensión temprana de problemas.
- Elevada habilidad de planificación, discriminando estrategias relevantes e irrelevantes.
- Ejecución de estrategias de solución de mayor nivel y adecuadas a la tarea y situación.
- Destacada flexibilidad para encontrar nuevas estrategias resolutivas.
- Mayor resistencia a la interferencia o a las dificultades en la resolución de problemas.
- Extraordinaria capacidad para resolver problemas complejos.

En resumen, las personas con alta capacidad intelectual, o con un alto potencial intelectual “...presentan un pensamiento estratégicamente superior, incluyendo el conocimiento y la adquisición de estrategias, uso apropiado y flexibilidad, con mejor funcionamiento ejecutivo en la planificación/resolución de la actividad y gestión de la información precisa” (Sastre-Riba, 2008, p.13). También es importante aclarar en este trabajo, que estos procesos y cualidades cognitivas existen como habilidades, destrezas, modos de funcionamiento desarrollados, o como un potencial para desarrollarlos – incluso en un alto nivel - en condiciones propicias para ello.

De manera paralela, los estudios sobre el funcionamiento cerebral en alta capacidad intelectual, postulan la hipótesis de la eficiencia neural, que consiste en revisar la actividad neurológica mediante técnicas de neuroimagen como la tomografía, la resonancia magnética, el electroencefalograma o los potenciales evocados. Según la hipótesis:

los cerebros más inteligentes funcionan con mayor eficacia y menor consumo de energía durante la resolución de tareas. La investigación muestra que, en condiciones de alta capacidad intelectual, se observa una distribución más efectiva de los medios necesarios para generar hipótesis, pues se inhiben las áreas irrelevantes para la resolución y se activan las más relacionadas. (Sastre-Riba, 2008, p. 13)

Es posible explicar el funcionamiento de las AC, a partir de la premisa de un cerebro que presenta una mayor plasticidad y eficacia, facilitando amplios procesos atencionales que propician un alto nivel de competencias cognitivas.

Las características más relevantes del funcionamiento cognitivo de alto nivel consisten en la precocidad, profundidad y complejidad, rapidez y eficacia, menor repetición, mayor comprensión, estilo abstracto, predilección por el pensamiento creativo, y establecimiento de conexiones inusuales. Dados los correlatos estructurales, las funciones ejecutivas adquieren un rol central en la gestión eficaz de los recursos cognitivos, es decir, desempeñan un papel relevante en la manifestación óptima del potencial intelectual (Sastre-Riba y Viana-Sáenz, 2016).

Para Soprano (2003), las Funciones Ejecutivas consisten en habilidades que permiten organizar y planificar una tarea, establecer apropiadamente los objetivos, iniciar un plan y sostenerlo mientras se ejecuta, inhibir las distracciones, evaluar durante el proceso resolutivo, ajustar estrategias de manera flexible, autorregular y tomar decisiones para garantizar el

cumplimiento de los objetivos. En síntesis, la organización, anticipación, planificación, inhibición, memoria de trabajo, flexibilidad, autorregulación y control de la conducta, constituyen requisitos importantes para resolver problemas de manera eficaz y eficiente.

En las AC, las Funciones Ejecutivas posibilitan la gestión de recursos y el ajuste de respuestas en un contexto cambiante. Por lo tanto, están directamente implicadas en la expresión del potencial (Sastre-Riba y Viana-Sáenz, 2016).

La clave de la concepción de AC radica en que los recursos adquieren utilidad cuando pueden ser utilizados de acuerdo con las demandas que el entorno presenta. A mayor cantidad de recursos intelectuales, habrá mayor probabilidad de ajustarse a las demandas del entorno.

2.3 De las Aptitudes Sobresalientes a las Altas Capacidades Intelectuales

Numerosos términos han sido utilizados para designar a los niños y adolescentes que presentan un alto potencial intelectual. Algunas de las definiciones comúnmente asociadas:

Gifted: El uso de este término obedece a una traducción incorrecta del inglés que en español significa “regalo” o “don”. El término correcto sería “dotado”. En la lengua española, se utilizó la especificación “bien dotado” para señalar un componente positivo en la “dotación” (López, 2007).

Dotación: La dotación se refiere a la posesión y uso de habilidades naturales y espontáneas, que son superiores al promedio de sus pares de edad, en una o más áreas de las aptitudes humanas. La dotación es una condición parcialmente innata que se entiende como un don (Zavala, 2012).

Talento: El talento designa el desempeño y el conocimiento en uno o más campos de la actividad humana, en un nivel superior al promedio de sus pares de edad (Zavala, 2012). El talento es el desempeño manifiesto de la dotación que se desarrolla sistemáticamente (Benito, 2012; Castellanos, 2007; López, 2007).

Precocidad: Se entiende como un desarrollo adelantado en algún aspecto. (López, 2007). Como ejemplo, los niños que comienzan a caminar antes del rango regular que es entre los 12 o 15 meses. Se asume precocidad en el área motriz, específicamente en la marcha (Benito, 2012).

Prodigiosidad: Se refiere a la manifestación de habilidades fuera de lo común, antes de los 10 años de edad. Generan resultados llamativos que pueden competir con los niveles de rendimiento del adulto. Un ejemplo representativo son las composiciones de Mozart a los 6 años de edad (Benito, 2012; López 2007).

Genialidad: La genialidad hace alusión a la generación de productos que se caracterizan por ser altamente creativos. Los genios exhiben niveles de inteligencia o rendimiento significativamente altos en un área o dominio particular, lo cual permite la creación de productos que introducen estructuras conceptuales novedosas, cambios paradigmáticos en un campo disciplinar o en las áreas artísticas. Este término se enfoca en los efectos de las producciones (López, 2007).

Superdotación: Es probablemente el término que más se ha utilizado para referirse a todo tipo de manifestaciones destacadas y excepcionales. Se retomó de la palabra en inglés *gifted*, que se traduce como “dotado”, se antepuso el prefijo super con la intención de señalar superioridad que hace referencia al factor cuantitativo de presentar una dotación en mayor nivel (Zavala, 2012).

Como se evidencia de la revisión anterior, la variedad de términos y categorías ha sido bastante amplia. A continuación, se revisará el posicionamiento que se utiliza en México.

2.3.1 La conceptualización de las Altas Capacidades intelectuales en México: la perspectiva de las Aptitudes Sobresalientes.

En el marco del Sistema Educativo Mexicano, se adoptó el enfoque sociocultural para conceptualizar el *alto potencial* o la *excepcionalidad*, abordada en términos del desarrollo de *aptitudes sobresalientes*. Principalmente, se retomó y adaptó el *Modelo Diferenciado de Dotación y Talento -MDDT-* de Gagné, así como algunos principios teóricos del modelo de Mönks y de Tannebaum, para desarrollar la propuesta que fue presentada bajo el nombre de *Propuesta de intervención: atención educativa a alumnas y alumnos con aptitudes sobresalientes* (SEP, 2006).

Desde el modelo de Gagné, la superdotación se refiere a la posesión y el uso de habilidades naturales que se manifiestan en al menos un dominio de aptitud, de manera espontánea y sin haber recibido formación sistemática. Las aptitudes naturales se pueden transformar en talentos manifiestos gracias al aprendizaje, el entrenamiento y la práctica. El talento 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. El modelo postula cinco campos de la actividad humana en donde se manifiesta la superdotación y el talento: la ciencia, la tecnología, el deporte, la acción social y el arte.

El enfoque sociocultural fue seleccionado bajo el argumento de: “una mejor adaptación a las condiciones educativas de nuestro país, ya que considera elementos significativos como la familia, el entorno educativo, social y cultural del alumno y sus características específicas” (SEP, 2006, p. 50). Se asume que esta consideración del entorno social, así como el dinamismo de los procesos interactivos, son los elementos que dan sustento a la fundamentación teórica de la propuesta educativa.

Básicamente, el concepto de aptitud entendida como una capacidad potencial, es la piedra angular de dicha conceptualización, pues se reconoce que la posibilidad de desarrollar esa habilidad natural es el contexto facilitador en el que se incluye escuela, familia y sociedad. Los

contextos facilitadores permiten que se favorezca la potenciación de las capacidades. De esta manera, la escuela asume una responsabilidad innegable en la activación del potencial.

La Secretaría de Educación Pública (SEP, 2006) instituyó que los niños y jóvenes con aptitudes sobresalientes son:

Aquellos capaces de destacar significativamente del grupo social y educativo al que pertenecen en uno o más de los siguientes campos del quehacer humano: científico-tecnológico, humanístico-social, artístico o acción motriz. Estos alumnos, por presentar necesidades específicas, requieren de un contexto facilitador que les permita desarrollar sus capacidades personales y satisfacer sus necesidades e intereses para su propio beneficio y el de la sociedad. (p. 59)

La conceptualización desarrollada por la SEP (2006) postula cinco tipos de aptitudes:

1. Intelectual- Hace referencia a recursos cognoscitivos que se pueden expresar en aptitud académica y alto potencial de aprendizaje. Se establece un Coeficiente Intelectual (CI) de 116 o más, para identificar a esta población.
2. Creativa- Capacidad para producir ideas novedosas y originales que den solución a diversos problemas.
3. Socioafectiva- Habilidad para establecer relaciones favorables con otros, para convivir, para comunicarse y adaptarse socialmente.
4. Artística- Disponibilidad de recursos para expresar e interpretar ideas a través de la danza, el teatro, las artes plásticas y la música.
5. Psicomotriz- Habilidad para emplear el cuerpo con propósitos expresivos y para el logro de metas.

Derivado de lo anterior, se contemplan diferentes campos de acción o manifestación de las aptitudes, como puede ser la física, matemáticas, ciencias sociales, ética, danza, música, deportes, entre otros. La diversidad de áreas de identificación, anula la idea de que los alumnos sobresalientes son aquellos que poseen una inteligencia por encima del promedio y, por tanto, se amplía el abanico de opciones para la evaluación en cada una de las aptitudes que se describe (Covarrubias, 2018).

La propuesta de intervención (SEP, 2006) define tres momentos importantes para atender a los alumnos sobresalientes mediante la intervención educativa de docentes de grupo regular y con el apoyo de los servicios de educación especial:

1. Detección inicial- Se hace uso de instrumentos formales y no formales, así como actividades exploratorias y de observación.
2. Evaluación psicopedagógica- Proceso en el que determinan las destrezas y fortalezas, así como las necesidades educativas especiales.
3. Intervención educativa- Es la respuesta que se brinda las necesidades educativas especiales, estableciendo tres tipos de enriquecimiento, áulico, escolar y extracurricular.

Posteriormente, la Secretaría de Educación Pública reiteró su postura teórica en el documento *Modelo educativo: equidad e inclusión*, en el que establece:

El enfoque teórico en el que se sustenta la atención educativa de los alumnos con aptitudes sobresalientes en nuestro país se enmarca en el modelo sociocultural. Este modelo afirma que las aptitudes sobresalientes sólo pueden desarrollarse por medio del intercambio

favorable de los factores individuales y sociales. Es así que, desde la SEP, no se habla de “alumnos con altas capacidades”, término que, aunque está relacionado, no puede utilizarse como sinónimo, debido a que implica otra caracterización de la población y, por tanto, otra forma de atención educativa. De esta forma, en México se utiliza el término alumnos con aptitudes sobresalientes. (SEP, 2017, p. 124)

En el Sistema Educativo Mexicano, se utiliza entonces el término *alumnos con aptitudes sobresalientes*; sin embargo, se agrega que existen diversas formas de manifestación de las aptitudes sobresalientes en las personas, tales como superdotados, talentosos, prodigios, precoces, entre otros (Zavala, 2012).

Con el objetivo de valorar la propuesta de intervención diseñada por la SEP, se llevó a cabo una investigación en el estado de Chihuahua (Covarrubias y Marín, 2015), que se centró en la evaluación sistemática de los resultados mediante un modelo basado en la evaluación de programas y conformado por cuatro componentes, cuatro criterios y trece descriptores, así como una perspectiva de métodos mixtos que consideró diferentes momentos, actores e instrumentos.

Los resultados señalan que la propuesta de intervención valorada es un documento que presenta cualidades relacionadas con su fundamento teórico y metodológico, esto es, la propuesta de intervención ofrece a los usuarios una fundamentación teórica y metodológica adecuada y estructurada para atender a los alumnos sobresalientes.

Sin embargo, la mayor debilidad se ubicó en la operatividad, pues los mecanismos necesarios para hacer efectiva su implementación -como la capacitación, el uso de instrumentos, la distribución de los tiempos y la puesta en práctica de las estrategias de intervención-, no se llevaron a cabo de forma pertinente para impactar favorablemente al personal de educación regular

y como consecuencia, la atención a los alumnos resultó afectada, propiciando incluso, un sesgo en la cobertura.

La investigación concluye que la *Propuesta de intervención: atención educativa a alumnas y alumnos con aptitudes sobresalientes* (SEP, 2006), requiere una revisión profunda de los mecanismos operativos necesarios para su implementación efectiva, pues hasta el momento de la evaluación, no había logrado los resultados prospectados (Covarrubias y Marín, 2015).

En una evaluación de la misma Propuesta de Intervención, pero realizada a nivel nacional (con 853 participantes en ocho entidades federativas) por los investigadores Valadez, López, Borges, Zambrano, Galán, De Alba y Betancourt (2016), se reportaron datos preocupantes.

El proyecto sustentado en el enfoque basado en evidencias, presentó información recabada, mediante cuestionarios y entrevistas, con tres de los informantes implicados en la implementación de la propuesta: directores de USAER, directores de escuelas primarias y profesores de aula de escuelas primarias.

A pesar de la necesidad de estar bien preparados para operar la Propuesta de Intervención, la investigación permitió detectar, un bajo conocimiento de la misma, así como falta de formación en el caso de los directores de escuela y docentes de aula.

En lo que corresponde al diagnóstico y al seguimiento, los esfuerzos emprendidos son heterogéneos, no está definida una ruta a seguir, se trabaja en una intervención que depende del criterio de quién la ejerce, por lo que se asume como conveniente, establecer lineamientos que permitan tener un camino mejor trazado para brindar una atención más clara, que no dependa de las personas, sino que se delimiten los procedimientos para garantizar que los alumnos detectados, reciban la formación adecuada (que realmente estimule y detone su potencial).

Los resultados de la evaluación de Valdez et al., (2016), coinciden con la investigación de Covarrubias y Marín (2015), en el sentido de la necesidad de fortalecer los procesos que garanticen la operatividad de la Propuesta de Intervención.

El concepto de aptitudes sobresalientes que se usa en nuestro país, ha sido ampliamente cuestionado en los ámbitos especializados (Covarrubias, 2018). Se considera un término ambiguo, ya que no define con precisión las características más representativas de quien posee un potencial intelectual destacado. Partiendo de esta visión de ambigüedad, no es equiparable con la sobredotación, o altas capacidades o el término anglosajón *gifted*.

2.3.2 Altas Capacidades intelectuales.

En contraste, la literatura especializada utiliza el término Altas Capacidades (AC), concepto establecido en las últimas décadas del siglo pasado por el Consejo Europeo de la Alta Capacidad (ECHA por sus siglas en inglés European Council for High Ability), que refiere a: “(...) la población que posee capacidad intelectual y un conjunto de características propias y potencialidades –o varias capacidades– que destacan muy por encima de la media” (Covarrubias, 2018, p. 59). Tanto a nivel internacional como en México, se ha transitado ampliamente a esta categoría (Valadez et. al, 2016).

Esta terminología resulta más adecuada, porque favorece una concepción más abierta de un grupo de alumnos que representa una diversidad significativa, con una heterogeneidad de características con tanta pluralidad como el resto de la población. Además, su origen es variado, pues provienen de familias, ambientes culturales, modelos educativos y entornos sociales diferentes, manifiestan diferencias individuales en lo que respecta a sus logros académicos, intereses, desarrollo social, emocional, cognitivo, entre otros. Esta conceptualización considera a

los estudiantes con AC en el grupo de necesidades educativas especiales y, por ende, se encuadra en el marco de la escuela inclusiva.

En este trabajo se asumirá el término *alta capacidad intelectual*, siguiendo a autores como Castelló (2008) y Sastre-Riba (2008) para designar la potencialidad cognitiva elevada, que se expresa en procesos y habilidades tanto del pensamiento convergente (lógico-deductivo) y divergente (creatividad), así como de la combinación de diferentes aptitudes intelectuales: lingüística, numérica, espacial, creativa, lógica, etc. Las AC son funciones resultantes del proceso de desarrollo a partir de un sustrato neurobiológico, en donde las variables psicosociales y la educación inciden en él para su manifestación. En este sentido, el enfoque utilizado por los autores para la conceptualización de la alta capacidad es cognitivo en su esencia, sin embargo, destaca igualmente la visión de un potencial de naturaleza compleja, que puede desarrollarse en condiciones socioculturales y en presencia de situaciones de aprendizajes mediados.

Las AC se determinan por la existencia de recursos intelectuales estables que se traducen en mecanismos para representar y procesar objetos de manera eficiente, la naturaleza de estos recursos es cerebral y cognitiva, sin embargo, dichos recursos pueden manifestarse en áreas que no están consideradas en las pruebas de inteligencia, debido a que se desarrollan a partir de los requerimientos sociales y culturales del entorno.

Esta conceptualización tiene implicaciones importantes en el proceso de identificación del alumnado con estas características, dado que resulta insuficiente la medición o el uso de baterías estandarizadas para obtener una medida de naturaleza intelectual. Se requieren insumos que aporten elementos en otras áreas de los factores no intelectuales, como la motivación, perseverancia o estado emocional.

Se asume, en línea con lo planteado por Sastre-Riba (2008, 2016), que este potencial se cristaliza a lo largo del desarrollo y la educación, y que su manifestación no es homogénea, pues posee diferentes formas de expresión, es decir, perfiles multidimensionales.

El interés en los alumnos con altas capacidades no es un tema reciente, existen registros que muestran que desde el siglo XVI, Huarte de San Juan abordó el estudio de los niños con una capacidad intelectual excepcional (Tourón, 2004). Se trata de un concepto que ha evolucionado de la postura monolítica a la visión multifacética y multirasgo. A pesar de los numerosos trabajos de investigación, no existe acuerdo entre los diferentes autores para definir el constructo que representan las AC. Sin embargo, si existe consenso en el reconocimiento de una idea central: se trata de un conjunto de capacidades que van más allá del resultado en una prueba de inteligencia, por tanto, presenta diversas formas de manifestación.

En las últimas décadas, el interés ha aumentado considerablemente, posibilitando la implementación de diversas acciones, la proliferación de estudios y la creación de organismos que tienen como objetivo, promover el intercambio de información con la finalidad de avanzar en la investigación de las altas capacidades intelectuales. Uno de estos organismos es el ECHA, que fue fundado en 1987 y que se encarga de coordinar los esfuerzos de los diferentes países europeos en relación al desarrollo y progreso de las AC. Entre sus contribuciones más destacables se encuentran: difusión de información valiosa a través de la revista *High Ability Studies* (indexada por el ISI de Philadelphia), la organización anual de una conferencia, así como la publicación de diversos materiales de tipo científico (Tourón, 2004).

Uno de los logros más significativos del impulso al reconocimiento de las AC fue la promulgación en 1994 por el Consejo de Europa, de *la recomendación 1248 sobre la Educación de los Alumnos Superdotados*:

Los alumnos superdotados han de poder beneficiarse de las condiciones educativas apropiadas que les permitan desarrollar plenamente sus capacidades, por su propio bien y por el de la sociedad en general. De hecho, ningún país puede permitirse malgastar talentos, y se estarían malgastando recursos humanos si no se identificasen a tiempo las potencialidades intelectuales o de otro tipo. Para ello es necesario contar con las herramientas adecuadas. (Consejo de Europa, 1994, p.3)

Después de un amplio debate respecto a la incorporación de las AC en el grupo de necesidades educativas especiales, y pese al reconocimiento de las mismas como una condición que podía presentarse con o sin discapacidad, el Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (2001), planteó el énfasis en la asociación de las necesidades educativas especiales, preferentemente, a la discapacidad.

Esta visión, impedía que se consideraran las AC en este grupo, incluso se tenía la creencia de que, por su condición, era un absurdo que recibieran una atención diferenciada. Las evidencias mostraron numerosas conductas desadaptativas, así como problemas emocionales que más tarde derivan en innegables complicaciones. Es prioritario entender que los alumnos con AC, aprenden de una manera distinta y compleja, por ello, deben ser incluidos en el grupo de las necesidades educativas especiales y brindarles la educación que requieren para desarrollar al máximo su potencial (Benito, 2012).

La tendencia actual de los organismos internacionales, se orienta hacia la conceptualización de la excepcionalidad como AC debido al sentido inclusivo que reporta el término. En el marco de una educación inclusiva que busca brindar atención a la diversidad, resulta necesaria una concepción más abierta que dé cabida a la diversidad y heterogeneidad (Martínez, 2013).

Siguiendo la línea del documento *Orientaciones educativas. Alumnado con Altas Capacidades Intelectuales*, elaborado por el Gobierno Vasco, el término de altas capacidades permite englobar la variabilidad individual de este colectivo (Aretxaga, 2013).

2.3.2.1 Los diferentes perfiles diferenciales.

Las investigaciones de González (2015), centradas en la identificación de patrones comunes de comportamiento o bien, características similares que permitan definir perfiles cognitivos en los alumnos con alta capacidad, mostraron la necesidad de considerar diversas variables o elementos de estudio para complementar la evaluación de los rasgos diferenciales de estos alumnos. Entre las variables de las características diferenciales que fueron consideradas en el estudio se enlistan:

- **Inteligencia:** Desde una visión práctica, para intervenir es necesaria la predicción que posibilita la información cuantitativa; resulta necesaria la aplicación de instrumentos que reporten datos cuantitativos de la actividad intelectual.
- **Creatividad:** Se asume que es una capacidad específica y diferenciadora de la alta capacidad por el componente productor de ideas y la realización de productos originales.
- **Motivación:** Las variables asociadas a la motivación predicen el rendimiento académico. El autoconcepto, las atribuciones causales, las orientaciones de meta y las expectativas, dan cuenta del potencial para buscar la consecución de logros.
- **Estrategias de aprendizaje:** Son los recursos del alumno para enfrentarse a los problemas. Diversos estudios comprueban que los alumnos con AC, poseen un mayor repertorio de estrategias de autorregulación.

- Factores ambientales: La familia, la escuela y los amigos, son componentes que pueden afectar o favorecer el desarrollo de las AC, en algunos casos pueden llegar a dificultar su evolución.

En la investigación mencionada (González, 2015), las variables enlistadas fueron evaluadas con diversos instrumentos que fueron seleccionados, a partir de la conceptualización establecida en el marco teórico. El análisis de los resultados demostró que, en los procesos de identificación de estudiantes con alta capacidad intelectual, los resultados dependen de los criterios de evaluación y de las variables estipuladas, esto es, no se observó un elevado grado de consistencia entre los criterios y las variables, evidenciando así, el carácter multidimensional del concepto. En el análisis de concordancia de los resultados, se obtuvo un puntaje final bajo, lo cual significa que en los instrumentos destacaron distintos participantes, o bien, que el porcentaje en el que coincidieron con puntajes iguales o superiores al percentil 90 fue mínimo. Como parte de este análisis de concordancia, la investigadora diferenció a los alumnos que obtuvieron un resultado alto en habilidad intelectual. Los alumnos que no fueron clasificados como hábiles intelectualmente, solamente puntuaron encima de los seleccionados en tres de las variables, mientras que los seleccionados, puntuaron más alto en varias de las variables.

Los resultados de la investigación mostraron que los estudiantes con alta capacidad intelectual no constituyen una población homogénea, por lo que no fue posible configurar un perfil único. Sin embargo, se postularon listas con numerosos rasgos con la intención de definir las muchas características de estos alumnos.

Los datos revisados (González, 2015) permitieron establecer perfiles heterogéneos agrupados en cuatro categorías:

Clase 1. Los de alta capacidad intelectual

- ✓ Alta inteligencia
- ✓ Pobre creatividad
- ✓ Son reservados, no desean sobresalir
- ✓ Buscan el éxito escolar y académico
- ✓ Sufren cuando no logran la excelencia

Clase 2. Alta creatividad

- ✓ Alto nivel de creatividad
- ✓ En inteligencia, puntajes por debajo de la media
- ✓ Poco atraídos a las tareas escolares
- ✓ Hábitos de estudio deficientes
- ✓ No buscan el éxito escolar

Clase 3. Alto rendimiento académico

- ✓ Obtienen las mejores calificaciones
- ✓ Nivel de creatividad más bajo

Clase 4. Alta capacidad y bajo rendimiento

- ✓ Altas habilidades intelectuales
- ✓ Bajo rendimiento académico
- ✓ Hábitos de estudio deficientes
- ✓ Rutinas de trabajo no establecidas

La diversidad de perfiles encontrados, incluso dentro de una misma tipología, permite confirmar la heterogeneidad de este grupo de alumnos. Esto no es necesariamente negativo, pues a partir del subgrupo, es posible brindar una respuesta diferenciada.

Por otra parte, las investigaciones de Sastre-Riba (2008), desde una perspectiva cognitiva, muestran la presencia de características diferenciales respecto del funcionamiento de la capacidad intelectual media, entre las que destacan: comprensión temprana de problemas, mayor inversión de tiempo a la planificación con mayor discriminación de información relevante, mayor capacidad para resolver problemas complejos mediante la ejecución de estrategias resolutivas adecuadas a la tarea y situación, mayor flexibilidad para encontrar nuevas estrategias resolutivas, así como mayor eficacia en su implementación. En resumen, se presenta un perfil estratégicamente superior en la resolución de problemas.

2.3.2.2 Mitos y falsas ideas sobre las Altas Capacidades intelectuales.

Los juicios y los estereotipos relacionados con los “muy inteligentes”, originan un sesgo respecto al nivel de actuación. Es precisamente este conjunto de ideas erróneas, una causa principal de la tardía inclusión de las AC en las necesidades educativas especiales y, por supuesto, se constituyó en algún momento, como el argumento perfecto para no destinar recursos y esfuerzos en favor de su atención. Entre los mitos más relevantes referidos por González (2015) encontramos:

Mito 1. Los estudiantes con Altas Capacidades Intelectuales tienen asegurado el éxito académico. No se enfrentan a retos y dificultades por su nivel de inteligencia- Como ya se mencionó, existe un número importante de alumnos que observan bajo rendimiento en el entorno escolar, suelen estar en la categoría de las “bajas” calificaciones.

Mito 2- Se trata de un grupo homogéneo que comparte características que permanecen a través del tiempo y las experiencias- Los estudios recientes demuestran que es un grupo sumamente heterogéneo, sus características cambian según diferentes condiciones.

Mito 3- *El factor más relevante en las altas capacidades, es el cociente intelectual (CI)-*

Existen otras variables que pueden ser relevantes, en virtud del reconocimiento de las diversas dimensiones que conforman los perfiles de los alumnos con AC.

Mito 4- *La puntuación en una prueba de inteligencia es suficiente para determinar las AC-*

Una única puntuación no es suficiente, este hecho incrementa el porcentaje de juicios negativos. Se requiere la evaluación de diversas dimensiones para aumentar la eficacia en la identificación.

Mito 5- *En el aula regular, los maestros brindan estrategias de adecuación a los alumnos*

con este potencial elevado- Los maestros suelen estar convencidos que no son parte del grupo que requiere atención diferenciada, en el mejor de los casos, les asignan actividades adicionales y le atribuyen a esta asignación, la categoría de adecuación o ajuste curricular.

Mito 6- *Se podría elaborar una única estrategia de planeación para los alumnos con AC-*

La heterogeneidad ya mencionada, es argumento para invalidar esta falsa idea. Se requieren diseños tan específicos como la especificidad de los perfiles diferenciales.

De igual manera, es de vital importancia, generar estrategias para identificar y desarrollar el potencial de aquellos alumnos que no son reconocidos en este grupo. Aquellos que su capacidad permanece oculta o enmascarada en otras condiciones. Este tipo de mitos, inciden de manera directa en el presente tema de investigación.

2.3.2.3 Altas Capacidades intelectuales y bajo rendimiento.

De los mitos enunciados, probablemente el más extendido y el que mayor impacto ha ejercido en el manejo de las AC, ha sido el pensar que las habilidades intelectuales son una garantía de éxito

escolar. Las evidencias empíricas muestran un bajo rendimiento que se denomina *underachievement*, que es la discrepancia entre la capacidad intelectual y el rendimiento (Dowdall y Colangelo, 1982). Es el estudiante que presenta una capacidad intelectual elevada, pero obtiene un resultado bajo o por lo menos, menor en relación a lo esperado. Dada la discrepancia, se asume que es un absurdo que requieran una atención diferenciada, por tanto, se presupone que la causa del bajo rendimiento es una actitud inadecuada.

Determinar la causa de los bajos niveles de logro de algunos alumnos con alta capacidad intelectual es una labor complicada, considerando que las razones que pueden tener incidencia son numerosas. La naturaleza de las causas es muy variada y dependen del autor, por lo que pueden llegar a ser excluyentes. Como ejemplo, el estudio de Stoeger, Ziegler y Martzog (2008), postula que existe una relación entre las habilidades motoras finas y la concentración. Según el análisis comparativo de los resultados obtenidos por los grupos: niños con AC - alto rendimiento y niños con AC – bajo rendimiento (*underachievers*), se demostró que las dificultades o déficits en las habilidades motoras finas, pueden predecir el bajo rendimiento y consecuentemente, se consideró pertinente integrar el factor de las habilidades motoras finas como parte de los procesos de identificación.

Derivado de la revisión de investigaciones sobre bajo rendimiento, Reis y McCoach (2000) clasificaron las causas en tres categorías:

1. El bajo rendimiento oculta problemas físicos, cognitivos o emocionales.
2. El bajo rendimiento es un indicador de la discrepancia entre las necesidades del estudiante y su entorno escolar.
3. El bajo rendimiento es resultado de una característica personal disminuida como pueden ser automotivación, autorregulación o autoeficacia.

Los autores afirmaron que una cantidad considerable de investigadores, señalan al ambiente escolar como el lugar en donde los alumnos con AC pierden el interés, pues las actividades asignadas pueden resultar aburridas y repetitivas. Argumentaron que las expectativas del docente influyen significativamente en el rendimiento del alumno, es decir, las bajas expectativas se asocian a un impacto negativo y de manera opuesta, las altas expectativas a un rendimiento mayor. En su trabajo sobre las percepciones de los maestros y alumnos, respecto a las causas del fracaso académico, encontraron que consideraban las experiencias inapropiadas de la primaria, como la causa principal del bajo rendimiento. Las actividades escolares resultaban demasiado fáciles y simples, dicha falta de interés se transformaba en una falta de dedicación y esfuerzo que más tarde, impedía la consolidación de hábitos de estudio. En otras palabras, la ausencia de oportunidades retadoras, imposibilita el desarrollo de habilidades académicas y habilidades de estudio sofisticadas, no desarrollan la tolerancia y resistencia al trabajo duro, por tanto, cuando se requiere un esfuerzo mayor, simplemente no pueden y piensan que dejan de ser inteligentes (Reis y McCoach, 2000).

Otra variable que reporta un alto nivel de influencia en el bajo rendimiento es la motivación. Algunos alumnos con alto potencial no presentan interés en desarrollarlo en el contexto escolar. En casa realizan tareas complejas e innovadoras, mientras que en la escuela frecuentemente no entregan los trabajos o, cuando los entregan, carecen de esfuerzo y precisión. La falta de motivación se conjuga con la dificultad de concentración y con la falta de comprensión de una explicación o de las instrucciones de una actividad. Baum (1989) explica que esto se debe a una situación paradójica, la dificultad es una especie de respuesta a la insensibilidad generalizada del

entorno. La paradoja radica en la contradicción que representa que, a pesar de las AC, los alumnos sean ignorados respecto a sus habilidades, intereses y preferencias.

2.3.2.4 Las similitudes entre Alta Capacidad intelectual y Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad.

Una temática que es imprescindible abordar de manera previa al tema objeto estudio de la investigación, es la confusión que pueden originar algunos comportamientos asociados de los niños con AC. La inatención y la respuesta anticipada, se “parecen” a ciertos rasgos del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), lo cual dificulta la identificación de las AC (Valadez, et al., 2018).

Precisamente el componente central de este proyecto, se sustenta en la coexistencia de ambos diagnósticos en tanto que no son excluyentes, sin embargo, pueden presentarse de manera independiente y en muchos casos, los docentes y los propios profesionales de la educación, reportan serias complicaciones para distinguir entre ambas condiciones. En algunos casos de alta capacidad intelectual, se observan dificultades en la atención (en las actividades que les aburren o no son de su interés), sueñan despiertos en actividades específicas, poseen una alta excitabilidad imaginativa, les cuesta trabajo persistir en actividades que consideran irrelevantes, el desarrollo del juicio va desfasado en comparación al desarrollo general de la inteligencia, presentan posibles problemas de poder con la autoridad, altos niveles de actividad llegando incluso a necesitar menos horas de sueño, cuestionar las reglas, costumbres y tradiciones, así como responder anticipadamente (Valadez et al., 2018).

Hernández y Borges (2005) explican que la inatención se suscita por la falta de desafío en las actividades escolares: se encuentran en un contexto educativo poco interesante, aburrido y con

tareas repetitivas y carentes de sentido. Muchas veces tienen que esperar un tiempo considerable para que sus compañeros de clase terminen, esta falta de objetivos propicia que empiecen a buscar qué hacer, lo que suele suceder es que buscan con quién entretenerse, demandan atención, presentan conductas disruptivas y en general, no siguen instrucciones.

Por otra parte, el TDAH se distingue por una conducta perseverante de inatención y/o hiperactividad-impulsividad que obstaculiza el funcionamiento o desarrollo del niño. Los comportamientos que pueden presentar se caracterizan igualmente por la inatención y las dificultades en el seguimiento de instrucciones. Valadez et al. (2018) describen:

(...) a menudo no presta suficiente atención a los detalles, no mantiene la atención en las actividades, parece no escuchar cuando se le habla, no sigue instrucciones y no finaliza tareas, se mueve o habla en exceso, o emite respuestas precipitadas antes de que haya finalizado la pregunta, entre otros. (p.506)

Es muy común que los diagnósticos de TDAH se realicen a partir de la revisión de una lista de comportamientos, es como un “checklist” en el que se indica la presencia de los mismos. El inconveniente de este criterio es que solo toma en cuenta los comportamientos observables del menor, en lugar de las causas de dichos comportamientos en cada individuo.

Para realizar un diagnóstico preciso, resulta imprescindible reflexionar y analizar en cada niño, las causas de los comportamientos, esto permitirá diferenciar el TDAH o AC. Las etiologías de ambas condiciones difieren considerablemente: en el caso del TDAH, puede tratarse de una deficiencia cognitiva, mientras que, en las AC, sus comportamientos pueden deberse a falta de motivación, aburrimiento y sobreexcitabilidad (Benito, 2001).

Los resultados del estudio de Valadez et al (2018) demostraron que si existen diferencias significativas entre los niños con AC y los niños con TDAH. Básicamente, las diferencias se concentraron en el rendimiento atencional y la conducta impulsiva. La diferenciación en la detección fue posible gracias a la aplicación de la prueba computarizada Continuous Performance Test II (CPT II), por lo que se concluye que la prueba se presenta como una alternativa adecuada de evaluación que puede contribuir a un mejor diagnóstico diferencial.

2.4 El estudio de la “doble excepcionalidad” en el campo de la investigación en Altas Capacidades (AC)

2.4.1 El término doble excepcionalidad y su historia.

Es un término que proviene de la investigación educativa en el ámbito anglosajón “*twice exceptional*”. Según los teóricos del tema (Baldwin, Baum, Pereles, y Hughes, 2015), entre 1923 y 1970, se sentaron las bases para desarrollar más tarde, los trabajos relacionados con la paradoja de la doble condición. La década de los setenta fue el parte aguas para unir dos campos que hasta ese entonces estaban separados: la sobredotación (*gifted*) y las dificultades de aprendizaje. Algunos registros de los profesionales enfocados al diagnóstico, comenzaron a reconocer la aparente paradoja de ser sobredotados y discapacitados al mismo tiempo.

Más tarde, Maker (1977) desarrolla un programa para discapacitados dotados (*Gifted Handicapped*) en el que describe la dualidad de individuos que tenían dones y talentos extraordinarios, pero experimentaban discapacidades físicas y cognitivas.

Meisgeier, Meisgeier y Werblo (1978) reconocieron que los estudiantes dotados con discapacidades, necesitaban apoyos de aprendizaje y programación avanzada en ambas áreas.

Argumentaron que los problemas emocionales resultantes de la discrepancia entre lo que estos estudiantes podían y no podían hacer, los distinguía de otras poblaciones de estudiantes.

La Asociación para la Educación de Estudiantes Dotados con bajo rendimiento (AEGUS) se centró en promover la atención a estudiantes dotados con bajo rendimiento, especialmente aquellos con aprendizaje y necesidades emocionales. Debido a toda la atención generada, se incrementó el número de libros y artículos que abordaban el tema de la paradoja sobredotación/discapacidad. Por ejemplo, en 1991, Baum quien es considerada una pionera en el desarrollo de la doble excepcionalidad, escribió el libro “Ser sobredotado y discapacitado para aprender” (*To be Gifted and Learning Disabled*).

En 2013 se conforma el grupo de trabajo “Comunidad Nacional de Práctica sobre Doble Excepcionalidad” (National Twice-Exceptional Community of Practice -2e Cop-) que tiene como objetivo, proporcionar un foro de revisión y análisis de todos los temas relacionados con la doble excepcionalidad. La finalidad es estimular la creación de materiales, recursos y productos que permitan mejorar las políticas y prácticas relacionadas con los estudiantes doblemente excepcionales, incluyendo posibles implicaciones para la paternidad, el asesoramiento y la educación (Baldwin et al., 2015).

Uno de los primeros trabajos del grupo fue crear una definición para unificar los criterios y fortalecer el trabajo colaborativo. La definición establecida se revisa continuamente y, mediante consenso, se ajusta o modifica si se considera necesario. La definición acordada por el grupo:

Los individuos doblemente excepcionales evidencian, habilidades excepcionales y discapacidad, esta combinación resulta en un conjunto único de circunstancias. La habilidad excepcional puede dominar y entonces, se esconde la discapacidad o dificultad; viceversa, la discapacidad o dificultad puede dominar, ocultando su habilidad excepcional.

Cada una de las condiciones puede enmascarar al otro para que ninguno de los dos sea reconocido o dirigido. (Baldwin et al., 2015, p.212)

Acordar una definición nacional fue el principio de un trabajo colaborativo que buscaba estimular la creación de otros espacios de revisión y discusión en tres áreas específicas: a) reconocimiento e identificación, b) programación y doble diferenciación y c) apoyos especiales.

En 2006, una comisión de académicos, investigadores y profesionales de diversas organizaciones y universidades de Estados Unidos, trabajaron en una definición que incluyera los avances de la investigación, así como las deliberaciones de la Comisión:

Los estudiantes doblemente excepcionales son estudiantes que demuestran un potencial de alto rendimiento o productividad creativa en uno o más dominios tales como las matemáticas, la ciencia, la tecnología, las artes, lo visual, espacial, o las artes escénicas o en otras áreas de la productividad humana y que manifiestan una o más discapacidades. Estas discapacidades incluyen dificultades específicas de aprendizaje; trastornos del habla y del lenguaje; trastornos emocionales/conductuales; discapacidades físicas; Trastornos del Espectro Autista; u otros problemas de salud, tales como el Trastorno por Déficit de Atención / Hiperactividad. Estas discapacidades y altas habilidades se combinan para producir una población única de estudiantes que pueden no demostrar alto rendimiento académico o discapacidades específicas. Sus dones pueden enmascarar sus discapacidades y sus discapacidades pueden enmascarar sus dones. (Reis, Baum y Burke, 2014, p. 222)

2.4.2 La conceptualización de la doble excepcionalidad.

La doble excepcionalidad debe ser entendida como un subgrupo o subcategoría de la alta capacidad intelectual, pues esta coexiste con una dificultad, es decir el alto potencial, coexiste con algún tipo de trastorno. Foley-Nicpon (2015) indica que la doble excepcionalidad se ubica en la categoría de las AC y, por tanto, corresponde a una subárea de estudio.

Es una condición dual y paradójica que implica presentar rasgos contradictorios. Siguiendo la descripción de Gómez et al. (2016):

Esta paradoja se conforma entonces, a partir de la combinación de una alta capacidad en áreas específicas con dificultades de aprendizaje en la atención, déficits sensoriales, desórdenes emocionales graves, deficiencias motrices, y deficiencias cognitivas que impiden el adecuado desarrollo de la alta capacidad. (p. 7)

Considerar la presencia simultánea de una alta capacidad y una dificultad, nos lleva a vislumbrar un repertorio muy amplio de posibles combinaciones. Nos encontramos ante un grupo heterogéneo de estudiantes, que presentará características particulares dependiendo de la combinación entre el área de dominio del potencial y los distintos tipos de dificultades.

Baum, Schader y Owen (2017), desarrollaron una metáfora para entender la doble excepcionalidad como la combinación de dos colores. El componente de la fortaleza o alta capacidad se representa con el color amarillo y la dificultad o desafío, con el color azul. El resultado de la combinación es el color verde (ver Figura 5) que representa a la doble excepcionalidad, lo que resulta positivo de esta metáfora es que posibilita que el perfil del estudiante:

(...) se mueva a través de este espectro de amarillo a azul en diferentes momentos, en diferentes circunstancias y en respuesta a condiciones cambiantes. Debido a las

características particulares de sus azules y amarillos, los estudiantes 2e vienen en un amplio rango de verdes. (p.17)



Figura 5. Tipos de Doble Excepcionalidad

Fuente: Conejeros, Gómez, Sandoval y Cáceres, 2018b, p. 15.

Una de las problemáticas de este fenómeno es que la presencia de una, oculta o invisibiliza a la otra, generando una actuación docente inadecuada e incompleta frente al alumno, pues se trabaja desde la desventaja, centrando la atención en lo que no puede hacer. La falta de recursos pedagógicos y, sobre todo, la ausencia de prácticas que les permitan trabajar desde sus habilidades cognitivas, o bien en un ambiente académico que les resulte estimulante, evitan o reducen la posibilidad de que alcancen su potencial, su máxima capacidad. De manera opuesta, los alumnos con doble excepcionalidad pueden desarrollar conductas inadaptativas que se caracterizan por no seguir instrucciones, se resisten a las actividades instrumentales relacionadas con la lectura y escritura (Pardo de Santayana, 2004).

Como estrategia de compensación, pueden reaccionar con obstinación, negativismo y mostrarse altamente intolerantes a la frustración que les genera la falta de logros académicos. La

prevalencia de dicha inadaptación impacta de manera directa su personalidad, presentan un autoconcepto que se orienta por la desventaja, una baja autoestima y rasgos agresivos. Por el contrario, cuando las prácticas docentes son adecuadas, el trabajo se centra en la alta capacidad y los alumnos se desarrollan en un ambiente de apoyo que valora y aprecia sus habilidades cognitivas, son capaces de insertarse al ritmo de trabajo, incrementando sus logros académicos y posibilitando un mayor nivel de correlación entre su alta capacidad y sus destrezas académicas, consecuentemente su personalidad es más tranquila (Benito, 1999).

2.4.3 El fenómeno del enmascaramiento.

De acuerdo a lo anterior, es necesario realizar un diagnóstico adecuado de la doble excepcionalidad para lograr una actuación pertinente. Sin embargo, el “enmascaramiento” que se suscita entre ambas, complica enormemente una correcta identificación (Conejeros et al., 2018a).

La literatura especializada, plantea la pertinencia de identificar la interacción entre las necesidades de apoyo y la alta capacidad a partir de tres posibles escenarios:

1. La dificultad enmascara a las AC. La consecuencia se caracteriza por estudiantes con bajo o normal rendimiento académico. Es muy probable que los estudiantes sean reconocidos por tener una necesidad de apoyo, pero no por poseer un alto potencial (Baum, Schader y Hébert, 2014).
2. Las AC enmascaran a la dificultad, mediante el empleo de estrategias compensatorias. El estudiante compensa sus dificultades haciendo uso de su destacada inteligencia, esto es, emplea sus fortalezas para ocultar sus dificultades y lograr buenos resultados ante desafíos académicos (Reis y Ruban, 2004).

3. Las AC y la dificultad interactúan de manera recíproca, ocultándose entre sí. El estudiante puede presentar un desempeño académico regular y un comportamiento acorde a su edad. Ambas condiciones pasan desapercibidas, por tanto, no recibe ayuda para ninguna (Reis y Ruban, 2004).

En los tres casos, el mejor pronóstico es que solamente una de las condiciones sea reconocida. En el contexto de México, aunque existe una política educativa orientada a la atención de alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a las aptitudes sobresalientes, no existe un marco de referencia para la doble excepcionalidad. Consecuentemente, es mayor la probabilidad de prestar más atención a la dificultad que a las AC y es remota la probabilidad de vislumbrar la presencia de la paradoja, en virtud del poco o nulo conocimiento del tema.

2.4.4 Prevalencia de la doble excepcionalidad.

La revisión de la literatura posibilita afirmar que no se dispone de información que refiera la prevalencia de casos de doble excepcionalidad en contextos de habla hispana. Algunos autores advierten que resulta complejo establecer datos que reporten la prevalencia, como consecuencia de la variedad de enfoques teóricos y prácticas de identificación, sobre todo porque en los contextos escolares pueden carecer de una detección formal tanto las habilidades como las dificultades.

¿Cómo establecer datos de prevalencia si existe poco conocimiento de la incidencia?, ¿cuántas personas están correctamente identificadas y diagnosticadas con doble excepcionalidad? No se ha generado un procedimiento o sistema que mida esta prevalencia en el sistema de salud o bien en el sistema escolar (Conejeros et al., 2018b).

Ziemann (citado por Conejeros et al., 2018b) señala que se estima que hasta un 20% de los estudiantes con altas capacidades intelectuales, podrían presentar doble excepcionalidad.

Entre las combinaciones más referidas en la literatura sobre *doble excepcionalidad* se encuentra la dualidad AC -TDAH. Se escogió este subtipo de doble excepcionalidad debido a que el TDAH se reporta como el diagnóstico psiquiátrico más común en la infancia. En la investigación de López-Flores y Zambrano-Sánchez (2012) se informa que:

De acuerdo con información de la Secretaría de Salud, los niños con TDAH ocupan los primeros lugares de atención en las clínicas psiquiátricas, estimándose que, en México, se registran cerca de un millón y medio de niños y tres millones de adultos con dicho trastorno. (p.665)

La combinación AC-TDAH representa un manejo complejo, pues ambas condiciones comparten características y comportamientos tradicionalmente asociados al TDAH, por ello, lo más frecuente es que los estudiantes sean etiquetados en la segunda categoría sin serlo. También sucede que las AC logran enmascarar al TDAH, debido a las capacidades cognitivas, pero las manifestaciones de la inatención y la impulsividad, se traducen en un pobre desempeño académico y conductas disruptivas que favorecen el escepticismo por parte de los maestros, respecto a la posible presencia de alta capacidad. En resumen, es una combinación sumamente compleja para la identificación y la intervención (Gómez et al., 2016).

2.5 Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH)

2.5.1 Conceptualización y diagnóstico.

El Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) es considerado un síndrome neurocomportamental de alta prevalencia en la niñez y, en algunos casos, puede persistir a lo largo de la vida (Cornejo, Sánchez, Gómez y Horacio, 2010). Actualmente, es considerado un trastorno del desarrollo neurológico dada la evidencia morfológica, funcional y neuroquímica de su etiología. Aunque los datos varían entre los países, se estima que su frecuencia llega al 17% en niños y niñas en etapa escolar, presentando mayor incidencia en niños que en adolescentes. Por lo anterior, es uno de los trastornos de mayor frecuencia en esta etapa de desarrollo (Gómez, Hidalgo, y Grajales, 2019).

De acuerdo con el DSM V (2014), el TDAH se “caracteriza por presentar un patrón persistente de inatención y/o hiperactividad-impulsividad que interfiere con el funcionamiento o el desarrollo” (p. 61). Desde el mismo documento, las manifestaciones sintomáticas deben aparecer antes de los doce años y, por lo general, causan una alteración clínicamente significativa de la actividad social, académica o familiar. Este es precisamente uno de los criterios más importantes en el diagnóstico, las manifestaciones sintomáticas deben aparecer en al menos 2 de los escenarios de socialización. En versiones previas del Manual de Diagnóstico, se había establecido que la edad límite para que aparecieran las manifestaciones sintomáticas era los 7 años, sin embargo, la versión citada indica que “[...] lo difícil de especificar una edad de inicio más temprana – antes de los 12 años-, por las dificultades para establecer retrospectivamente y con precisión el inicio durante la infancia” (p.61).

La Asociación Americana de Psiquiatría (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (5ta ed.) establece 3 tipos de presentación del TDAH:

1. Presentación combinada: Se observa predominio de ambos factores, desatención e hiperactividad-impulsividad.

2. Presentación predominante con falta de atención: Predominan desórdenes atencionales, es más frecuente en niños y adolescentes entre 9 y 13 años.
3. Presentación predominante hiperactiva-impulsiva: Predomina la hiperactividad y la impulsividad, y es más recurrente en pequeños entre 3 y 5 años de edad.

En el caso del factor inatención, las manifestaciones sintomáticas que establece el DSM V (2014, p.63) son:

- a. Con frecuencia falla en prestar la debida atención a los detalles o por descuido se cometen errores en las tareas escolares, en el trabajo o durante otras actividades.
- b. Con frecuencia tiene dificultades para mantener la atención en tareas o actividades recreativas.
- c. Con frecuencia parece no escuchar cuando se le habla directamente.
- d. Con frecuencia no sigue las instrucciones y no termina las tareas escolares, los quehaceres o los deberes laborales.
- e. Con frecuencia tiene dificultad para organizar tareas y actividades.
- f. Con frecuencia evita, le disgusta o se muestra poco entusiasta en iniciar tareas que requieren un esfuerzo mental sostenido.
- g. Con frecuencia pierde cosas necesarias para tareas o actividades.
- h. Con frecuencia se distrae con facilidad por estímulos externos.
- i. Con frecuencia olvida las actividades cotidianas.

En resumen, los problemas de atención se pueden manifestar en comportamientos asociados a la falta de persistencia e interrupción en la realización de tareas, problemas para

mantener y focalizar la atención en actividades específicas, además de dificultades en habilidades de organización y planeación (Gómez et al., 2019).

En el factor hiperactividad-impulsividad, el DSM V (2014, p.65), establece las siguientes manifestaciones sintomáticas:

- a. Con frecuencia juguetea o golpea con las manos o los pies o se retuerce en el asiento.
- b. Con frecuencia se levanta en situaciones en que se espera que permanezca sentado.
- c. Con frecuencia corretea o trepa en situaciones en las que no resulta apropiado.
- d. Con frecuencia es incapaz de jugar o de ocuparse tranquilamente en actividades recreativas.
- e. Con frecuencia está “ocupado”, actuando como si “lo impulsara un motor”.
- f. Con frecuencia habla excesivamente.
- g. Con frecuencia responde inesperadamente o antes de que se haya concluido una pregunta.
- h. Con frecuencia le es difícil esperar su turno.
- i. Con frecuencia interrumpe o se inmiscuye con otros.

La conducta hiperactiva se refiere a una actividad motora excesiva. La impulsividad hace referencia a comportamientos impacientes, baja capacidad para esperar, probables problemas de autocontrol, cierta actitud desafiante ante las normas y generalmente muestran un déficit en el control de impulsos (Gómez et al., 2019).

Para el diagnóstico certero (DSM V, 2014), los signos antes descritos, deben haberse presentado por un periodo igual o mayor a 6 meses, y como ya se mencionó, teniendo un efecto

directo en el desarrollo y en las actividades sociales, académicas y laborales (en al menos 2 contextos).

2.5.2 Funciones ejecutivas y capacidad cognitiva en el TDAH.

Desde el punto de vista de lo cognitivo y neuropsicológico, algunos estudios (López-Flores y Zambrano-Sánchez, 2012) han identificado que los síntomas de la inatención, hiperactividad e impulsividad, son resultados de disfunciones ejecutivas. Dichos estudios han demostrado que las funciones ejecutivas con mayor alteración son: atención general (sostenida, selectiva, y dividida) y la memoria de trabajo, específicamente las habilidades de recobro de la información se ven afectadas en niños con TDAH. En la misma línea, las funciones ejecutivas relacionadas con los procesos como la planificación, organización y control inhibitorio, presentan un déficit considerable en comparación con niños escolares sin este diagnóstico.

A pesar de las alteraciones en el funcionamiento ejecutivo, existen estudios que evidencian que los niños con TDAH, no necesariamente presentan una baja capacidad intelectual, la capacidad cognitiva es independiente del TDAH. En palabras de Benito (1999), “(...) un verdadero TDAH no es incompatible con elevada capacidad” (p.4). En un informe presentado por el MTA Cooperative Group (Citado por Rodríguez et al., 2009), se informó sobre los resultados del estudio sobre TDAH del Instituto Nacional de Salud Mental (NIMH), es uno de los estudios más amplios y con mayor rigurosidad en la selección de la muestra de niños con TDAH. Se aplicó la escala completa (FSIQ), derivada de la escala Wechsler de inteligencia (WISC-III), a 580 niños con diagnóstico de TDAH, arrojando una media del CI de 98,45, lo cual muestra la independencia del CI respecto del diagnóstico de TDAH. Citando el estudio de Rodríguez et al. (2009): “(...) los problemas de estos niños no residen en su capacidad sino en disponibilidad ante la tarea” (p. 28).

La investigación realizada por Gómez et al. (2019), en la que se buscó evaluar las habilidades cognitivas en términos de cociente intelectual en niños, niñas y adolescentes diagnosticados con TDAH, se encontró que presentan mayores habilidades no verbales. Por otro lado, los puntajes bajos se obtuvieron en la subprueba de vocabulario, la cual evalúa habilidades verbales relacionadas con el desarrollo del lenguaje, la comprensión de conceptos verbales, la información básica y el conocimiento de palabras. Estos resultados corroboran los hallazgos realizados por otras investigaciones en las que, de igual manera, cuando las pruebas presentan material verbal, los puntajes son considerablemente bajos y se muestran diferencias significativas respecto a los grupos control (Fernández et al, 2015).

Siguiendo con los autores (Gómez et al., 2019), una de las razones que explica los bajos resultados en las sub pruebas verbales tiene que ver precisamente con las dificultades en las funciones ejecutivas, especialmente en la memoria verbal de trabajo en niños diagnosticados con TDAH, lo cual impacta de manera directa los procesos relacionados con la inteligencia verbal y la formación de conceptos verbales.

2.5.3 Características conductuales y socioemocionales.

En el TDAH las dificultades que se derivan de las anomalías en las funciones ejecutivas, alteran la facultad para responder de manera adaptativa al entorno. Las problemáticas conductuales constituyen una de las grandes consecuencias de la falta de mecanismos adaptativos. La escuela representa un entorno difícil para los niños con este diagnóstico, pues los síntomas antes descritos se traducen en dificultades para permanecer sentados, estar atentos a la clase e instrucciones, seguir las normas de disciplina, controlar su impulsividad y sus emociones. El comportamiento inatento, hace que sea una labor titánica atender adecuadamente a la información relevante; la falta de

inhibición posibilita que se comporten impulsivamente e irreflexivos. Ambas disfunciones cognitivas, provocan ciertas conductas disruptivas que los docentes interpretan como irrespetuosas, llegando incluso a vislumbrar un comportamiento opositor y desafiante (López-Flores y Zambrano-Sánchez, 2012).

Sí, efectivamente los niños con TDAH resultan inmaduros, infantiles según lo esperado a su edad y desarrollo, pero su conducta impulsiva no es intencional, ni tiene una finalidad manipuladora. Son, en realidad, altamente dependientes del entorno y su comportamiento más que un acto intencionado u ofensivo, responde a la necesidad de ser el centro de atención. Adicionalmente, debido a su impulsividad e incapacidad para prever las consecuencias, pueden manifestar conductas arriesgadas, se ponen en peligro de manera frecuente, lo que hace necesario mantenerlos bajo supervisión constante (López-Flores y Zambrano-Sánchez, 2012).

Otras características que se enuncian en los diversos estudios (Benito, 1999; Conejeros et al., 2018a; Gómez et al., 2016) consisten en: cierta propensión a estar solos, se aburren con facilidad, son críticos consigo mismos de manera frecuente, son altamente sensibles, tienden a dominar y experimentan sentimientos de rechazo hacia figuras de autoridad, presentan un menor nivel de atención a los detalles y les cuesta trabajo cambiar de actividad. Las experiencias sociales de los niños y adolescentes con TDAH, constituyen otra de las grandes problemáticas de este diagnóstico. Según Barkley (2006), entre un 50% y 70% de las personas que padecen TDAH pueden presentar serias dificultades de interacción social, además aproximadamente el 70% reporta no haber logrado una relación de "mejor amigo" a los 9 años. Las complicaciones de tipo social observan una relación directa con los síntomas propios de este trastorno, la inatención, la hiperactividad-impulsividad, la poca o nula reflexión, la deficiente memoria de trabajo y la dificultad para mantener en equilibrio sus emociones, propician dificultades en:

- La capacidad de asimilar y generalizar las normas- Jugar y convivir les resulta difícil, parecen no seguir las reglas del juego y no entender el protocolo social.
- La interpretación de los códigos sociales y la habilidad para ser empáticos- Les resulta demasiado difícil reconocer y procesar las emociones de los otros. Además, responden impulsivamente y se asume que son malintencionados y maleducados.
- No manejan sus emociones adecuadamente- Sus reacciones suelen ser exageradas en ambos sentidos. Cuando se trata de emociones negativas, presentan altos niveles de frustración; cuando son emociones positivas, pueden ser excesivamente efusivos debido a la excitabilidad.
- No manejan las situaciones poco frecuentes y/o novedosas- Este tipo de experiencia les produce descontrol.
- Baja tolerancia a la frustración- Cuando las cosas no salen como ellos pretenden, se enfadan desmedidamente pudiendo llegar a manifestarlo con berrinches y/o agresividad.
- Son dependientes, con necesidad de reconocimiento social- Buscarán llamar la atención, aunque sea de forma negativa.
- La imposibilidad de esperar gratificaciones- Requieren objetivos y gratificaciones a corto plazo, no les resulta viable esperar. Por esta razón, no son capaces de guardar secretos o cumplir una promesa.

Como consecuencia de esta serie de comportamientos (López-Flores y Zambrano-Sánchez, 2012), sus iguales evitan jugar o convivir con ellos, prefieren no trabajar a su lado en clase, o bien, ser parte del mismo equipo. Lo anterior empeora la situación, propiciando que sean excluidos y discriminados.

Una de las características que se incluye reiteradamente en el perfil de los niños, niñas y adolescentes con TDAH, es la dificultad para mantenerse en las tareas. Este punto genera cierta controversia, por un lado, se explica que es un criterio de diagnóstico diferencial entre alta capacidad intelectual y TDAH, pues según la literatura, si la actuación es específica y se mantiene, es probable que sea debido a la AC. Esto es, los niños con TDAH muestran un comportamiento que es consistente en todas las situaciones, por tanto, la inatención e hiperactividad – impulsividad se presentan en todas las actividades (Benito, 1999). Por otro lado, la presencia de alta capacidad intelectual, puede dificultar el diagnóstico de TDAH, se observa que logran centrar su atención por espacios de tiempo prolongado, y mantenerse más allá del error en aquellas actividades que les resultan interesantes y desafiantes, esto en comparación con un niño que solo presenta TDAH (Pardo de Santayana, 2002).

Otros investigadores se refieren a este estado de atención fija como “hiperfocus”, es decir, un foco extremo en un estímulo (Kaufmann, Kalbfleisch y Castellanos, 2000). Esta hiperfocalización, también ha sido definida como un “interés obsesivo” en temáticas o actividades que son de su interés (hablar de dinosaurios, de dragones, de deportes), pero que pueden parecer desafiantes al interior de un sistema escolar que resulta rígido o estructurado.

2.6 Un caso de “doble excepcionalidad”: Alta Capacidad intelectual y Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH)

Los alumnos que presentan la coexistencia de AC y TDAH, muestran características particulares que suscitan una problemática más compleja que aquellos que sólo presentan una de las condiciones (Pardo de Santayana, 2004).

En los apartados anteriores, se revisaron las características que hacen distintivos los perfiles de AC y de TDAH. Ahora se revisarán las características de la combinación.

2.6.1 Características cognitivas.

En primer lugar, los alumnos se caracterizan por poseer habilidades generales por encima de la media, así como alta capacidad de razonamiento abstracto (referido a la comprensión de sistemas complejos) y matemático. Este es uno de los temas más complejos que resulta de la comorbilidad de ambas condiciones. Con frecuencia, se trata de alumnos que no obtienen resultados favorables en la escuela e incluso, en las pruebas cognitivas su rendimiento puede no ser el esperado. Este hecho obstaculiza la detección de su alta capacidad (Conejeros et al., 2018b).

Pardo de Santayana (2004) explica que la detección de las AC en coexistencia con TDAH, suscita de manera inevitable, una expectativa de logro que puede resultar agobiante, se espera que su desempeño se ajuste más al de un niño con AC que al de un niño con TDAH. Consecuentemente, se pueden omitir los requerimientos que su condición doblemente excepcional presupone en el ámbito externo e interno. La pregunta entonces es ¿resulta conveniente la detección, aun cuando esto propicie problemas de frustración? La autora responde que es necesaria la identificación para actuar en una realidad conocida y, responder de manera favorable a las necesidades que se derivan de la combinación.

La dificultad real que es ocasionada por el componente del TDAH, se asocia a baja motivación, “flojera”, problemas actitudinales, pero difícilmente se visualizan como alumnos con AC. Se observan comportamientos contradictorios, en ocasiones demuestran un alto nivel de habilidad y en otras, manifiestan un bajo desempeño (Gómez et al., 2016).

En segundo lugar, la investigación de Brown, Reichel y Quinlan (2011) en la que evaluaron las funciones ejecutivas en una muestra de 117 estudiantes que cumplieran los criterios diagnósticos de doble excepcionalidad AC-TDAH, identificaron que la mayor parte de la muestra presentó descensos en 5 o más de los indicadores de funciones ejecutivas, así como puntajes bajos en memoria de trabajo, rapidez de procesamiento y memoria de trabajo verbal auditiva. De igual manera, mostraron bajos niveles de atención, así como dificultades en el ámbito de la organización. Una problemática común es la escritura, se resisten a escribir. No sucede lo mismo con la lectura, actividad en la que resultan con habilidades superiores.

Como consecuencia de lo anterior, prefieren actividades de tipo práctico y/o demostraciones en las que sea posible establecer un acercamiento de carácter inductivo en su proceso de aprendizaje. Como parte de la AC, tienden a aburrirse con actividades rutinarias (las consideran escasamente estimulantes), o aquellas en las que la planeación no responda a sus intereses, o cuando el currículum avanza a un ritmo lento. La falta de actividades de aprendizaje que respondan a su perfil, considerando habilidades y dificultades, los lleva a una sensación permanente de fracaso, interpretan que no son capaces de ejecutar actividades simples como la escritura. A pesar de la sensación de baja eficacia, se han encontrado aspectos positivos asociados a la fortaleza, que se traducen en cierta persistencia y la puesta en marcha de estrategias para resolver problemas. Este indicador sugiere que las AC actúan como factor de protección ante las dificultades asociadas al TDAH (Gómez et al., 2016).

Como tercer punto, estos estudiantes se caracterizan por poseer un mayor potencial creativo que se manifiesta a través del humor, juegos y juntar ideas de manera novedosa. Esto es, disfrutan los juegos de palabras y las bromas que poseen un carácter implícito (Conejeros et al., 2018b). Este hecho reporta que, a pesar de las dificultades en la memoria de trabajo, los estudiantes AC-

TDAH son capaces de un pensamiento altamente divergente que posibilita el pensamiento creativo.

2.6.2 Características socioemocionales.

Los hallazgos señalan que los estudiantes con AC y TDAH, manifiestan mayores dificultades e intensidad emocional que aquellos que han sido diagnosticados solo con TDAH. En este caso específico, la identificación de la AC serviría para brindar una atención educativa adecuada, pero no representa un factor de protección. Se trata de estudiantes que manifiestan una mayor propensión a tener complicaciones en el ámbito emocional, así como inmadurez social respecto a sus pares. En otras palabras, detectar la AC incrementa la posibilidad de una atención educativa pertinente, pero no representa una ventaja en el tema de su interacción social. También reportaron que, en el contexto escolar, los alumnos AC – TDAH se aíslan de sus pares con mayor frecuencia, pero, eventualmente logran establecer relaciones de amistad con perfiles diferentes del suyo, no nada más con aquellos con quienes son afines (Moon, Zentall, Grskovic, Hall y Stormont, 2001).

Las investigaciones de Foley-Nicpon, Rickels, Assouline y Richards (2012), mostraron discrepancias considerables en el desarrollo de la autoestima de estudiantes AC-TDAH y sin diagnóstico TDAH. El primer grupo, reportó el doble de posibilidades de desarrollar baja autoestima que el grupo de estudiantes sin diagnóstico TDAH. Los datos obtenidos son evidencia de que la baja autoestima, es una condición que se relaciona con el diagnóstico TDAH, lo cual podría impactar el desempeño académico actual o futuro de estudiantes con diagnóstico dual. Además, si los síntomas del TDAH se enfatizan y existe un escaso apoyo en su contexto social y escolar, es posible desarrollar depresión.

De igual manera, las investigaciones mostraron diferencias relevantes en la formación del autoconcepto para ambos grupos. Los estudiantes del grupo AC presentaron una percepción favorable de su conducta y mayor felicidad percibida que el grupo con diagnóstico dual (Foley-Nicpon et al., 2012). Lo anterior se debe a que las dificultades que presentan en el contexto escolar, se asocian con una idea de baja posibilidad de éxito que además favorece una sensación de desánimo, baja motivación para lograr objetivos y problemas con lo que perciben de sí mismos, asumiendo así que son diferentes, que están en desventaja en relación con sus compañeros.

En un estudio de tipo cualitativo realizado por Gómez et al. (2016) con estudiantes AC-TDAH, encontraron que en lo que respecta a la interacción social, tienden a valorar la confianza y respeto que les muestran tanto sus pares como los docentes. Reconocen sus propias fortalezas para aprender y las características individuales que son positivas como liderazgo, curiosidad permanente y la necesidad de explorar lo desconocido. De manera opuesta, cuando se relacionan con personas que manifiestan una percepción negativa de sus habilidades, su autoimagen se torna menos positiva. En términos generales, se puede concluir que muestran confianza en sus habilidades, pero al mismo tiempo se sienten responsables de sus fracasos.

Desde la perspectiva de Pardo de Santayana (2002, p.129):

No es posible definir un perfil concreto, pero se pueden puntualizar ciertos rasgos que caracterizan la combinación AC – TDAH:

- Fácil aburrimiento ante la rutina.
- Autocriticidad e impaciencia.
- Intolerancia al fracaso.
- Dominancia en su relación con los demás.
- Poco gusto ante la compañía.

- Humor en momentos inapropiados.
- Dificultad para cambiar de áreas de interés.
- Inconvenientes para ponerse de acuerdo con otros, en temas específicos.
- Reacciones exageradas ante situaciones emocionales.
- Indiferente a los detalles.

2.7 La sensibilización y preparación de los docentes para la atención educativa a los alumnos con Altas Capacidades (AC) y Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH)

2.7.1 La formación docente en la atención a las Altas Capacidades (AC).

Como ya se revisó, la doble excepcionalidad es un subgrupo de las AC. Por ende, se abordará la postura que se sostiene para dar atención educativa a los alumnos con AC. La atención a este tipo de población, representa un reto complejo para las escuelas y los docentes; diversas investigaciones empíricas han enfatizado el papel central de la sensibilización y preparación de los docentes, como piezas claves para lograr que los alumnos desarrollen su alta capacidad. Además de una flexibilidad curricular que implemente ajustes que atiendan los rasgos particulares de este tipo de alumnos, es fundamental, la participación de docentes bien preparados para diseñar e implementar las estrategias mediante las cuales, se organizará el proceso (Castellanos, 2014).

En el marco del Sistema Educativo Mexicano, los esfuerzos oficiales por dar atención a esta población, están plasmados en la “*Propuesta de Intervención: Atención educativa a alumnos y alumnas con Aptitudes Sobresalientes*” (SEP, 2006). Tomando como base este documento, se instituyó como exigencia oficial, brindarles una atención adecuada, considerando como una pauta

irrenunciable, la formación y actualización de profesores de educación regular y de educación especial en este campo.

En el caso de la Educación Especial, se adicionó al plan de estudios la asignatura Atención Educativa de Alumnos con Aptitudes Sobresalientes, lo cual fue considerado como: “una oportunidad para dar a conocer a los futuros docentes las características y necesidades que presentan dichos alumnos, y, por consecuencia, para ofrecerles una respuesta educativa pertinente”. (SEP, 2006, p.31)

Pese a los esfuerzos, el trabajo de planeación resultó insuficiente pues la demanda de servicios educativos de educación especial, rebasa por mucho, la capacidad humana y material con las que se cuenta. La falta de recursos humanos y económicos, impacta de manera directa la cobertura y calidad de los servicios de esta área.

En la educación regular, la realidad es aún más complicada pues los docentes que están frente a grupo, no han recibido una formación y actualización como se pretendía desde la postura oficial, por lo que no están familiarizados con las características específicas de los alumnos con AC. Además, cuando Educación Especial detecta algún caso, los docentes no participan en la evaluación, favoreciendo el sesgo de información y, sobre todo, evitando la posibilidad de involucrarlos en la detección de casos con rasgos menos evidentes.

En el cambio educativo que se pretende, la pieza clave es la preparación de los docentes pues las políticas educativas y las legislaciones, incluidos los programas perfectamente bien diseñados, no son suficientes para implementar la intervención innovadora que se requiere. Es el docente el mayor responsable de las políticas educativas, paradójicamente, es el menos involucrado en su elaboración y el último en recibir capacitación. A pesar de la importancia, la literatura y las investigaciones empíricas muestran que existe poca preocupación respecto a la

necesidad de formar a los maestros, para que respondan favorablemente al reto de brindar una atención diferenciada a los alumnos con AC (Peña, 2000).

Un propósito de la tal envergadura, requiere un proceso de preparación docente que, desde la formación y actualización, contribuya a la apropiación de los contenidos necesarios para que sean los mismos docentes quienes conscientes del alcance y trascendencia de su trabajo, promuevan un proceso de perfeccionamiento permanente de su desempeño profesional. La preparación que aquí se propone, debe combinar procesos de formación permanente y de autopreparación, ambos enriquecidos desde la propia práctica, en el intercambio entre docentes, en la relación con los propios estudiantes y en la interacción con los diferentes actores del proceso educativo (Castellanos, 2014). Cuando se habla de la preparación de los docentes en el ámbito de las AC intelectuales:

(...) se debe abordar el dominio de contenidos conceptuales, procedimentales y valorativos necesarios para que los maestros puedan planificar, ejecutar, dar seguimiento y evaluar estrategias pedagógicas generales y particulares de atención diferenciada que contribuyan al desarrollo del potencial de cada estudiante, de acuerdo con sus aptitudes y capacidades, intereses y necesidades, así como a su crecimiento integral como personas. (Castellanos, 2014, p.152)

El modelo de escuela inclusiva que rige actualmente los proyectos educativos de numerosos países, postula la obligatoriedad institucional de reconocer la diversidad de necesidades educativas, incluidas las AC intelectuales. Por lo tanto, las escuelas son responsables de otorgar una respuesta educativa que impulse el desarrollo de su potencial y elimine las barreras que obstaculizan o dificultan el proceso. Las instituciones educativas y los docentes son responsables

de crear oportunidades que posibiliten el desarrollo del potencial de los alumnos excepcionales (Martínez, 2012).

2.7.2 El docente como protagonista de la detección.

En los últimos años, el rol del docente ha sido duramente criticado, propiciando una devaluación de su imagen como profesional. El campo de formación en las AC intelectuales no es la excepción. Diversos autores consideran que, en el proceso de detección, no es conveniente la información que puede reportar el docente, pues le otorgan un nivel de insuficiencia a sus criterios. En el presente proyecto, se defiende el rol protagónico del docente y se reconoce el potencial de su experiencia evaluativa como un referente obligado en los procesos de detección (Alonso, 2006; Castellanos, 2014; Pérez, 2005; Renzulli y Reis, 2000; Richert, 1991), se reconoce también que posterior a un proceso de capacitación, se incrementa exponencialmente su capacidad de detección.

La investigación de Castellanos y Vera (Castellanos, 2014) con maestros, mostró que existe una correlación directa entre la capacitación y las posibilidades de detección: a mayor capacitación, se incrementa el número de alumnos detectados. Igualmente, Alonso (2006) en la revisión que realizó respecto a la atención a los alumnos superdotados a lo largo de una década, encontró que las actitudes de los maestros se modifican a medida que aumenta el conocimiento que tienen de los mismos.

Entre las causas centrales que explican las dificultades de detección encontramos:

- a) La heterogeneidad de sus características diferenciales. Como ya se desarrolló en otros capítulos, los alumnos con AC intelectuales constituyen un grupo diverso con rasgos que pueden asociarse a problemáticas conductuales (Castellanos, 2014).

- b) Los esquemas preestablecidos de las AC intelectuales. Las representaciones estereotipadas que limitan la comprensión de los alumnos con rasgos “atípicos”, como los alumnos con bajo rendimiento y por supuesto, los alumnos con doble excepcionalidad (Martínez, 2012).

Ambos factores dan cuenta de la factibilidad de que los alumnos con AC intelectuales pasen desapercibidos, más aún, cuando presentan una dificultad de aprendizaje. El alto potencial queda encubierto y esto “hace verdaderamente difícil identificarlos a simple vista en el aula, sencillamente porque no destacan o, porque destacan en el extremo opuesto de la expectativa del potencial, en la conducta altamente disruptiva” (Alonso, 2006, p. 8).

2.7.3 La preparación del docente como mediador en los aprendizajes de los estudiantes.

Todo lo anteriormente expuesto, confirma la inminente necesidad de una atención diferenciada que no puede ni debe limitarse a la implementación de técnicas específicas con este alumnado. No se trata de pensar en la preparación de los docentes como la impartición de una lista de estrategias con valor práctico e instrumental, pues entonces, el objetivo se reduciría a un simple didactismo que no responde a la complejidad de la tarea educativa (Fariñas y de la Torre, 2003).

Sabemos que en el día a día, los docentes se enfrentan a situaciones realmente complicadas, a una demanda de atención diferenciada cada vez más variada y a un sinfín de requisitos burocráticos que pueden originar altos niveles de ansiedad. En el afán de generar logros tangibles, los docentes buscan opciones sencillas, de fácil ejecución, asumiendo actitudes que se convierten en estereotipos y rituales profesionales. La labor docente se limita a la incorporación de “didácticas

efectivas” y en ese sentido, los estereotipos son la respuesta para lidiar con la carga de trabajo y, sobre todo, con la consecuente ansiedad (Fariñas y de la Torre, 2003).

Los alumnos AC, más aún los alumnos doblemente excepcionales, no representan la misma complejidad que los alumnos con discapacidades. En estos casos, suele priorizarse la función de soporte y cuidado con la finalidad de maximizar sus potencialidades. En los primeros casos, no hay parámetros claros de referencia para identificarlos, resulta muy complicado planificar la intervención educativa adecuada. La ansiedad que aquí se produce, se caracteriza por la activación de mecanismos de defensa asociados a posiciones negativas, como pueden ser: negación de la alta capacidad, señalización de problemas de conducta, regaños constantes, rigidez en el trato, competencia con el alumnado, entre otras (Martínez, 2012).

La complejidad que se produce en estos casos, no se resuelve con el didactismo de una preparación simple. La labor docente que se centra en la implementación didáctica, no alcanza para pensar y enfrentar la complejidad de la tarea educativa, esto se enfatiza aún más en la complejidad que supone propiciar el desarrollo de este grupo, tampoco alcanza para gestionar una práctica reflexiva que permita un mejoramiento continuo (Fariñas y de la Torre, 2003).

Se requiere una preparación que tenga como objetivo un cambio de perspectiva que haga alusión a un cambio actitudinal. Es fundamental una toma de conciencia respecto de la trascendencia de su rol, de cuan determinante es su intervención en la integración al grupo y el manejo de sus emociones, así como de la influencia en sus procesos de aprendizaje. El rol que aquí se pretende, no se centra en la superioridad de conocimientos, que es probablemente la lógica más usual y, por ende, la que genera resistencia (esto obligaría a los docentes a prepararse en temas de naturaleza técnica). El rol que aquí se estipula, se centra en una mayor madurez y en un mejor conocimiento de los procedimientos de aprendizaje, así como los métodos para acceder a

información relevante y novedosa, no se trata de darles respuestas, se trata de acompañarlos en la búsqueda de las mismas (Martínez, 2012).

Existen múltiples modelos para orientar el trabajo de los docentes en el campo de las AC intelectuales. Probablemente, el más utilizado durante muchos años, fue el modelo presagio – producto que consiste en priorizar el papel del profesor para producir el aprendizaje, por lo tanto, cobra especial importancia la personalidad del profesor.

Desde la perspectiva constructivista, el docente es el actor más implicado en el proceso educativo y funge como *mediador* entre los contenidos curriculares y los alumnos. En esta conceptualización, se asume que el docente es responsable de ajustar la ayuda pedagógica de acuerdo a las necesidades de cada alumno, tomando como punto de partida, los conocimientos previos.

Con la influencia de Vigotsky, Bruner (citado por Díaz-Barriga y Hernández, 2010) configuró la labor docente como una función tutorial, que consiste en una intervención inversa respecto al nivel de competencia manifestado por el alumno. En otras palabras, en la tarea de aprendizaje, inicialmente es el docente quien ostenta el control y la responsabilidad de la misma, conforme se desarrolla la actividad, se transfieren progresivamente ambos componentes al alumno. Al terminar la tarea de aprendizaje, es el alumno quien ostenta la totalidad del control y la responsabilidad.

En la metáfora del andamiaje (*scaffolding*), Bruner (citado por Díaz-Barriga y Hernández, 2010) estipula que el ajuste gradual de la ayuda pedagógica, no es una simple cesión cuantitativa, sino una práctica reflexiva que implique el establecimiento de puentes cognitivos en la estructura de cada aprendiz.

La ayuda pedagógica consiste en propiciar actividades que favorezcan la movilización de las estructuras cognitivas, que propicien la reflexión y el descubrimiento mediante preguntas que los lleven a buscar nuevos niveles de elaboración. En estas prácticas resulta indispensable respetar el tiempo de cada persona, así como los recursos cognitivos de los que dispone.

El docente que identifica ambos elementos en cada alumno, es capaz de organizar equipos entre personas que se encuentran en niveles de conceptualización similares o cercanos, pues el trabajo colaborativo entre pares, posibilita la generación de conflictos cognitivos y, consecuentemente, detona el desarrollo de los estudiantes y la construcción de aprendizajes.

Finalmente, resulta relevante destacar lo planteado por Martínez (2012) acerca de las necesarias pautas de orientación a docentes con alumnado de AC intelectuales, y sus principales componentes, que se establecen en la secuencia que propone:

1. Información y formación. El primer paso es brindar información clara y precisa sobre las características de los alumnos con AC. Es preciso que conozcan qué conductas son esperadas y cuáles no lo son, cuáles son las fortalezas y las limitaciones a considerar. La premisa es brindar toda la información que posibilite una identificación de los rasgos diferenciales. En el caso de este trabajo, se considera además de las características de la AC, las características del TDAH, así como las posibles conductas y manifestaciones de la combinación de ambos factores. El aspecto formativo será motivar la observación de los casos concretos. Para promover que los alumnos trabajen desde sus fortalezas y partiendo de sus habilidades cognitivas, se asume como requisito que el docente realice una caracterización psicopedagógica.
2. Provocación de conflictos cognitivos. En el enfoque psicogenético de Piaget, se abordan los conflictos cognitivos como los desequilibrios que se producen cuando las estructuras

cognitivas se enfrentan a información nueva o de mayor nivel. El conflicto cognitivo es entonces, un estado de desequilibrio transitorio que propicia el aprendizaje. En este sentido, actúa como un motor intelectual que “(...) nos impulsa a investigar, a encontrar respuestas, a reestructurar internamente nuestro campo cognitivo y, en consecuencia, construir estructuras cada vez más amplias, complejas y flexibles” (Gómez, 1983, p.22). La idea de integrar el conflicto cognitivo en el trabajo con docentes tiene como finalidad, propiciar una ruptura de sus ideas previas, de los prejuicios y estereotipos para dar paso a una visión mucho más empática e incluyente. El conflicto cognitivo es de esta forma, un factor dinamizador fundamental del aprendizaje.

3. Promover un clima cálido y cooperativo. La creación de un clima cálido, de comprensión y cooperación, favorece la participación de todas las partes, especialmente en un trabajo que requiere una postura de apertura y disposición al cambio. Se apremia una comunicación bidireccional y la prevención de los enfrentamientos.
4. Dar soporte emocional. En un proceso de esta naturaleza, es imprescindible un trabajo de contención y una atmósfera general de empatía.

A manera de conclusión: un proceso de sensibilización y preparación docente debe pretender como objetivo general, un cambio ideológico que se traduzca en un cambio actitudinal a favor, no solo de los alumnos con AC y/o doblemente excepcionales, sino a favor de su propio ejercicio profesional.

En las propias escuelas, la intervención de los docentes se plasmaría en el diseño de acciones y estrategias diversas, e inclusive de programas que, según Castellanos (2007, p. 77), se insertan dentro del sistema escolar, y deben responder a los principios siguientes:

- a) Finalidad desarrolladora
- b) Apertura a la diversidad
- c) Carácter sistémico y flexible
- d) Participación de la comunidad educativa escolar
- e) Viabilidad de objetivos, tareas y resultados
- f) Sostenibilidad de las acciones y transformaciones educativas
- g) Contextualización
- h) Oportunidades
- i) Sustento científico
- j) Empoderamiento del profesorado y perfeccionamiento de su desempeño profesional.

En el contexto de la actual investigación, estos principios pueden sustentar las tareas de preparación del profesorado para brindar la atención educativa a estudiantes con doble excepcionalidad, y caracterizar su desempeño e iniciativas para diseñar, implementar y evaluar acciones de esta naturaleza.

CAPÍTULO 3. MÉTODO

En el presente capítulo se expone el método que se empleó para la realización del proyecto de investigación. Como parte del proceso metodológico, se describe el diseño y las estrategias de recolección de información.

3.1 Tipo de investigación

Por su alcance, el proyecto consistió en una investigación descriptiva, comprensiva, cualitativa, que buscó profundizar en el tema de la doble excepcionalidad desde la perspectiva de los docentes, así como describir la problemática educativa que representa la detección y el diseño de estrategias de atención a esta población, en el contexto de la preparación de los docentes para desarrollar estas tareas. Por su finalidad desarrolladora, sustentada en la pretensión de transformar la realidad de un contexto escolar, la investigación se inserta en el paradigma crítico.

3.1.1 Tipo de diseño.

Por su enfoque, se consideró para este proyecto un diseño cualitativo, con foco en la *investigación – acción participativa*, que implicó la inserción de la investigadora en la escuela, la participación en tareas conjuntas con el colectivo docente, y la promoción de la participación de estos en la toma de decisiones de los aspectos de intervención.

Este diseño se justifica, desde la concepción de una propuesta que se llevó a cabo al interior de una escuela, partiendo de la propia experiencia de los docentes y de sus necesidades en este campo, mediante la implementación de un proceso de preparación para que fueran ellos mismos quienes diseñaran diversas estrategias de atención a esta población. Implicó pues, una cascada de

intervención: primero, a nivel de los docentes, luego el apoyo y seguimiento de los docentes en su propia intervención.

Se pretendió comprender una problemática que tiene lugar en las aulas y al trabajar con los docentes, se buscó empoderar su práctica profesional para lograr un cambio a favor del desarrollo del potencial de los alumnos y por supuesto, a favor de los propios docentes.

El sustento teórico de la *investigación – acción participativa*, parte del principio de que el hombre vive en sociedad y su conducta se relaciona con la conducta de otros con los que interactúa. En esa interrelación analiza la realidad, se genera una *conciencia colectiva* de la misma, posibilitando una postura crítica, lo cual le permite tomar decisiones para una *acción transformadora* (Elizalde, 1993).

Las evidencias empíricas muestran que la metodología participativa incrementa el nivel de creatividad, la apertura y la disposición al cambio por parte de los involucrados. Valadez y Martín del Campo (2008), argumentan que su empleo en diferentes escenarios ha permitido observar que se producen ciertas regularidades:

1. Se observa un incremento en la participación a medida que avanza el proceso.
2. Se asume un enfoque colectivo que permite una cohesión progresiva en la interpretación.
3. Se transita de una visión de trabajo intelectual o cognitiva, a una postura integral.

La *investigación - acción participante* se basa en la simultaneidad de conocer e intervenir, e implica la participación de los propios involucrados en el desarrollo del programa de estudio y de acción. A continuación, los beneficios que de acuerdo con Ander – Egg (2003) se generan a partir de un proyecto de esta tipología:

Por ser investigación:

- Proporciona un conocimiento útil para la población con el propósito de posibilitar una incidencia transformadora sobre la realidad social en la que está inserta. La población estudiada asume un rol activo en el conocimiento de su propia realidad. La relación de investigación que se establece no es la clásica de sujeto-objeto, sino la de sujeto-sujeto: de objeto de estudio, las personas se vuelven protagonistas de todo el proceso de investigación.
- Es un tipo de investigación aplicada que se orienta a modificar una problemática, se caracteriza por hacer democrático el conocimiento y socializarlo con la finalidad de producir cambios sociales.

Por ser acción

- El propio proceso de investigación estimula el desarrollo de acciones por parte de los actores involucrados en el programa. El modo de hacer el estudio parte de la premisa de la acción: organización, movilización, sensibilización y concientización.
- Un grupo determinado adquiere conocimientos sistemáticos y profundos de su situación particular, al tener una mayor comprensión de su realidad, es posible que lleve a cabo una acción transformadora.
- Permite la recuperación de la conciencia histórica del grupo, de modo que se reconocen y revalorizan los esfuerzos previos por promover una mejora.

Por ser participación

- Se basa en una relación de co-participación entre los investigadores y los participantes. Si esta relación de cooperación se establece de manera adecuada, es posible un proceso de enriquecimiento entre ambas partes. Los participantes a través de sus experiencias y los investigadores, aportando sus conocimientos teóricos y metodológicos.

- Constituye una forma de democratizar el saber, mediante la transferencia de conocimientos a los participantes, así como su involucramiento en la toma de decisiones. Se logra un empoderamiento a medida que adquieren dominio y comprensión de los procesos y los fenómenos sociales en los que están inmersos.

El proyecto transitó a través de las siguientes etapas que más adelante serán detalladas:

Etapas 1- Identificación de alumnos que presentan AC y TDAH para conformar el grupo de doble excepcionalidad y elaboración de la caracterización de sus necesidades educativas.

Etapas 2- Diagnóstico de la sensibilización y preparación de los docentes en la problemática educativa de la doble excepcionalidad, con vistas a identificar sus necesidades de capacitación.

Etapas 3- Diseño, aplicación y evaluación de un programa de intervención para formar a los docentes en la temática de doble excepcionalidad.

3.2 Escenario de investigación

El proyecto se desarrolló en una escuela primaria que pertenece al sector privado y que se ubica en el municipio de Xochitepec, Morelos. La selección de la escuela fue intencional, basada en dos criterios básicos:

1. Interés de la escuela en incorporarse al proyecto.
2. Presencia de alumnos diagnosticados con TDAH que, de acuerdo a la nominación de las maestras y a la observación de la investigadora, simultáneamente presentan características propias de alumnos con AC.

La realización del proyecto fue autorizada por la Dirección General de la institución y por la Dirección Académica. De igual manera, se obtuvieron los consentimientos informados de los

padres (ver Anexo 1) y de los docentes para la implementación del Programa de Intervención (ver Anexo 2).

3.3 Participantes

La primera unidad de análisis en el presente estudio fueron alumnos de primaria. Se seleccionó este nivel educativo debido a que las edades comprendidas en esta etapa oscilan entre los seis y doce años. Es el rango de edad que favorece el diagnóstico de ambas condiciones: AC y TDAH. En la primera condición, resulta adecuado aplicar instrumentos formales de evaluación a partir de los seis años, como es el caso de Escala de Inteligencia de Wechsler para niños (WISC-IV, 2007). En la segunda condición, de acuerdo con el DSM V (2014) la edad límite para que aparezcan las manifestaciones sintomáticas del TDAH es hasta los doce años, esto por las dificultades para establecer retrospectivamente y con precisión el inicio durante la infancia.

Los participantes cumplieron con los siguientes criterios de inclusión:

1. Haber sido reportados como alumnos con diagnóstico TDAH, mediante la evaluación formal de un especialista pertinente, ya sea neurólogo pediatra o paidopsiquiatra.
2. Ser diagnosticados por su alta capacidad intelectual mediante el empleo de dos filtros de evaluación que fueron usados en el proceso de identificación.
3. Contar con el consentimiento informado de los padres de familia (ver Anexo 1).

La segunda unidad de análisis se conformó por un grupo de profesionales de la educación adscritos al Colegio Ludere Victum durante el ciclo escolar 2019 – 2020. A este grupo se le denomina docentes y se integra por seis maestras de educación regular, una maestra de computación, una maestra de educación física, y un maestro de educación artística.

La selección de los participantes se describe como una muestra no probabilística, por conveniencia, intencional, considerando los siguientes criterios de inclusión:

1. Impartir clases a los alumnos identificados como doblemente excepcionales.
2. Manifiestar disposición e interés de participar en la totalidad de sesiones del Programa de Intervención.
3. Otorgar el consentimiento informado (ver Anexo 2).

A continuación, la TABLA 3 presenta los datos de los participantes:

Tabla 3

Datos de los docentes participantes.

Docente	Función	Sexo	Edad	Antigüedad en la escuela
Docente 1	Titular 1ero de primaria	Mujer	35 años	4 años
Docente 2	Titular 2do de primaria	Mujer	41 años	5 años
Docente 3	Titular 3ero de primaria	Mujer	60 años	8 años
Docente 4	Titular 4to de primaria	Mujer	41 años	1 año
Docente 5	Titular 5to de primaria	Mujer	33 años	2 años
Docente 6	Titular 6to de primaria	Mujer	59 años	10 años
Docente 7	Titular Computación	Mujer	32 años	4 años
Docente 8	Titular Educación Física	Mujer	29 años	1 año
Docente 9	Titular Educación Artística	Hombre	27 años	2 años

Nota. Elaboración propia

3.4 Técnicas de recolección de información

En el proceso de detección o identificación de los estudiantes doblemente excepcionales, se utilizó como primera estrategia de recolección de datos, el análisis de documentos. Se realizó la revisión exhaustiva de los expedientes escolares y se solicitó a los padres de familia de los alumnos

reportados con TDAH, la entrega de los diagnósticos formales por parte de los especialistas pertinentes (neurólogo pediatra, psiquiatra, paidopsiquiatra).

Dadas las características del proyecto, en el que se identificaron alumnos, y se seleccionaron docentes, se utilizaron las técnicas que se reportan a continuación:

3.4.1 Instrumentos para la identificación de alumnos con Altas Capacidades (AC) – Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH).

3.4.1.1 Test de Matrices Progresivas de Raven TMP (2001).

El proceso de identificación consta de 2 fases fundamentales: La primera llamada de screening o nominación y la segunda, diagnóstico y evaluación. El objetivo de la fase de screening es establecer qué individuos son potencialmente capaces de ser integrados en el grupo de AC intelectuales. En esta fase suelen emplearse tests de inteligencia general (González, 2015).

En este trabajo de investigación, se utilizaron dos escalas del Test de Matrices Progresivas de Raven (Raven, Court y Raven, 2001), la Escala Coloreada que se aplica a niños de cuatro a once años y la Escala General que se aplica de doce a sesenta y cinco años. Al inicio de la investigación, todos los participantes cumplían con el rango de edad de la Escala Coloreada, sin embargo, en la segunda fase del proyecto, uno de los participantes rebasó el rango de edad, por lo que fue necesario evaluarlo por segunda ocasión mediante la Escala General.

El Test de Matrices Progresivas de Raven (Raven et al., 2001) es un instrumento psicométrico de inteligencia no verbal. La Escala Coloreada consta de tres series de matrices de doce ítems cada una de ellas (se denominan A, Ab y B), con un total de treinta seis ítems. La Escala General consta de cinco series de matrices de doce ítems (se denominan A, B, C, D y E), que

representan un total de sesenta ítems. En ambos casos, los ítems consisten en láminas que se responden, encontrando entre seis o más opciones, el componente que da continuidad.

La prueba evalúa la capacidad de una persona para dar sentido a figuras sin significado, estableciendo las relaciones que hay entre ellas, es decir, mide la aptitud para dar sentido a un material desorganizado o confuso. En este sentido, evalúa la habilidad para comparar, para hacer razonamientos utilizando analogías y para organizar lo que se percibe espacialmente dentro de un todo relacionado sistemáticamente (Anastasi, 1980).

El Test de Matrices Progresivas de Raven (Raven et al., 2001), es una prueba de razonamiento que mide el factor “G” de Spearman o inteligencia general. El factor “G” es el indicador de inteligencia general que posibilita o limita, la resolución de problemas; es la base de todas las habilidades que precisan un componente intelectual, por lo tanto, es un factor que muestra la capacidad de una persona para realizar un trabajo de naturaleza intelectual.

Spearman postulaba que un individuo que logra destacar en ciertas áreas o actividades cognitivas, es altamente probable que logre destacar en casi todas las áreas. Por ejemplo, una persona con puntajes altos en pruebas numéricas, es probable que también obtenga puntajes altos en pruebas de lógica o en pruebas verbales. Con base en esta premisa, elaboró la “Teoría bifactorial” que establece que en la inteligencia humana es posible distinguir dos parámetros principales: el factor general (o factor “G”) y el factor especial (o factor “S”). En este caso, la prueba evalúa el factor “G”.

En la presente investigación, el punto de corte para la identificación de AC se estableció en el percentil 75, es decir, se incluyó a todos los alumnos que obtuvieron un resultado igual o superior al percentil 75, para ser considerados como alumnos con alta capacidad intelectual.

3.4.1.2 Escala de inteligencia de Wechsler para niños (WISC-IV, 2007).

Una vez determinados los posibles candidatos, se dio seguimiento a la segunda fase que consistió en seleccionar con mayor precisión, a los candidatos que conformaron el grupo de AC-TDAH. Para elaborar el diagnóstico, resultó necesario un proceso amplio de indicadores individuales sobre las características más destacables de estos alumnos.

En el enfoque cognitivo, que da sustento a la visión de AC en la presente investigación, se conceptualiza a la inteligencia como la capacidad de procesar información, como un conjunto de procesos y habilidades intelectuales que contemplan los diversos recursos específicos de forma separada.

Tomando como base esta concepción, se eligió la Escala de Inteligencia de Wechsler para niños (WISC-IV, 2007), en virtud de que se trata de una prueba que evalúa las capacidades cognitivas orientadas al procesamiento de información. Es una prueba neuropsicológica que se administra a niños y adolescentes de edades comprendidas entre seis años, cero meses y dieciséis años, once meses.

La perspectiva de inteligencia implícita en la prueba postula que las capacidades cognitivas están organizadas de forma jerárquica, es decir, las habilidades intelectuales generales (comprensión verbal y razonamiento perceptivo) y las habilidades de procesamiento cognitivo (memoria de trabajo y velocidad del procesamiento) son categorías cognitivas principales y de ellas se derivan aptitudes específicas. A continuación, se enlistan las habilidades intelectuales y habilidades de procesamiento cognitivo (Wechsler, 2007) así como las subpruebas de cada cociente y los factores que mide la prueba:

1. *Comprensión verbal*- Expresa habilidades de formación de conceptos verbales, expresión de relaciones entre conceptos, riqueza y precisión en la definición de vocablos,

comprensión social, juicio práctico, conocimientos adquiridos y agilidad e intuición verbal.

Incluye cinco subpruebas:

- ✓ Semejanzas- Capacidad de abstraer y generalizar a partir de dos conceptos.
- ✓ Vocabulario- Conocimiento de léxico, la precisión conceptual y la capacidad expresiva verbal.
- ✓ Comprensión- Razonamiento y juicio frente a la solución de problemas cotidianos.
- ✓ Información- Prueba optativa, es la capacidad de adquirir, conservar y recuperar conocimientos adquiridos.
- ✓ Palabras en contexto (Pistas)- Prueba optativa, son las habilidades para integrar información, generar conceptos alternativos y condensar información.

2. *Razonamiento Perceptivo*- Considera las habilidades constructivas, formación y clasificación de conceptos no-verbales, análisis y procesamiento visual. Incluye cuatro subpruebas:

- ✓ Diseño con cubos- Habilidades de análisis, síntesis y organización viso-espacial.
- ✓ Conceptos con dibujos- Formación de conceptos y categorías a partir de material visual.
- ✓ Matrices- Razonamiento por analogías visuales, integración de información visual.
- ✓ Figuras incompletas-Prueba optativa, son las capacidades de reconocimiento y organización perceptiva.

3. *Memoria de Trabajo*-Se enfoca en la capacidad de retención y almacenamiento de información, de operar mentalmente esta información, transformarla y generar nueva.

Consta de tres subpruebas:

- ✓ Retención de dígitos- Memoria inmediata y memoria de trabajo, indicando habilidades de secuenciación, planificación, alerta y flexibilidad cognitiva.
 - ✓ Sucesión de números y letras- Capacidad de retener y combinar dos tipos de información, organizarla y elaborar un conjunto organizado según consignas.
 - ✓ Aritmética- Prueba optativa, analiza habilidades de razonamiento numérico, agilidad en el manejo y reorganización de información, atención y memoria a corto plazo.
4. *Velocidad de procesamiento de la información*- Es la capacidad para focalizar la atención, explorar, ordenar y/o discriminar información visual con rapidez y eficacia. Consta de tres subpruebas que se desarrollan con control de tiempo:
- ✓ Claves- Habilidades de rapidez asociativa, percepción visual, coordinación viso-manual, atención, motivación y resistencia frente a tareas repetitivas.
 - ✓ Búsqueda de símbolos- Habilidades de rapidez asociativa, percepción visual, coordinación viso-manual, atención, motivación y resistencia frente a tareas repetitivas.
 - ✓ Registros-Prueba optativa, es la atención selectiva y planificación en la búsqueda ordenada en contraste con la búsqueda desordenada de información.

Los criterios para determinar la presencia de AC en un alumno, dependen del modelo de conceptualización que se elija. Para Castelló y Batlle (1998) es posible trabajar con cualquier instrumento que permita estimar los macroprocesos (pueden ser las habilidades intelectuales generales y las habilidades de procesamiento cognitivo, los cocientes). La idea fundamental de su propuesta es flexibilizar las decisiones diagnósticas, pues resulta insuficiente asignar una categoría

a partir de cierto rendimiento; es necesario valorar los resultados empíricamente obtenidos. De esta manera, su protocolo de identificación considera 3 rangos: el talento simple corresponde a un percentil 95 o superior en una sola aptitud específica; en el talento múltiple, varias aptitudes específicas se sitúan en un percentil 95 o superior; en el talento complejo, la mayoría de las aptitudes específicas puntúan en el percentil 80 o superior.

Adicionalmente, se asume como favorable la selección de la Escala de Inteligencia de Wechsler para niños (WISC-IV), debido a la pertinencia de analizar cualitativamente los resultados de las subescalas como parte de la rectificación del diagnóstico de TDAH. Diversos estudios señalan que los síntomas del TDAH, como inatención, impulsividad e hiperactividad, son resultado de disfunciones ejecutivas (López-Flores y Zambrano-Sánchez, 2012; Soprano, 2003). Por este motivo, las escalas de inteligencia Wechsler han sido uno de los instrumentos empleados para evaluar las funciones ejecutivas y con ello, diagnosticar TDAH.

Para definir el perfil diferencial de los niños con TDAH, las investigaciones (Soprano, 2003) se centran en analizar el Factor de Independencia de la Distracción (FID) que está conformado por las subpruebas: *aritmética*, *claves* y *retención de dígitos*, ya que valora la habilidad para no distraerse, atender y concentrarse. En general, el cociente Memoria de trabajo observa puntuaciones bajas. También se han manifestado puntajes deficitarios en planeación y atención concentración, que son examinadas por las subpruebas *laberintos* y *figuras incompletas* respectivamente. Para concluir, las puntuaciones de Memoria de Trabajo, Atención Sostenida, Concentración y Planeación, son significativamente más bajas en niños con TDAH que son evaluados con la Escala de Inteligencia Wechsler para niños (WISC-IV, 2007).

3.4.1.3 Escala de identificación de estudiante doblemente excepcional Alta Capacidad (AC) con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH).

Es un instrumento desarrollado por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, como institución principal, y la Universidad de Los Andes como institución secundaria, a través de un grupo de investigadores coordinados por la Dra. María Leonor Conejeros Solar. La escala fue construida y validada en Chile con el objetivo de posibilitar una evaluación rápida pero precisa de los atributos que configuran un perfil doblemente excepcional AC-TDAH, permitiendo a los evaluadores disponer de una herramienta que ayude a diagnosticar a niños, niñas y adolescentes con las características diferenciales ya revisadas en el capítulo anterior.

La escala consta de tres versiones: una dirigida a padres de familia, otra a docentes y finalmente, una para los profesionales del ámbito psicoeducativo (ver Anexo 3, 4 y 5 respectivamente). Todas las versiones tienen cuatro dimensiones *Académica, Cognitiva, Emocional/Conductual y Social*; la diferencia entre versiones es el número de ítems de cada dimensión (Ver TABLA 4).

Tabla 4

Número de ítems por dimensión en las tres versiones de la Escala de identificación de estudiante doblemente excepcional Alta Capacidad con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad.

Dimensiones	Padres de familia	Docentes	Profesionales ámbito educativo
Académica	3	8	4
Cognitiva	16	18	20
Emocional / Conductual	7	8	11
Social	5	5	12
Total	31	39	47

Nota. Elaboración propia

Todas las versiones se responden con una escala tipo Likert y se califican siguiendo el mismo procedimiento (Conejeros et al., 2018a, 2018b):

Cada versión presenta una Tabla Resumen de Puntajes en las que se han separado los ítems que corresponden a cada condición (AC y TDAH) y dimensión (académica, cognitiva, emocional/conductual y social). El primer paso consiste en identificar y separar los ítems de acuerdo a dicha clasificación.

1. De acuerdo a las fórmulas que se presentan en la Tabla Resumen de Puntajes, se realiza una sumatoria de los ítems por condición y dimensión. De esta manera se obtiene la puntuación directa.
2. Se da seguimiento a las fórmulas, dividiendo la puntuación directa entre el valor señalado en la Tabla y multiplicando por cien. El resultado obtenido en cada dimensión, representa un valor porcentual para cada una de las condiciones (AC-TDAH).

Es importante señalar que se trata de un instrumento que no ha sido validado en México, sin embargo, el análisis exhaustivo del equipo de investigadores, sugiere una adecuada validez de contenido y evidencias suficientes para ser aplicada a la población a la que va dirigida. En este caso, más que la búsqueda de criterios normativos y comparación con otras poblaciones, lo que interesa es la exploración de la capacidad de los docentes y padres de familia para identificar la doble excepcionalidad.

Igualmente, en esta investigación el instrumento se analizará para aportar información sobre cada caso, integrándola en un resumen cualitativo del estudiante, sin aplicar baremos o normas establecidas.

3.4.2 Técnica para el diagnóstico de sensibilización y preparación de los maestros.

3.4.2.1 Entrevista semiestructurada.

La entrevista es una técnica de gran utilidad en la investigación cualitativa, permite recabar datos que responden a la pregunta central de la investigación (Díaz, Torruco, Martínez y Varela, 2013). Se considera más eficaz que el cuestionario porque se obtiene información más completa y profunda, además es posible aclarar dudas durante el proceso, asegurando respuestas de mayor utilidad.

En el caso de la entrevista semiestructurada, de manera previa, se prepara un guion temático sobre lo que se pretende conocer del informante. Las preguntas que se esbozan son abiertas y flexibles, el entrevistado puede manifestar su opinión, matizar sus respuestas, e incluso puede desviarse del guion inicial, existe la apertura de abordar temas no considerados en el guion. (Díaz et al., 2013).

En este trabajo de investigación, la entrevista semiestructurada con docentes fue la herramienta central de trabajo. Los objetivos de la entrevista fueron:

Objetivo General: Obtener la información que permita integrar el diagnóstico de la sensibilización y preparación de los maestros para detectar y dar atención educativa a los alumnos con doble excepcionalidad.

Objetivos específicos:

1. Conocer las particularidades de la relación entre los docentes y el alumnado doblemente excepcional.
2. Conocer las habilidades de los maestros para identificar las características específicas de los alumnos doblemente excepcionales, así como las necesidades educativas de su perfil.

3. Conocer la percepción de los maestros respecto a su propia actuación para, de esta manera, determinar sus necesidades de orientación y capacitación.

Para alcanzar los objetivos trazados, se estipularon las siguientes categorías a explorar:

- a) Conocimiento del estudiante por parte del docente.
- b) Caracterización como estudiante con Altas Capacidades
- c) Caracterización como estudiante con TDAH.
- d) Autoevaluación del docente sobre su conocimiento y dominio de estrategias sobre altas capacidades.
- e) Autoevaluación del docente sobre su conocimiento y dominio de estrategias sobre TDAH.
- f) Percepción de fortalezas y áreas de oportunidad respecto a su desempeño.
- g) Percepción de necesidades de formación y/o preparación en temas de doble excepcionalidad

En el Anexo 6 se encuentra la descripción de las categorías y sus correspondientes preguntas.

3.5 Procedimiento

3.5.1 Etapa 1- Identificación de alumnos que presentan Altas Capacidades y Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad para la conformación del grupo de doble excepcionalidad y elaboración de la caracterización de sus necesidades educativas.

En esta primera etapa, el trabajo central consistió en confirmar la presencia de alumnos doblemente excepcionales y conocer las características específicas de sus perfiles para estructurar una capacitación acorde a las necesidades educativas del contexto. El proceso de identificación inicial

se diseñó, considerando la información que debía obtenerse por medio de un mecanismo de detección de doble entrada (ver Figura 6).

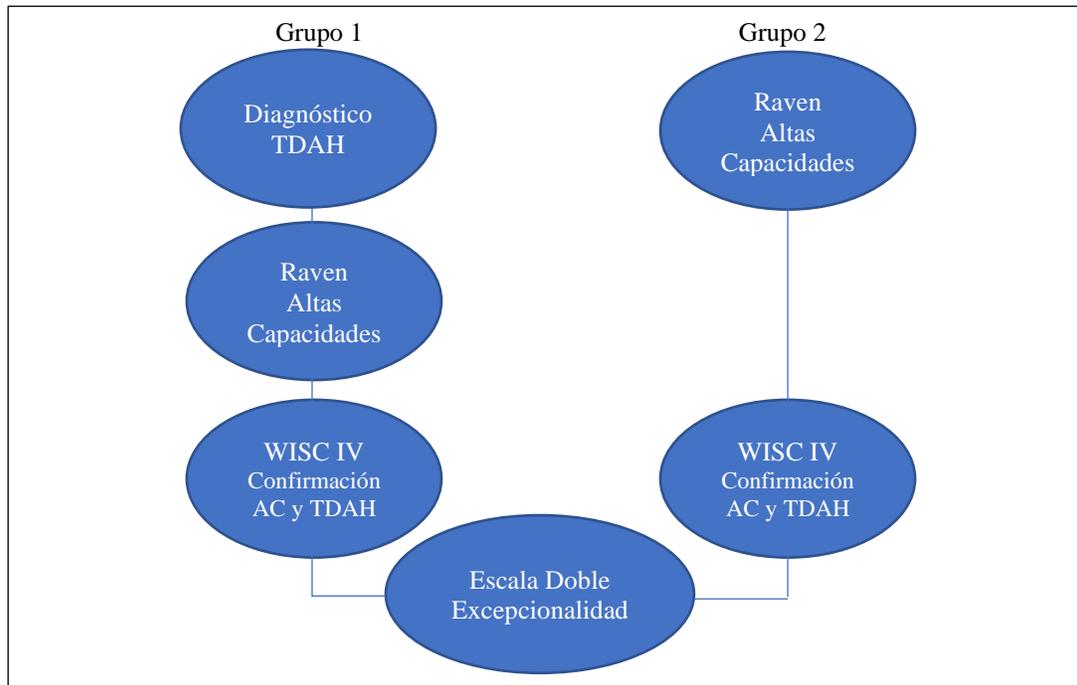


Figura 6. Diagrama del mecanismo de doble entrada

Fuente: Elaboración propia.

En este esquema, se establecieron dos estrategias:

- Estrategia A- Consistía en la revisión exhaustiva de expedientes escolares con el objetivo de detectar casos diagnosticados de TDAH. Se solicitó a los padres de familia, la entrega del documento que acreditaba el diagnóstico por parte de los especialistas pertinentes (neurólogo pediatra, psiquiatra, paidopsiquiatra). Posteriormente, se postulaba la aplicación del Test de Matrices Progresivas de Raven Escala de Coloreada, para obtener un indicador de Inteligencia General. Esta estrategia reportaría a los alumnos con diagnóstico TDAH y AC como una categoría que se denominaría *Grupo 1*. A su vez, serían considerados como posibles candidatos para conformar el grupo doblemente excepcional.

- Estrategia B- Se desarrollaría mediante la aplicación a toda la primaria del Test de Matrices Progresivas de Raven Escala de Coloreada, para obtener un indicador de Inteligencia General. Esta estrategia permitiría detectar a los alumnos AC como un diagnóstico puro y representaría una segunda categoría *Grupo 2*. De igual manera, serían posibles candidatos para conformar el grupo doblemente excepcional.

En ambos casos se planteó la aplicación posterior del WISC como una herramienta que permite el diagnóstico en profundidad de sus características cognitivas, así como la confirmación de las AC y del TDAH.

Es importante señalar que debido a la contingencia sanitaria provocada por el coronavirus SARS-CoV-2, fue necesario modificar las estrategias antes descritas, dado que las clases presenciales se suspendieron de manera indefinida, y con ello, la presencia de los niños en la escuela.

Efectivamente, se realizó la revisión exhaustiva de expedientes que permitió la detección de alumnos con diagnóstico TDAH. De esta manera, se integró un grupo de seis candidatos que conformaron el *Grupo 1* (en el capítulo de resultados se especifican). Lamentablemente, no fue posible aplicar el Test de Matrices Progresivas de Raven (Raven et al., 2001) a la totalidad de los alumnos de primaria, debido a la suspensión de actividades escolares antes mencionada, por lo que la estrategia establecida para conformar el grupo 2, resultó improcedente.

Además, fue necesario ajustar los criterios de la estrategia 1, aplicando el Test de Matrices Progresivas de Raven Escala Coloreada solamente a tres de los seis candidatos inicialmente identificados como alumnos con diagnóstico TDAH, debido a los movimientos propios del cambio de ciclo escolar: uno de los alumnos egresó de la primaria y los otros dos, decidieron cambiarse de escuela.

Para llevar a cabo la aplicación, se requirió el cambio de *semáforo* en el estado, y la respectiva autorización de los responsables correspondientes, por lo cual, no fue posible concretarla en el ciclo escolar 2019-2020. La aplicación se realizó de manera presencial en el mes de octubre (ciclo escolar 2020-2021), en las instalaciones de la escuela, bajo un protocolo de seguridad sanitaria previamente establecido.

En un segundo momento, se aplicó la Prueba de Matrices Progresivas (Escala General) a uno de los alumnos que, en la transición de ciclo escolar, cumplió doce años y dada la posible familiaridad con el instrumento. Dicha valoración se efectuó el 15 de marzo de 2021.

Los alumnos mencionados conformaron el grupo doblemente excepcional, pues, como se revisará en epígrafes posteriores, los tres obtuvieron resultados que cumplían con el protocolo previamente establecido de AC (estudiantes con un resultado igual o superior al percentil 75 en la medida de capacidad intelectual).

Posteriormente, fueron evaluados utilizando la Escala de Inteligencia de Wechsler para niños (WISC-IV). La aplicación de este instrumento cumplió con el mismo protocolo sanitario de la experiencia previa, esto es, se respetó el color del *semáforo estatal*, se realizó en las instalaciones de la institución y con las medidas sanitarias ya conocidas. Debido a la extensión de la prueba, fue necesario llevar a cabo entre dos o tres aplicaciones por alumno, por lo cual, se requirió de varias sesiones durante el mes de marzo (2021). Esta fase permitió establecer la existencia de los criterios para confirmar ambos diagnósticos, AC y TDAH, mediante el análisis detallado de los puntajes obtenidos en las subescalas.

Finalmente, los padres de familia/tutores y los docentes responsables de impartir clases a los alumnos del grupo doblemente excepcional, respondieron la versión correspondiente de la *Escala de identificación de estudiante doblemente excepcional: Alta Capacidad con Trastorno por*

Déficit de Atención e Hiperactividad (Conejeros et al., 2018). En este caso, la valoración se realizó de manera virtual a través de la aplicación Google Forms (previa transformación del cuestionario de lápiz y papel en un cuestionario en línea). El propósito fundamental consistió en dar voz a los actores involucrados en el proceso formativo de los evaluados y de esta manera, obtener información derivada de las dimensiones consideradas en el instrumento: Académica, Cognitiva, Emocional / Conductual y Social.

Es importante señalar que la ejecución de la primera etapa del procedimiento, no siguió una secuencia lineal dadas las condiciones de contingencia antes mencionadas, sin embargo, se mantuvo el objetivo de lograr los procesos de diagnóstico considerados esenciales.

3.5.2 Etapa 2- Diagnóstico de la sensibilización y preparación de los docentes en la problemática educativa de la doble excepcionalidad, con vistas a identificar sus necesidades de capacitación.

En la segunda etapa, el trabajo central consistió en identificar las necesidades específicas de capacitación de los docentes. Con este objetivo, se realizó una técnica cualitativa de recolección de datos: entrevista semiestructurada.

La entrevista fue aplicada a toda la planta docente de primaria, en virtud de la detección de alumnos en los seis grados. La forma de ejecución fue virtual, dadas las condiciones de contingencia del momento. Para tal efecto, se utilizó la plataforma Zoom Vídeo que facilitó la grabación, previamente autorizada, de cada encuentro. Todas las entrevistas se realizaron de manera individual en un periodo de trece días que comprendieron del 12 al 25 de mayo del año 2020. A continuación, se presenta la TABLA 5 con la información referente a las entrevistas realizadas:

Tabla 5

Datos referentes de las entrevistas realizadas a docentes.

Número de entrevista	Entrevistado(a)	Sexo	Titularidad	Fecha	Duración
1	Docente 2	Mujer	2do grado	12/05/2020	28 min 56 s
2	Docente 1	Mujer	1er grado	13/05/2020	16 min 02 s
3	Docente 4	Mujer	4to grado	14/05/2020	1 h 20 s
4	Docente 6	Mujer	6to grado	15/05/2020	33 min 29 s
5	Docente 5	Mujer	5to grado	18/05/2020	39 min 32 s
6	Docente 7	Mujer	Computación	19/05/2020	17 min 05 s
7	Docente 8	Mujer	Educación Física	20/05/2020	9 min 15s
8	Docente 3	Mujer	3er grado	20/05/2020	43 min 04 s
9	Docente 9	Hombre	Educación Artística	25/05/2020	23 min 22 s

Nota. Elaboración propia

Los tiempos de las entrevistas variaron considerablemente debido a la flexibilidad que se mantuvo en cada encuentro. Los(as) entrevistados(as) tuvieron la oportunidad de extenderse tanto como les fue necesario y de abordar temas que no fueron considerados en el guion previamente establecido. Es necesario enfatizar que todas las entrevistas fueron realizadas en un clima de amabilidad en la que prevaleció la buena disposición por parte de cada entrevistado y el interés genuino de participar en un proceso que tiene como objetivo fortalecer su práctica docente.

3.5.3 Etapa 3- Diseño, aplicación y evaluación de un programa de intervención para formar a los docentes en la temática de doble excepcionalidad.

El programa de intervención se llevó a cabo en los meses de septiembre a diciembre 2020; la totalidad de las sesiones se efectuó de manera presencial, dado que fueron los meses que se observó una relativa estabilidad en el curso de la pandemia y porque el *semáforo estatal* lo permitió. El

trabajo tuvo lugar en un salón amplio, con ventilación y resguardando en todo momento el uso de cubrebocas y la sana distancia, así como la autorización de los responsables institucionales.

Finalmente, la evaluación del Programa de Intervención se estipuló a partir de la implementación de un grupo focal que tuvo lugar el 5 de marzo de 2021. Derivado de la activación del *semáforo rojo* a mediados del mes de diciembre anterior, no fue posible realizar el grupo focal de manera presencial, sino de manera virtual a través de la plataforma Zoom Vídeo, mismo que fue grabado con la autorización de los participantes.

De la exposición de las tres etapas del procedimiento, se desprende que el seguimiento no fue lineal, se avanzó de acuerdo a lo que la propia dinámica fue permitiendo. Inicialmente, se consideró que la realización de las etapas debía ser secuencial, dadas las propias características del proyecto y la naturaleza de la fundamentación teórica, sin embargo, la realidad superó cualquier ejercicio prospectivo y lo que resultó, fueron etapas y objetivos que se superpusieron.

3.6 Procesamiento y análisis de datos

Los objetivos establecidos y la naturaleza de los datos que fueron recabados, requirieron el procesamiento de información cuantitativa y cualitativa.

En el caso del Test Matrices Progresivas de Raven, los resultados se generaron a partir del seguimiento del protocolo de la prueba, aportando un puntaje total, indicador de inteligencia general de cada alumno evaluado.

De igual manera, los resultados de la aplicación de las dos versiones de la Escala para la identificación de estudiante doblemente excepcional AC – TDAH (Conejeros et al., 2018), se procesaron a partir de los criterios establecidos en el protocolo del instrumento. Se recopiló toda la información en una base de Excel, que posteriormente se exportó al programa SPSS. Versión

22, y se obtuvieron desde el mismo, las estadísticas descriptivas (frecuencias, porcentajes, medidas de tendencia central) para los diferentes indicadores.

En el caso de la Escala de Inteligencia de Wechsler para niños (WISC-IV), los resultados se obtuvieron siguiendo los lineamientos del protocolo, estableciendo puntajes para cada subprueba, los índices compuestos y el índice total de Cociente Intelectual.

La información cualitativa obtenida en las entrevistas y en el grupo focal, fue procesada mediante análisis de contenido, como una técnica que permite interpretar textos mediante el empleo de procedimientos que tienen como finalidad descomponer y clasificar para establecer categorías de análisis. Bardin (2002), uno de los autores referenciales en el análisis de contenido, expone:

El análisis de contenido es un conjunto de técnicas de análisis de comunicación, tendiente a obtener indicadores por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes, permitiendo la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción/recepción (variables inferidas) de estos mensajes. (p. 32)

La inferencia es entonces, uno de los elementos principales en el análisis de contenido, que se realiza a partir de la interpretación de los sentidos que posee un discurso. Dicha interpretación permite organizar el material en indicadores o categorías. En este sentido, el objetivo del análisis de contenido es identificar la presencia de temáticas, palabras o conceptos en un texto para descifrar el contenido “oculto” o “latente”. El autor mencionado (Bardin, 2002), refiere que el análisis de contenido cualitativo aporta beneficios entre los que destacan: la obtención de reglas y procedimientos, la producción de categorías centrales de análisis y la formación de criterios de

validez. Siguiendo con este autor, el ejercicio central en el análisis de información consiste en la categorización:

(...) es una operación de clasificación de elementos constitutivos de un conjunto por diferenciación, tras la agrupación por género (analogía), a partir de criterios previamente definidos. Las categorías son secciones o clases que reúnen un grupo de elementos (unidades de registro en el caso del análisis de contenido) bajo un título genérico, reunión efectuada en razón de dos caracteres comunes de estos elementos. (Bardin, 2002, p. 90)

Para facilitar el análisis, se transcribieron todas las entrevistas y el grupo focal. Las respuestas de los docentes se pasaron a una matriz de datos cualitativos, con ayuda de la cual se procedió a la codificación, es decir, a la identificación de categorías emergentes, resultado del análisis realizado, así como de las categorías previamente establecidas para procesar la información (ver en este capítulo, la descripción de los instrumentos y técnicas de recolección de información). La comparación y contrastación entre las categorías y respuestas de los diferentes participantes, permitió el análisis e interpretación de los datos, a partir de las frecuencias de aparición de las mismas a nivel individual y grupal.

3.7 Aspectos éticos de la investigación

La realización de este proyecto se apegó a los principios del Código Ético de la Sociedad Mexicana de Psicología (2007). En primera instancia, se reconoció que la finalidad última de la investigación consistió en la relevancia social de los resultados. Como segundo principio, se estableció el bienestar máximo de los participantes como premisa de actuación.

Desde la perspectiva que exige la formación del psicólogo, se asumió el compromiso de brindar un trato respetuoso a cada participante, de garantizar la protección a los datos e información que se derivó de su colaboración y de entregar los productos que fueron acordados con la institución educativa, así como los docentes y los padres de familia involucrados. En este sentido, se entregó a cada uno de los padres de los niños considerados y a cada uno de los docentes participantes, un consentimiento informado que explicaba de manera clara, cada uno de los procedimientos que se siguió durante la investigación. De igual manera, se buscó el asentimiento de los menores de edad, aunque no es un requisito obligado legalmente, se priorizó que los niños identificados como alumnos doblemente excepcionales, han pasado ya por procesos y situaciones que afectan su autoestima, por lo tanto, se hizo un esfuerzo importante por ofrecer un trato amable y especialmente cálido.

Asimismo, se guardó con total confidencialidad la información personal de los niños, de sus familias, de los docentes, así como la información que se obtuvo de la revisión de documentos y aplicación de evaluaciones. Esta información se mantuvo disponible, únicamente para la autora y el Comité Tutorial para fines de evaluación y análisis de la información o publicación.

.

CAPÍTULO 4. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN Y DIAGNÓSTICO DE LOS PARTICIPANTES EN EL PROYECTO

4.1 Caracterización del Contexto

4.1.1 Características del municipio de Xochitepec.

Es un municipio que se ubica al poniente del estado de Morelos, colinda al norte con Temixco y Emiliano Zapata; al este con Emiliano Zapata y Tlaltizapán; al sur con Puente de Ixtla; al oeste con Puente de Ixtla, Miacatlán y Temixco. Debido a la significativa producción agrícola para el mercado nacional, regional y para el consumo local, y al hecho de que su principal actividad económica se centra en el comercio al minorista que se ejerce principalmente en los tianguis, Xochitepec es considerado un medio rural con zonas suburbanas.

La ubicación geográfica del municipio (la cercanía con el sistema urbano en Cuernavaca) así como el nivel de interconectividad (derivado de la movilidad que favorece el sistema carretero), ha generado una tendencia de crecimiento de la población del 3.2 por ciento anual, porcentaje que lo lleva a ocupar el segundo lugar entre los municipios con mayor tasa de crecimiento en el estado de Morelos.

De acuerdo con la Encuesta Intercensal 2015 del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2015), el municipio cuenta con una población de 68.984 habitantes. Se observa un dato interesante, Xochitepec es un municipio en el que, en los últimos años, se ha invertido el porcentaje de población masculina, ya que por cada 100 mujeres hay 103 hombres, mientras que en el contexto estatal por cada 100 mujeres hay 94 hombres. En el análisis de los grupos quinquenales del municipio, se destaca la población joven en la base de la pirámide, los rangos de

cero a 14 años representan un porcentaje del 28.9%. y el rango de 15 a 29 años, representa el 27.3% de la población.

Lo anterior denota 2 hechos que resultan relevantes para la presente investigación: se trata de una localidad con una población altamente heterogénea debido al flujo migratorio que encuentra favorable la ubicación, la suficiencia vial y la accesibilidad; de igual manera, es necesario el fortalecimiento y enriquecimiento del sistema educativo pues más del 50% de la población, se encuentra en edad escolar.

4.1.2 Características del escenario de investigación.

El trabajo de investigación se realizó en un escenario educativo rural pues como ya se describió, el municipio presenta características acordes al medio rural. Según el Glosario de términos utilizados en la Dirección General de Planeación y Programación de la Secretaría de Educación Pública (2008), por el tipo de sostenimiento administrativo que presenta, es una escuela particular que dirige sus servicios a niveles socioeconómicos bajo y medio bajo.

El Colegio Ludere Victum se ubica en la calle República de Venezuela no. 34, Colonia Centro en el municipio de Xochitepec, Morelos, C.P. 62790. Es una asociación civil que se constituyó el 09 de julio de 2007 con la finalidad de impartir educación a alumnos de preescolar, primaria y secundaria. Desde su origen, ha apoyado a alumnos de bajos recursos pues la motivación de su fundadora, la Lic. Patricia Sandoval Luna, ha sido, ayudar a los menos favorecidos mediante el otorgamiento de becas y porcentajes de descuento a la mayoría de la población.

Inició funciones en el ciclo escolar 2007-2008 con la apertura de preescolar y primaria, más tarde, en el año 2012, comenzó la sección secundaria. Después de trece años de trayectoria

(ciclo 2019-2020), han egresado aproximadamente 640 alumnos de los tres niveles educativos. Como parte de su ideología de atención personalizada, solo hay un grupo por cada grado con un promedio de quince niños. En el momento de la investigación, se contabilizaron trece grupos (4 de preescolar, 6 de primaria, 3 de secundaria) con una matrícula total de 203 alumnos.

Las instalaciones se distribuyen en una extensión de 6200 metros cuadrados, entre 8 oficinas, 14 aulas, 1 biblioteca, 1 enfermería, 1 centro de cómputo, 1 pequeño auditorio, 2 canchas deportivas, 1 cocina, 1 alberca, 2 vestidores, 2 bodegas y numerosas áreas verdes. Las aulas están equipadas con tecnología, cada una dispone de una pantalla con sistema de sonido, así como acceso a internet.

El modelo educativo que orienta a la institución se centra en el aprendizaje (en el alumno), promueven alumnos autónomos, independientes y autorregulados, capaces de aprender a aprender. Para lograr tal cometido, trabajan con la metodología AMCO que es un sistema de aprendizaje basado en el constructivismo. Desde esta línea teórica, se reconoce en el alumno la capacidad de construir su aprendizaje a partir de la incorporación de conocimientos nuevos a una estructura lógica de conocimientos previos, generando así bloques de conocimientos en el que el último nivel, incluye los niveles anteriores.

Además, la escuela se sustenta en un enfoque integral que incorpora proyectos de diversa naturaleza:

- Sistema bilingüe que tiene como finalidad otorgar certificaciones Cambridge a través de la alianza con International House.
- Materias dirigidas al desarrollo de competencias tecnológicas mediante la colaboración con Grupo Educare que otorga certificaciones a los alumnos.
- Talleres orientados al desarrollo de habilidades artísticas, deportivas y culturales.

La revisión de la base de datos de la matrícula, permitió detectar algunas características sociodemográficas de los padres y madres de familia:

- Entre el 70% y 80% se encuentran en edades de los 20 a los 40 años.
- El nivel de escolaridad esta polarizado, en algunos casos reportaron la secundaria terminada y de manera opuesta, se detectaron padres y madres con posgrado (maestría y doctorado).
- Más del 50% registraron casado como su estado civil.
- En el caso de la situación laboral, se observa una diversidad importante, más del 60% de los padres económicamente activos están empleados, muchos se desplazan fuera de Xochitepec a otros municipios e incluso, a otras entidades federativas. Otra parte están empleados en las empresas o instancias de gobierno locales, pues en la zona se ubican fábricas, el centro de readaptación social, el ayuntamiento y centros de investigación. Finalmente, muchas familias dependen económicamente de los comercios familiares.

Analizar las características del contexto, considerando el municipio, el escenario y la población, es un requisito indispensable en el abordaje sistémico de las AC. El componente central consiste en comprender la naturaleza multifactorial de estos fenómenos, priorizando el papel determinante de los factores sociales y contextuales en el desarrollo del potencial.

En este sentido, la característica de heterogeneidad en el municipio se replica en la escuela, favoreciendo la viabilidad del proyecto, pues el reconocimiento de la diversidad de perfiles, de estilos y ritmos de aprendizaje impide, por un lado, la sobrevaloración de un perfil específico y por otro, la asociación de AC con desempeño académico. Es posible inferir que precisamente la heterogeneidad de alumnos y familias, ha sido un factor detonante de la incorporación de diversas metodologías con el objetivo de atender a la diversidad.

Consecuentemente, la postura permanente de apertura se traduce en la disponibilidad de los miembros de la comunidad a la implementación de proyectos, lo cual facilitó la inmersión de la investigadora a la dinámica institucional. La escuela se caracteriza por un fuerte sentido de comunidad, propio de una zona en la que los habitantes se conocen entre sí y comparten fuertes tradiciones culturales, mismo que se reproduce en las actividades de requieren de la participación de los docentes y padres de familia.

4.2 Diagnóstico del alumnado con doble excepcionalidad

4.2.1 Resultados de la revisión de expedientes.

De la exhaustiva revisión de expedientes de alumnos, se concretaron seis casos de alumnos con diagnóstico de TDAH, que a continuación se detallan en la TABLA 6:

Tabla 6

Descripción de alumnos identificados.

Alumno(a)	Sexo	Edad	Grado	Fuente del diagnóstico	Año diagnóstico
A1	Hombre	6 años	Primero	Psiquiatra	2019
A2	Hombre	7 años	Segundo	Neurólogo	2020
A3	Hombre	9 años	Cuarto	Neuropediatra	2018
A4	Hombre	10 años	Cuarto	Neurólogo	2019
A5	Hombre	12 años	Quinto	Psiquiatra	2017
A6	Hombre	12 años	Sexto	Neurólogo	2018

Nota. Elaboración propia

4.2.2 Resultados de la aplicación del Test de Matrices Progresivas de Raven (TMP).

En primera instancia, el TMP Escala Coloreada fue aplicado a tres de los seis candidatos inicialmente identificados como alumnos con diagnóstico TDAH, esto debido a que uno de los alumnos egresó de la primaria y los otros dos, decidieron cambiarse de escuela. Los resultados de la aplicación se desglosan en la TABLA 7.

Tabla 7

Resultados de la aplicación Test de Matrices Progresivas Escala Coloreada.

Alumno(a)	Edad cronológica	Grupo de edad	Puntaje	Percentil	Rango	Diagnóstico Capacidad Intelectual
A1	7 años 3 meses	7 ½ años	31	95	I	Superior
A3	8 años	8 años	24	75	II	Superior al término medio
A5	11 años	11 ½ Años	35	95	I	Superior

Nota. Elaboración propia

En un segundo momento, se aplicó el TMP Escala General a uno de los alumnos, por considerarlo consecuente con la edad y por la posible familiaridad con el instrumento. El resultado de la segunda aplicación se expone en TABLA 8:

Tabla 8

Resultados de la aplicación Test de Matrices Progresivas Escala General.

Alumno(a)	Edad cronológica	Grupo de edad	Puntaje	Percentil	Rango	Diagnóstico Capacidad Intelectual
A5	12 años	12 y 13 años	56	99	I	Superior

Nota. Elaboración propia

De acuerdo al protocolo de identificación de AC, previamente establecido en la presente investigación, los alumnos que obtuvieran un resultado igual o superior al percentil 75, serían considerados como alumnos con AC intelectual. Considerando los resultados de ambas aplicaciones, los tres estudiantes evaluados cumplieron dicho criterio.

4.2.3 Resultados de la aplicación de la Escala de Inteligencia de Wechsler para niños (WISC-IV).

La aplicación de este instrumento tuvo como objetivo, establecer criterios para confirmar ambos diagnósticos. El WISC-IV confirma ambos diagnósticos considerando lo siguiente:

- En general, el Cociente Intelectual Total es un indicador de AC, y de manera específica, los puntajes en los Índices de Comprensión Verbal (ICV) y de Razonamiento Perceptual (IRP).
- Los Índices Memoria de Trabajo (IMT) y de Velocidad de Procesamiento (IVP) reportan puntajes que abonan para el diagnóstico del TDAH, así como los resultados de las subpruebas Claves y Retención de dígitos, que son obligatorias, y la subprueba Aritmética, que es opcional.

La escala fue aplicada a los tres alumnos que conformaron el grupo doblemente excepcional. Los resultados de la aplicación se desglosan, de manera individual, en las siguientes TABLAS 9, 10 y 11 y gráficas 1,2 y 3.

Tabla 9

Resultados de la aplicación WISC-IV Alumno 1.

Subpruebas	Puntuación		Suma de puntuaciones escalares	Índice compuesto	Rango percentil	Nivel de Rendimiento
	Natural	Escalar				
Semejanzas	32	19	54	Comprensión Verbal 148	99.9	Muy superior
Vocabulario	43	19				
Comprensión	24	16	51	Razonamiento Perceptual 143	99.8	Muy superior
Diseño con cubos	34	16				
Conceptos con dibujos	21	17				
Matrices	24	18	28	Memoria de Trabajo 123	94	Superior
Retención de dígitos	12	10				
Sucesión de números y letras	22	18	19	Velocidad de Procesamiento 97	42	Promedio
Claves	43	9				
Búsqueda de símbolos	23	10				
	Escala Total		152	139	99.5	Muy superior

Nota. Elaboración propia

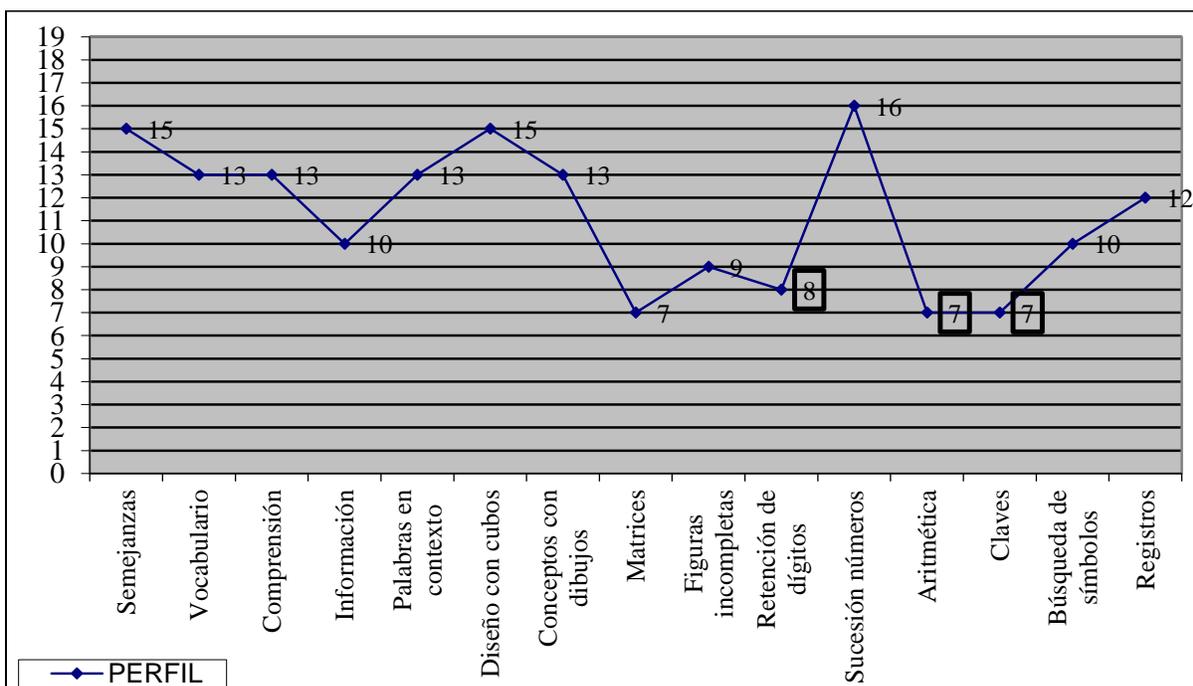
El Cociente Intelectual Total CIT del Alumno 1 es de 139 que se interpreta como un nivel de rendimiento, Muy Superior, por lo tanto, el WISC-IV rectifica el diagnóstico de AC.

De manera congruente con los postulados teóricos previamente estipulados, las áreas en las que se observó un mejor desempeño fueron el *Índice de Comprensión Verbal ICV* y el *Índice de Razonamiento Perceptual IRP*. En contraste, los resultados del *Índice de Memoria de Trabajo IMT* y del *Índice Velocidad de Procesamiento IVP*, muestran una disminución que coincide con el comportamiento descrito en diversas investigaciones (Brown et al., 2011; Fugate et al., 2013; López-Flores y Zambrano-Sánchez, 2012 y Soprano, 2003).

La Gráfica 1 muestra las puntuaciones escalares de la totalidad de las subpruebas.

Gráfica 1.

Perfil de puntuaciones escalares de subprueba Alumno 1.



Nota. Elaboración propia. Se incluyen las subpruebas que son opcionales (Información, Palabras en contexto, Figuras Incompletas y Aritmética).

Las puntuaciones de Retención de dígitos, Aritmética y Claves que constituyen el Factor de Independencia de la Distracción FID (Soprano, 2003), son considerablemente bajas.

A continuación, se presenta el desglose de resultados del Alumno 3.

Tabla 10

Resultados de la aplicación WISC-IV Alumno 3.

Subpruebas	Puntuación		Suma de puntuaciones escalares	Índice compuesto	Rango percentil	Nivel de Rendimiento
	Natural	Escalar				
Semejanzas	17	11	41	Comprensión Verbal 121	92	Superior
Vocabulario	37	14				
Comprensión	27	16	38	Razonamiento Perceptual 117	87	Normal alto
Diseño con cubos	56	18				
Conceptos con dibujos	14	10	26	Memoria de Trabajo 116	86	Normal alto
Matrices	17	10				
Retención de dígitos	14	11	19	Velocidad de Procesamiento 97	42	Promedio
Sucesión de números y letras	20	15				
Claves	30	8				
Búsqueda de símbolos	20	11				
	Escala Total		124	119	90	Normal alto

Nota. Elaboración propia

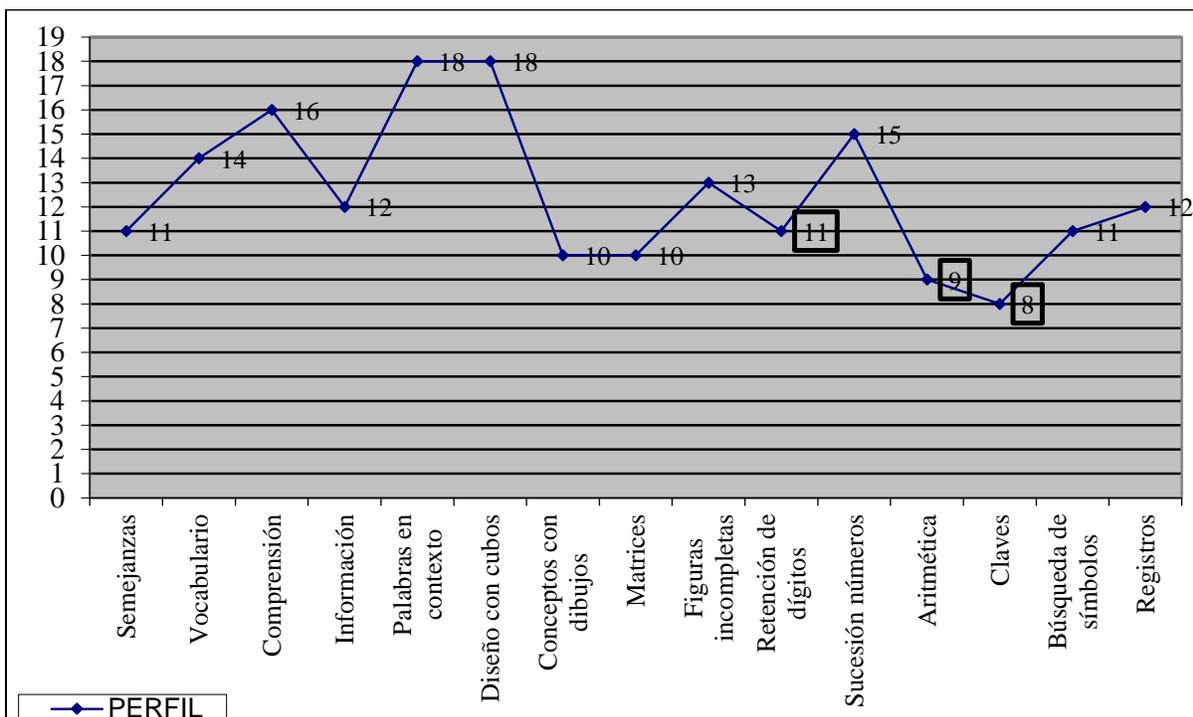
El Cociente Intelectual Total CIT del Alumno 3 es 119, que se interpreta como un nivel de rendimiento, Normal Alto. Siguiendo el protocolo previamente establecido, se reconoce la capacidad intelectual elevada, globalmente situada por encima del percentil 75, el resultado del Alumno 3 en el percentil 90, rectifica el diagnóstico de AC.

Adicionalmente, se cumple el criterio de desempeño elevado en el *Índice de Comprensión Verbal ICV* y el *Índice de Razonamiento Perceptual IRP*. En discrepancia, el puntaje del *Índice Velocidad de Procesamiento IVP*, observa una disminución considerable, por lo tanto, se corrobora la presencia de ambos diagnósticos.

La Gráfica 2 nos muestra que las puntuaciones escalares más bajas son Aritmética y Claves, mientras que, en Retención de dígitos el resultado es también bajo.

Gráfica 2.

Perfil de puntuaciones escalares de subprueba Alumno 3.



Nota. Elaboración propia. Se incluyen las subpruebas que son opcionales (Información, Palabras en contexto, Figuras Incompletas y Aritmética).

Finalmente, la TABLA 11 expone los resultados obtenidos por el Alumno 5. El Cociente Intelectual Total CIT es 113, que se interpreta como un nivel de rendimiento, Normal Alto. El percentil 81, así como los resultados altos en los índices de *Comprensión Verbal ICV* y de *Razonamiento Perceptual IRP*, corroboran el diagnóstico de AC. En contraste, el *Índice Velocidad de Procesamiento IVP*, es significativamente bajo, lo cual alude a las dificultades en el control ejecutivo.

Además, la Gráfica 3 presenta las puntuaciones escalares de todas las subpruebas del Alumno 5; al igual que en los casos anteriores, se observa que Retención de dígitos, Aritmética y Claves, reportan puntajes considerablemente bajos, confirmando de esta manera, el diagnóstico de TDAH y consecuentemente, la presencia de doble excepcionalidad.

Tabla 11

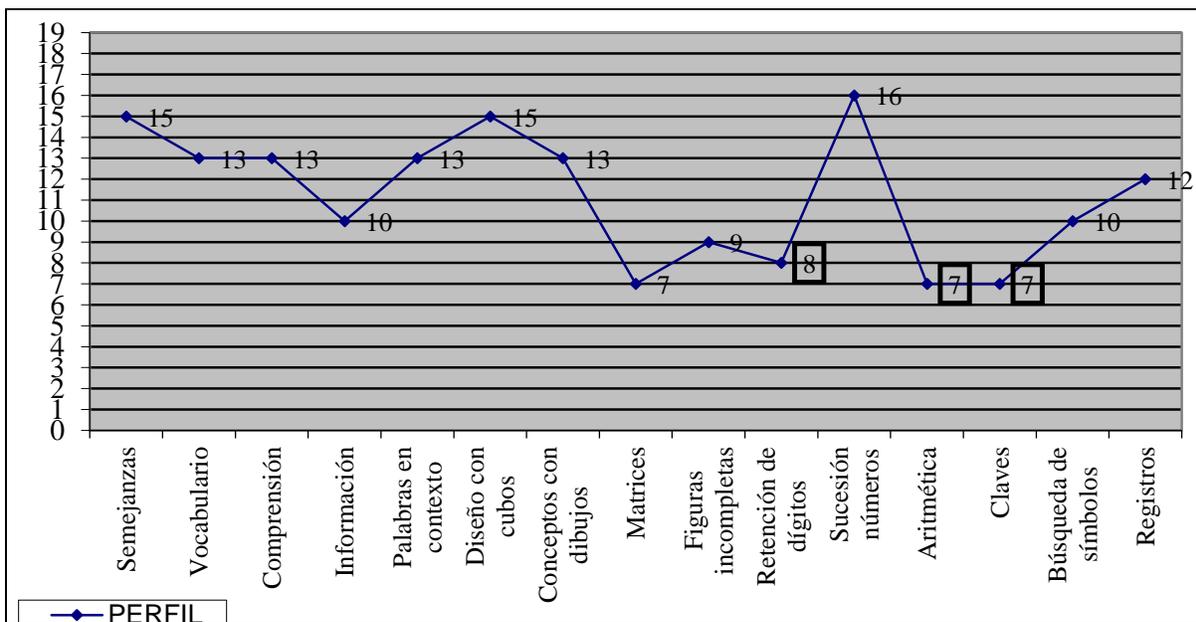
Resultados de la aplicación WISC-IV Alumno 5.

Subpruebas	Puntuación		Suma de puntuaciones escalares	Índice compuesto	Rango percentil	Nivel de Rendimiento
	Natural	Escalar				
Semejanzas	34	15	41	Comprensión Verbal 121	92	Superior
Vocabulario	48	13				
Comprensión	31	13	35	Razonamiento Perceptual 110	75	Normal alto
Diseño con cubos	56	15				
Conceptos con dibujos	22	13	24	Memoria de Trabajo 110	75	Normal alto
Matrices	18	7				
Retención de dígitos	14	8	17	Velocidad de Procesamiento 91	27	Promedio
Sucesión de números y letras	24	16				
Claves	37	7	117	113	81	Normal alto
Búsqueda de símbolos	27	10				
Escala Total			117	113	81	Normal alto

Nota. Elaboración propia

Gráfica 3.

Perfil de puntuaciones escalares de subprueba Alumno 5.



Nota. Elaboración propia. Se incluyen las subpruebas que son opcionales (Información, Palabras en contexto, Figuras Incompletas y Aritmética).

En síntesis, de acuerdo a lo antes expuesto, la aplicación de la Escala de Inteligencia de Wechsler para niños (WISC-IV), a los tres candidatos que conformaron el grupo doblemente excepcional, permite confirmar ambos diagnósticos: AC y TDAH. En este sentido, las notables discrepancias entre los *Índices de Comprensión Verbal (ICV)* y *Razonamiento Perceptual (IRP)* con los *Índices de Memoria de Trabajo (IMT)* y particularmente, *Velocidad de Procesamiento (IVP)*, son una evidencia objetiva de los contrastes que se estipulan en las investigaciones y que explican las posibilidades de enmascaramiento.

En los tres alumnos se observan resultados diametralmente opuestos, en un extremo el *ICV* en percentiles superiores a 90 y en el extremo opuesto, el *IVP* en percentiles 42 y 27. Es en esta oposición que se ubica la paradoja y se explica la dificultad en la detección, así como la adscripción a categorías diagnósticas incorrectas y procesos de atención educativa que resultan incompletos, inadecuados e insuficientes para detonar el potencial.

4.2.4 Resultados de la aplicación de la Escala de identificación de estudiante doblemente excepcional Alta Capacidad con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad.

a) Aplicación en profesores.

El instrumento fue respondido por los docentes que conformaron la segunda unidad de análisis. El grupo se integró por 9 participantes de los cuales, 8 eran mujeres y 1 era hombre. Las edades de los participantes oscilaron entre los 27 y los 60 años. En total, se completaron 17 instrumentos que corresponden a los perfiles de los 6 candidatos a conformar el grupo de alumnos doblemente excepcionales. Cada docente eligió a aquellos estudiantes a quienes conocían mejor. En la TABLA 12, se desglosa la distribución de la aplicación en el grupo de profesores:

Tabla 12

Distribución de instrumentos respondidos por docente.

Docente	Titularidad	Alumno	Instrumentos respondidos
Docente 1	1er grado	Alumno A1, Alumno A2	2
Docente 2	2do grado	Alumno A1, Alumno A2	2
Docente 3	3er grado	Alumno A3, Alumno A4	2
Docente 4	4to grado	Alumno A3, Alumno A4	2
Docente 5	5to grado	Alumno A5, Alumno A6	2
Docente 6	6to grado	Alumno A5, Alumno A6	2
Docente 7	Computación	Alumno A5, Alumno A6	2
Docente 8	Educación Física	Alumno A5	1
Docente 9	Educación Artística	Alumno A2, Alumno A6	2
Total instrumentos respondidos:			17

Nota. Elaboración propia

b) Aplicación en padres y/o cuidadores (familias)

El instrumento fue respondido por los padres y cuidador de los 6 niños que conformaron la primera unidad de análisis. El grupo se integró por 12 participantes de los cuales, 6 eran mujeres y 6 eran hombres. Las edades de los participantes oscilaron entre los 33 y los 56 años. En total, se respondieron 12 instrumentos que corresponden a los perfiles de los 6 candidatos a conformar el grupo de alumnos doblemente excepcionales. En la TABLA 13, se desglosa la distribución de la aplicación en el grupo de padres de familia y/o cuidadores:

Tabla 13

Distribución de instrumentos respondidos por padres, madres, cuidadores.

Alumno	Alumno	Instrumentos respondidos
Alumno A1	Madre, Padre, Abuelo	3
Alumno A2	Madre, Padre	2
Alumno A3	Madre, Padre	2
Alumno A4	Madre	1
Alumno A5	Madre, Padre	2
Alumno A6	Madre, Padre	2
Total instrumentos respondidos:		12

Nota. Elaboración propia

Los resultados se presentarán en tres apartados:

1. Se detallarán por alumno, los puntajes obtenidos en cada condición y dimensión, exponiendo en cada caso, los instrumentos que fueron respondidos por profesores y padres. En este primer nivel de análisis, se revisa el tipo de ocultamiento que se suscita entre condiciones, es decir, cuál de los tres posibles escenarios de enmascaramiento es el que caracteriza el perfil de cada alumno, de acuerdo a la perspectiva de padres y maestros.
2. El protocolo de calificación de la escala, establece como criterio para considerar la probable presencia de doble excepcionalidad, un puntaje igual o superior a 60% en cada dimensión. Tomando como referencia lo anterior, se presentará un concentrado, para cada versión, de las condiciones AC- TDAH de las cuatro dimensiones que reportan resultados iguales o superiores a 60%.
3. Análisis estadístico descriptivo de los datos arrojados por el instrumento.

- *Apartado I- Resultados por alumno*

A continuación, se presenta el análisis de cada caso (estudiante) y los resultados del proceso de identificación por parte de los docentes y de los padres.

En el caso del Alumno 1 (TABLA 14), la condición AC reporta puntajes más elevados en las dimensiones cognitiva y social, mientras que en la dimensión emocional/conductual ambas condiciones alternan puntajes moderadamente altos. En este primer caso, se observa una mayor manifestación de la AC y, específicamente, en el contexto escolar se observa una menor manifestación de la condición TDAH en la dimensión emocional/conductual lo cual, puede hacer referencia a la posible necesidad de mostrar una mejor conducta en la escuela que en casa. En todo caso, es importante destacar que este ocultamiento del TDAH, puede favorecer la idea de que el alumno no presenta dificultades en su interacción y manejo de emociones.

Tabla 14

Resultados de la evaluación de profesores y padres para el Alumno 1.

	Dimensiones Doble Excepcionalidad							
	Académica		Cognitiva		Emocional/Conductual		Dimensión Social	
	%AC	%TDAH	%AC	%TDAH	%AC	%TDAH	%AC	%TDAH
Profesores								
Docente 1	<u>72.22</u>	50.00	<u>64.10</u>	40.00	40.00	33.33	33.33	0.00
Docente2	38.89	50.00	<u>64.10</u>	<u>66.67</u>	26.67	33.33	50.00	0.00
Familia								
Madre	-	55.56	<u>93.94</u>	<u>66.67</u>	<u>66.67</u>	55.56	50.00	33.33
Padre	-	44.44	<u>96.97</u>	58.33	33.33	55.56	41.67	0.00
Abuelo	-	33.33	<u>69.70</u>	<u>66.67</u>	22.22	33.33	41.67	33.33

Fuente: Elaboración propia. Nota: Se han subrayado los porcentajes que serían indicativos de la presencia de la dimensión según los autores del cuestionario, es decir, con un % superior a 60.

En el Alumno 2 (TABLA 15), los resultados son relativamente parejos, algunos puntajes son mayores en una de las condiciones y otros son, incluso, parecidos. En general, no se observa predominancia en alguna de las condiciones, sin embargo, resaltan significativamente los resultados del docente 9, quien reporta una mayor manifestación de la condición AC (en las dimensiones académica y cognitiva) y una nula o mínima manifestación del TDAH (en las dimensiones emocional/conductual y social). Lo antes descrito podría ser indicador de una habilidad que solo se ha manifestado en esa clase, permaneciendo oculta para los otros docentes.

Tabla 15

Resultados de la evaluación de profesores y padres para el Alumno 2.

	Dimensiones Doble Excepcionalidad							
	Académica		Cognitiva		Emocional/Conductual		Dimensión Social	
	%AC	%TDAH	%AC	%TDAH	%AC	%TDAH	%AC	%TDAH
Profesores								
Docente 1	44.44	<u>66.67</u>	58.97	46.67	46.67	33.33	16.67	0.00
Docente2	27.78	<u>66.67</u>	58.97	<u>60.00</u>	<u>80.00</u>	<u>77.78</u>	<u>83.33</u>	55.56
Docente9	55.56	0.00	<u>71.79</u>	0.00	33.33	11.11	33.33	33.33

Familia	%AC		%TDAH		%AC		%TDAH	
	%AC	%TDAH	%AC	%TDAH	%AC	%TDAH	%AC	%TDAH
Madre	-	<u>66.67</u>	<u>66.67</u>	58.33	<u>77.78</u>	<u>77.78</u>	41.67	<u>66.67</u>
Padre	-	44.44	<u>63.64</u>	<u>66.67</u>	22.22	33.33	50.00	0.00

Fuente: Elaboración propia. Nota: Se han subrayado los porcentajes que serían indicativos de la presencia de la dimensión según los autores del cuestionario, es decir, con un % superior a 60.

En el caso del Alumno 3 (TABLA 16), en el contexto escolar no se observa predominancia de alguna de las condiciones: en algunas dimensiones puntúa más alto la condición AC y en otras dimensiones, la condición TDAH. En contraste, en el contexto familiar, la condición AC observa puntajes más altos que la condición TDAH. Es necesario considerar que en la escuela se presenta una mayor expresión de los desafíos conductuales y, es posible que dichas dificultades enmascaren la condición de AC.

Tabla 16

Resultados de la evaluación de profesores y padres para el Alumno 3.

	Dimensiones Doble Excepcionalidad							
	Académica		Cognitiva		Emocional/Conductual		Dimensión Social	
	%AC	%TDAH	%AC	%TDAH	%AC	%TDAH	%AC	%TDAH
Profesores								
Docente 3	27.78	<u>100.00</u>	30.77	<u>93.33</u>	33.33	33.33	<u>100.00</u>	<u>66.67</u>
Docente 4	<u>61.11</u>	<u>83.33</u>	<u>74.36</u>	33.33	<u>66.67</u>	<u>66.67</u>	<u>66.67</u>	22.22
Familia								
Madre	-	<u>66.67</u>	<u>81.82</u>	58.33	33.33	22.22	50.00	0.00
Padre	-	55.56	<u>81.82</u>	41.67	22.22	22.22	58.33	0.00

Fuente: Elaboración propia. Nota: Se han subrayado los porcentajes que serían indicativos de la presencia de la dimensión según los autores del cuestionario, es decir, con un % superior a 60.

En el alumno 4 (TABLA 17), los puntajes muestran una mayor tendencia hacia la condición TDAH en el contexto escolar. Por el contrario, en el contexto familiar la tendencia es hacia la condición AC. En ambos casos, resulta necesario visibilizar la otra condición pues la falta de identificación de las características que se derivan de la omisión, se traduce en una falta de

concordancia entre lo que observan y, sobre todo, en una intervención incompleta que no favorece el desarrollo del potencial ni el abordaje de los déficits.

Tabla 17

Resultados de la evaluación de profesores y padres para el Alumno 4.

	Dimensiones Doble Excepcionalidad							
	Académica		Cognitiva		Emocional/Conductual		Dimensión Social	
	%AC	%TDAH	%AC	%TDAH	%AC	%TDAH	%AC	%TDAH
Profesores								
Docente 3	38.89	<u>66.67</u>	20.51	<u>66.67</u>	40.00	<u>88.89</u>	<u>100.00</u>	55.56
Docente 4	44.44	50.00	58.97	<u>66.67</u>	<u>60.00</u>	44.44	16.67	<u>77.78</u>
Familia								
Madre	-	<u>66.67</u>	48.48	58.33	55.56	44.44	50.00	0.00

Fuente: Elaboración propia. Nota: Se han subrayado los porcentajes que serían indicativos de la presencia de la dimensión según los autores del cuestionario, es decir, con un % superior a 60.

En el Alumno 5 (TABLA 18), se observa una clara manifestación de la AC en ambos contextos y una baja manifestación del TDAH. Esta evidencia puede parecer favorable porque representa que el alumno dispone de las oportunidades para mostrar su potencial, sin embargo, la falta de visibilidad de la condición TDAH posibilita que se pierdan de vista las dificultades atencionales y que, eventualmente, las complicaciones sean vistas como situaciones aisladas y no, como rasgos que requieren de un seguimiento constante y una intervención sistemática.

Tabla 18

Resultados de la evaluación de profesores y padres para el Alumno 5.

	Dimensiones Doble Excepcionalidad							
	Académica		Cognitiva		Emocional/Conductual		Dimensión Social	
	%AC	%TDAH	%AC	%TDAH	%AC	%TDAH	%AC	%TDAH
Profesores								
Docente 5	<u>77.78</u>	33.33	<u>87.18</u>	33.33	26.67	33.33	<u>66.67</u>	33.33
Docente 6	<u>83.33</u>	33.33	<u>74.36</u>	33.33	<u>66.67</u>	22.22	50.00	33.33
Docente 7	<u>61.11</u>	33.33	<u>66.67</u>	33.33	26.67	22.22	50.00	33.33
Docente 8	<u>66.67</u>	16.67	53.85	13.33	13.33	22.22	0.00	0.00

Familia								
Madre	-	44.44	<u>81.82</u>	<u>66.67</u>	<u>66.67</u>	55.56	41.67	33.33
Padre	-	33.33	<u>84.85</u>	<u>75.00</u>	<u>66.67</u>	55.56	50.00	33.33

Fuente: Elaboración propia. Nota: Se han subrayado los porcentajes que serían indicativos de la presencia de la dimensión según los autores del cuestionario, es decir, con un % superior a 60.

Finalmente, en el Alumno 6 (TABLA19) predominan puntajes moderados y elevados en la condición TDAH, lo cual manifiesta el enmascaramiento de la condición AC, a excepción del docente 9, en el que los resultados son más altos en la condición AC en las dimensiones académica, cognitiva y emocional/conductual. Al igual que en el Alumno 2, este hecho puede evidenciar que en su clase se manifiesta una habilidad que en otras clases no se ha manifestado. En todos los docentes, la condición TDAH reporta puntajes más elevados en la dimensión social, lo que representa una dificultad significativa en su interacción. Las conductas o comportamientos que se derivan de la condición TDAH, impiden que se manifieste el potencial, en este caso particular, esas conductas se enfatizan en la dimensión social.

Tabla 19

Resultados de la evaluación de profesores y padres para el Alumno 6.

	Dimensiones Doble Excepcionalidad							
	Académica		Cognitiva		Emocional/Conductual		Dimensión Social	
	%AC	%TDAH	%AC	%TDAH	%AC	%TDAH	%AC	%TDAH
Profesores								
Docente 5	38.89	50.00	35.90	46.67	26.67	22.22	33.33	55.56
Docente 6	38.89	<u>83.33</u>	33.33	53.33	40.00	11.11	16.67	22.22
Docente 7	55.56	<u>83.33</u>	33.33	<u>73.33</u>	20.00	22.22	16.67	55.56
Docente 9	<u>72.22</u>	33.33	58.97	46.67	20.00	11.11	0.00	22.22
Familia								
Madre	-	<u>88.89</u>	54.55	33.33	55.56	55.56	33.33	<u>66.67</u>
Padre	-	<u>66.67</u>	45.45	50.00	55.56	44.44	41.67	<u>100.00</u>

Fuente: Elaboración propia. Nota: Se han subrayado los porcentajes que serían indicativos de la presencia de la dimensión según los autores del cuestionario, es decir, con un % superior a 60.

- *Apartado II. Sistematización de los resultados del cuestionario para docentes y familias en los alumnos participantes*

Tabla 20

Concentrado: resultados de la aplicación a profesores.

	Dimensiones								Total de respuestas de "identificación positiva" por Alumno
	Académica		Cognitiva		Emocional/Conductual		Social		
	AC	TDAH	AC	TDAH	AC	TDAH	AC	TDAH	
A1	1		2	1					4
A2		2	1	1	1	1	1		7
A3	1	2	1	1	1	1	2	1	10
A4		1		2	1	1	1	1	7
A5	4		3		1			1	9
A6	1	2		1					4
Total de respuestas de "identificación positiva" por condición	7	7	7	6	4	3	5	2	

Nota. Elaboración propia

Tabla 21

Concentrado: resultados de la aplicación a familias.

	Dimensiones								Total de respuestas de "identificación positiva" por Alumno
	Académica		Cognitiva		Emocional/Conductual		Social		
	AC	TDAH	AC	TDAH	AC	TDAH	AC	TDAH	
A1	-		3	2	1				6
A2	-	1	2	1	1	1		1	7
A3	-	1	2						3
A4	-	1							1
A5	-		2	2	2				6
A6	-	2						2	2
Total de respuestas de "identificación positiva" por condición	-	5	9	5	4	1	0	3	

Nota. Elaboración propia

En una síntesis de lo observado en los resultados reflejados en ambas tablas (profesores y familias), se advierte un mayor número de puntajes que cumplen con el criterio del 60% en las dimensiones académica y cognitiva, por el contrario, en las dimensiones emocional/conductual y social, se registra un menor número de puntajes que cumplen con el criterio. En primera instancia, se considera que se presenta una mayor manifestación de la doble excepcionalidad en dichas dimensiones (académica y cognitiva).

Específicamente, en el concentrado de los docentes (TABLA 20), las condiciones AC y TDAH en las dimensiones académica y cognitiva, reportan resultados similares (número de puntajes que cumplen con el criterio del 60%). Por el contrario, en el concentrado de las familias (TABLA 21), la condición AC en la dimensión cognitiva, registra un número superior de puntajes que cumplen el criterio, esto puede significar que en casa hay una mayor expresión del potencial o una mayor disposición de los padres a detectarlo.

Especialmente interesantes son los bajos resultados de ambas condiciones en las dimensiones emocional/conductual y social, en ambos grupos, pues representa el posible enmascaramiento de las dificultades en el manejo de las emociones y en la interacción. Particularmente en los resultados de la aplicación a familias, se observan los resultados más bajos en relación a la identificación de las características de la doble excepcionalidad.

Ahora bien, contrastando los resultados de los alumnos 1, 3 y 5 en las Escalas del Test Matrices Progresivas y el Cociente Intelectual Total CIT que cada uno obtuvo en la Escala de Inteligencia de Wechsler para niños (WISC-IV), es posible observar que los puntajes de la condición AC en las dimensiones académica y cognitiva de la aplicación a docentes y la condición AC, de la dimensión cognitiva de la aplicación a padres, cumplen con el criterio del 60%, es decir, coinciden.

Finalmente, en los datos presentados en la TABLA 22, se expone igualmente una panorámica cuantitativa de la identificación por parte de docentes y padres.

Tabla 22

Estadísticas descriptivas del cuestionario de docentes y padres de familia.

	Promedio de puntuaciones reportadas	Académica		Cognitiva		Emocional Conductual		Social	
		AC	TDAH	AC	TDAH	AC	TDAH	AC	TDAH
Docentes (n=9)	Media	53.27	52.94	55.66	47.45	39.22	34.64	43.14	33.33
	Desviación estándar	17.35	26.51	18.55	22.84	18.99	22.87	31.76	24.85
	Mínimo	27.78	.00	20.51	.00	13.33	11.11	.00	.00
	Máximo	83.33	100.00	87.18	93.33	80.00	88.89	100.00	77.78
Familia (n=12)	Media	-	55.56	72.47	58.33	48.15	46.30	45.83	30.56
	Desviación estándar	-	16.41	17.12	11.79	20.29	16.30	6.65	33.21
	Mínimo	-	33.33	45.45	33.33	22.22	22.22	33.33	.00
	Máximo	-	88.89	96.97	75.00	77.78	77.78	58.33	100.00

Nota: La puntuación máxima es 100. Valores mayores indican que la dimensión, como fortaleza (AC) o como dificultad a trabajar (TDAH), se identifica con una frecuencia mayor en los 6 estudiantes analizados por parte de los profesores o de los miembros del núcleo familiar que llenaron el cuestionario (madres, padres, abuelo).

En la TABLA 22 se muestran los resultados obtenidos en las cuatro dimensiones (académica, cognitiva, emocional/conductual y social) y en las dos condiciones (AC- TDAH). El resultado obtenido en cada dimensión, representa un valor porcentual para cada una de las condiciones (AC, TDAH). Respecto a los profesores, como es posible observar, en las cuatro dimensiones, los promedios que reportan las dimensiones de AC son mayores que los de TDAH, lo cual cumple con uno de los comportamientos prospectados en los criterios para identificar Doble Excepcionalidad. Dichos lineamientos establecen además que los porcentajes AC deben ser

iguales o superiores al 60% en las cuatro dimensiones, criterio que no se cumple en los resultados, sin embargo, es importante considerar que se trata de la media obtenida en la aplicación de un total de 17 cuestionarios.

Se observa una mayor dispersión en los puntajes de la condición TDAH en las dimensiones *académica, cognitiva y emocional/conductual*, mientras que, en la dimensión Social, es más elevada en la condición AC que en la condición TDAH.

Respecto a la familia, tal como se observa en la TABLA 22, la dimensión Académica no presenta ítems para la condición AC (debido a la consideración de los autores del cuestionario respecto a la imposibilidad de detectar un comportamiento académico fuera de la escuela). Por otra parte, en las dimensiones *cognitiva, emocional/conductual y social*, los puntajes AC son mayores que los de TDAH, criterio necesario para identificar Doble Excepcionalidad. Así como se precisó antes para el caso de los profesores, los lineamientos para la calificación del cuestionario establecen que los porcentajes AC deben ser iguales o superiores al 60%, criterio que se cumple parcialmente pues en esta aplicación, el resultado de la condición AC en la dimensión cognitiva es de 72.47%.

En el caso de la familia, la mayor dispersión de los valores resultantes respecto al promedio se presenta en la condición AC (en las dimensiones cognitiva y emocional/conductual), así como en la condición TDAH (en la dimensión social). Coincidentemente, la mayor variabilidad entre los valores mínimos y máximos se ubican en los resultados citados y la mayor concentración en la condición AC de la dimensión social.

4.3 Diagnóstico de la sensibilización y preparación de los maestros para detectar y dar atención educativa a los alumnos con doble excepcionalidad

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en la fase diagnóstica que consistió en la aplicación de la entrevista semiestructurada a la totalidad de los docentes que constituyen la segunda unidad de análisis.

Del análisis de contenido realizado se establecieron tres categorías: 1. *Conocimiento del alumno*, 2. *Caracterización de la doble excepcionalidad* y 3. *Autoevaluación docente*. Cada categoría contiene subcategorías que se presentan en las TABLAS 22, 23 y 24.

La TABLA 23 sistematiza las respuestas de los maestros en relación al nivel de conocimiento que poseen de los alumnos. En esta categoría se definieron 4 subcategorías: *Tiempo de conocer al alumno*, *Relación con el alumno*, *Percepciones de los docentes respecto a los alumnos* y *Necesidades educativas del grupo doblemente excepcional*.

Tabla 23

Dimensiones que reflejan el conocimiento que tiene el docente del alumno.

Subcategorías	Ejemplos de respuesta	Aspectos emergentes
Tiempo de conocer al alumno	<p><i>“del inicio de este ciclo escolar 2020”</i></p> <p><i>“aproximadamente como dos años”</i></p> <p><i>“al alumno de 5° desde hace tres años, al alumno de 6° unos ocho meses”</i></p> <p><i>“con el alumno de primer año muy bien, o sea nunca hubo una dificultad, nos llevamos muy bien, es una relación afectiva”</i></p> <p><i>“siempre tuve mucha afinidad y empatía con él, desde el inicio se mostró abierto a tener una relación conmigo”</i></p>	<p>Diferentes tiempos</p> <p>Relaciones contradictorias, fluctuantes de buenas, cercanas, a lejanas.</p>
Relación con el alumno	<p><i>“la relación que tenemos es amena, pero al inicio había como poca confianza”</i></p> <p><i>“en un inicio teníamos como dificultades justo por su condición, fue un poco irrespetuoso, pero creo que hemos tenido la oportunidad de ganarnos su confianza”</i></p> <p><i>“me ha costado mucho trabajo conocerlo, es un poco lejano”</i></p> <p><i>“me parece muy brillante, muy brillante, muy inteligente, pero también inquieto, muy inquieto”</i></p>	<p>Confianza y empatía se valoran positivamente por el docente, mientras que las conductas disruptivas, se pueden interpretar como faltas de respeto.</p>

Percepciones respecto al alumno	<p><i>“es muy inteligente, muy hábil, tiene muchas destrezas, pero como que tiene mucha inseguridad y desconfianza de lo que él mismo sabe”</i></p> <p><i>“es muy listo, cuando le digo quién no termina no sale, ¿qué crees? Lo hace, entonces ahí está la dualidad: ¿puedes o no puedes?”</i></p> <p><i>“tiene como esa hambre de querer aprender, se esfuerza cuando uno le hace ver en qué cosas puede mejorar y se enfoca en ello”</i></p> <p><i>“es muy disperso, podríamos estar dando la clase y explicando en el pizarrón y está distraído”</i></p> <p><i>“es un niño muy penoso, muy introvertido y es un poquito renuente a seguir instrucciones”</i></p>	Simultaneidad de características que apuntan al potencial (fundamentalmente respecto a aprendizaje) y hacia el déficit (inseguridad, dificultad en relaciones, problemas de atención)
Necesidades educativas	<p><i>“me tengo que sentar con él, requiere acompañamiento todo el tiempo”</i></p> <p><i>“ponerlo muy cerca de mí y hacer que participe preguntándole cosas para que no pierda la atención, porque si me olvido un poco de él, su cabeza ya está en otro lado”</i></p> <p><i>“noto que cuando le reconoces sus logros, se motiva y lo hace mucho mejor, es un niño que necesita reconocimiento de sus acciones”</i></p> <p><i>“reconocer sus trabajos, que lo haya hecho bien, escuchar palabras de reconocimiento”</i></p> <p><i>“saberlo escuchar, comprender su situación también ayuda”</i></p> <p><i>“no lo puedo poner ni cerca de mis ventanas del lado izquierdo ni cerca de mis puertas del lado derecho, porque seguro se me va a distraer”</i></p> <p><i>“le gustan mucho los retos, que el ejercicio lo rete, que no esté tan fácil como de -ah ya lo entendí-, por ello busco actividades desafiantes”</i></p> <p><i>“trabajar en pares, cuando se le sienta con un compañero que suele ser exitoso, como que eso lo motiva a hacer las cosas bien”</i></p> <p><i>“trabajar los procedimientos, se saben tan capaces, tan que lo saben todo del tema, que piensan que no es necesario pasar por el procedimiento”</i></p> <p><i>“yo creo que le serviría estar en una clase más avanzada, porque entendería bastantes cosas, creo que estaría más tranquilo porque ya tendría más retos”</i></p>	Necesidades de acompañamiento y de control y regulación externos, como déficit, y reconocimiento de posibilidades de trabajo con estrategias cooperativas, o de implementar desafíos para captar su atención, como potencial.

Fuente. Elaboración propia

En general, las respuestas nos muestran la diversidad de posibilidades que la literatura reconoce en los perfiles de los alumnos doblemente excepcionales. En el primer caso, la subcategoría se refiere a la relación que el docente establece con el alumno, pues es un indicador

del nivel de sensibilización que ha desarrollado para identificar los rasgos diferenciales. En la tabla se muestra el contraste entre respuestas, por un lado, se describe la relación con el alumno como lejana y con problemas de confianza mientras que, de manera opuesta, se describen relaciones de empatía y disposición. Pese al contraste, la confianza y la empatía son valoradas positivamente por los docentes.

La investigación en AC (Martínez, 2012), señala que la detección de la excepcionalidad intelectual, por parte del maestro, suele activar mecanismos de defensa que permiten reducir la ansiedad que genera no tener parámetros claros de referencia, esto a diferencia de la discapacidad en la que se activan mecanismos que priorizan la función de soporte y cuidado. En el caso de los alumnos con doble excepcionalidad, la ansiedad puede ser aún mayor debido a la contradicción entre los rasgos diferenciales, dando lugar así, a posiciones negativas (como la negación de las AC, la confusión de los rasgos con problemáticas emocionales, posturas rígidas, entre otras) y en general, a una actitud que puede sesgar la intervención. Desde esta lógica, resulta necesario conocer la percepción del docente respecto al alumno.

La segunda subcategoría contiene las percepciones de los docentes, en ellas es posible observar respuestas que reflejan el reconocimiento de las dificultades atencionales, así como las dificultades sociales y de integración, sin embargo, resultan especialmente reveladoras las respuestas que, de alguna manera, visibilizan la paradoja de la doble excepcionalidad. Dicha identificación representa un parámetro de la detección de las necesidades educativas, es decir, si los maestros logran reconocer que se trata de alumnos sumamente inteligentes con problemáticas en el trabajo escolar, es posible que visualicen algunas condiciones que favorecen o no, el desempeño académico.

De lo anterior, se desprende la relevancia de considerar la detección de las necesidades educativas como una pauta que permitiría una intervención más adecuada por parte de los docentes. En esta subcategoría se evidencia la necesidad de brindar a este grupo de alumnos, un acompañamiento y supervisión constante, la importancia de reconocer sus logros como factor de motivación, la pertinencia de evitar distractores y favorecer el reto intelectual, la conveniencia de solicitar trabajo en equipo (específicamente en parejas) y la trascendencia de formar sus hábitos escolares. Adicionalmente, se asume como destacable la respuesta que indica la necesidad de una clase avanzada para promover el potencial.

En la segunda categoría se agrupan las dimensiones que están orientadas a la caracterización psicopedagógica del alumno. La TABLA 24 muestra algunas de las respuestas de los maestros organizadas en 6 subcategorías: *Habilidades académicas*, *Habilidades cognitivas*, *Dificultades académicas*, *Dificultades cognitivas*, *Interacción con compañeros* y *Conductas disruptivas*.

Tabla 24

Principales características que se derivan del potencial y del déficit (doble excepcionalidad).

Subcategorías	Ejemplos de respuesta	Aspectos emergentes
Habilidades académicas	<p><i>“él ya va como un paso adelante, ya lo dedujo, entonces en matemáticas y en exposición o expresión verbal, creo que es donde destaca”</i></p> <p><i>“es muy bueno para resolver problemas y realizar operaciones aritméticas, destaca en el área de matemáticas”</i></p> <p><i>“le encanta leer y hablar de libros, te habla mucho de los libros, de la historia, es un gran lector y su nivel de comprensión lectora es alto”</i></p> <p><i>“es muy bueno exponiendo, todo lo que tiene que ver con la explicación verbal se le facilita”</i></p> <p><i>“es muy participativo, se involucra en las diferentes dinámicas, ya sean grupales o individuales y siempre responde o da su opinión”</i></p> <p><i>“el nivel de comunicación que tiene, es como si estuviera hablando con un adulto, se expresa como un adulto, te ocupa vocabulario de adulto”</i></p>	Más fácil reconocimiento del potencial de aprendizaje, de habilidades y competencias específicas, es decir, de sus fortalezas en el terreno académico.

Habilidades cognitivas	<p><i>“son muy creativos porque incluso llegan a hacer cosas que yo no les digo, pero lo hacen bastante bien”</i></p>	<p>Análisis de algunas de las características cognitivas más relevantes: memoria, pensamiento, velocidad del procesamiento de información, independencia cognitiva, curiosidad.</p>
	<p><i>“creo que su área más fuerte es el análisis, el análisis de las cosas lo hace muy bien”</i></p> <p><i>“logra identificar varias cosas que me he dado cuenta que los demás no, pone especial atención en los detalles”</i></p> <p><i>“su lógica es bastante buena, tanto que de pronto algo que todavía no explico, él lo resuelve, si esto es así, esto podría ser de esta otra forma”</i></p> <p><i>“me da la impresión que su mente va muy rápido, más rápido de lo que habla, entiende las cosas muy rápido”</i></p> <p><i>“tiene muy buena memoria, cuando retomamos otros temas, vuelve a redactar perfectamente bien lo que se había platicado”</i></p> <p><i>“tiene esta habilidad de la escucha como muy desarrollada, comprenden auditivamente, parecen distraídos, pero están escuchando”.</i></p> <p><i>“ellos solitos buscan a aprender, investigan lo que les interesa, como que tienen la necesidad de saber cosas que otros no”</i></p>	
Dificultades académicas	<p><i>“se le ha dificultado consolidar la lectoescritura, apenas logra leer algunas sílabas”</i></p> <p><i>“se le dificulta la parte del cálculo, por ejemplo, de repente no logra realizar una suma sencilla, se pierde”</i></p> <p><i>“la estructura escrita, no la tiene desarrollada, puede escribir arriba, desfasarse del renglón, no tiene un orden y a veces su letra es ilegible”</i></p> <p><i>“le cuesta muchísimo la escritura más que la lectura y se resiste a escribir, es como si fuera una tortura”</i></p> <p><i>“se le dificulta terminar en tiempo y forma sus trabajos o bien, no los entrega”</i></p> <p><i>“sí a ellos no les interesa el tema, la verdad es que no ponen atención, o sea, buscan cualquier pretexto para salirse”</i></p>	<p>Detección de dificultades en torno al cálculo y lectoescritura, así como a la posibilidad de trabajo concentrado en tareas que no son de su interés. En la mayoría de los casos, se observa especial resistencia a la escritura.</p>
	<p><i>“ambos alumnos coinciden en la falta de atención y concentración”</i></p> <p><i>“fácilmente se distrae, entonces si hay que encontrar la manera de regresarlo y hacerlo trabajar, mmm si porque fácilmente se distraen”</i></p> <p><i>“yo creo que esa es su mayor dificultad, el seguimiento de instrucciones, el seguir las reglas, no sigue indicaciones”</i></p> <p><i>“él te puede estar jugando todo el tiempo, no deja de moverse, hace ruidos, se pone a cantar, pareciera que no controla su cuerpo”</i></p> <p><i>“se le olvida todo, todo el tiempo, hacer tareas, entregar proyectos, traer materiales y constantemente pierde sus objetos escolares”</i></p>	

Interacción con compañeros	<p><i>“la organización y la planeación, sus cosas siempre están desordenadas y no tiene una secuencia para hacer las cosas”</i></p> <p><i>“ambos son super sociables, son muy bien aceptados y queridos, los aprecian mucho, son de hecho líderes”</i></p> <p><i>“tardó yo creo que como 3 semanas en adaptarse y poder lograr una buena comunicación dentro del grupo”</i></p> <p><i>“le cuesta mucho trabajo integrarse al grupo, frecuentemente se aísla y busca estar solo, pero ya convive con algunos compañeros”</i></p> <p><i>“se relaciona un poquito más con las niñas que con los niños, sobre todo con las niñas que sobresalen en la parte académica”</i></p> <p><i>“cuando algo no le gusta, empieza a ser huraño ¿no? empieza a enojarse e irritarse con los demás”</i></p> <p><i>“la mayor dificultad es la falta de empatía, cree que todos piensan como él piensa y que todos sienten como él siente, entonces dice y hace cosas que no considera ofensivas, pero que dañan a los demás”</i></p> <p><i>“suele imponer mucho lo que él piensa, lo que él quiere, esto no le genera como buenas relaciones, no muchos se juntan con él”</i></p>	<p>hiperactividad-impulsividad</p> <p>Percepción variable de la interacción y habilidades sociales y emocionales, lo cual muestra la diversidad respecto a esta área, sin embargo, se observa un mayor énfasis en las dificultades de interacción e integración.</p>
Conductas disruptivas	<p><i>“tiene tratos irrespetuosos, a veces utiliza malas palabras y es grosero”</i></p> <p><i>“no escucha las indicaciones y no le importa, no respeta límites”</i></p> <p><i>“en algunos momentos ha llegado a ser muy agresivo, impulsivo y explosivo, no controla su enojo y frustración”</i></p> <p><i>“ellos son los que, de cierta forma, incitan a los demás a crear desorden. Poco a poco, pueden detener por completo una clase”</i></p> <p><i>“esto de no poder controlar como las malas palabras y los comentarios negativos, no lo puede evitar”</i></p> <p><i>“ha tenido muchos problemas, reportes y se le ha sancionado con suspensiones precisamente porque se ha burlado de sus compañeras”</i></p>	<p>Detección de conductas en torno a la impulsividad, la falta de habilidades de autorregulación, y dificultades en establecimiento de límites.</p>

Fuente. Elaboración propia

Las respuestas sistematizadas en la TABLA 24, demuestran que los participantes reconocen algunas de las características que se derivan de la presencia de AC y del TDAH. Es posible inferir que su experiencia frente a grupos de alumnos, les permite reconocer parcialmente los rasgos diferenciales de ambas condiciones; sin embargo, no identifican los rasgos que pueden

ser considerados más significativos, como pueden ser, la perseverancia en temas de su interés (hiperfocalización) o la dificultad para mantenerse atentos específicamente en actividades rutinarias. Además, no se emitieron respuestas relacionadas con el estado emocional o bien, con las características del autoconcepto del alumnado; si bien es cierto que se refirieron a algunos de los niños como líderes, no plantearon cómo se ven a sí mismos o cómo visualizan sus habilidades o dificultades.

Desde estos planteamientos, resulta evidente la necesidad y pertinencia de brindar a los docentes una preparación que permita, no solamente ampliar los conocimientos que poseen sobre las características de los alumnos doblemente excepcionales, sino también, la fundamentación teórica que explica la complejidad de la simultaneidad, pues en varias respuestas, los participantes manifestaron ideas que asocian las características diferenciales a la voluntad del niño, a su deseo de querer o no querer hacer las cosas.

Finalmente, la tercera categoría analizada se centra en la evaluación que los maestros hicieron de su propio desempeño. La TABLA 25 expone sus respuestas en torno a la reflexión de sus *Fortalezas, Dificultades y Necesidades de formación* que son las 3 subcategorías que integran la última categoría.

Tabla 25

Autoevaluación docente.

Subcategorías	Ejemplos de respuesta	Aspectos emergentes
Fortalezas del docente	<p><i>“se me facilita implementar material lúdico que sea llamativo para ellos y el cual puedan manipular”</i></p> <p><i>“yo soy muy empática, me gusta este tipo de niños, hablo mucho con ellos y los escucho, busco una buena comunicación”</i></p> <p><i>“la paciencia, soy super paciente, no llego como a desesperarme, a ese punto de ah ya no sé qué hacer”</i></p> <p><i>“podría ser en aquello que permite mejorar su conducta, dialogando con ellos, brindándoles ejemplos, haciéndoles ver sus logros”</i></p>	Percepción y autovaloración de competencias didácticas, personales, y socioemocionales.

Dificultades del docente	<p><i>“cuando estoy pensando en lo que voy a enseñar al siguiente día, lo que más se me facilita es pensar en las actividades que van a motivarlos”</i></p> <p><i>“trabajar con mi mancuerna...trabajamos a la par, en el momento que yo quiero decirles algo, ella está conmigo”</i></p> <p><i>“trabajar en equipo, buscar el apoyo de otros docentes para poder realizar diversas adecuaciones”</i></p> <p><i>“estar en constante capacitación, en el verano tomé dos diplomados en el centro de maestros para dar clases de matemáticas”</i></p> <p><i>“no sé cómo hacerle entender que a veces lo que él piensa no siempre lo va a llevar a lo correcto”</i></p> <p><i>“tengo que ver su letra, revisar ortografía, caligrafía, esta es la parte que me cuesta trabajo que entiendan que tienen que escribir, porque ellos creen que, con solo saberlo ya, no es necesario que escriban”</i></p> <p><i>“la paciencia, no soy totalmente paciente cuando los alumnos presentan estas características”</i></p> <p><i>“cómo acaparar su atención, cómo lograr que te hagan caso...a veces si me cuesta mucho trabajo y me siento muy frustrada”</i></p> <p><i>“cuando tengo un alumno así, no tengo respuestas claras, intento resolver en el momento, conforme todo va surgiendo y voy probando ¿no? y equivocándome, hasta que bueno, logro ver algo que funciona”</i></p> <p><i>“mantener el ritmo de una clase y lograr los objetivos es muy difícil cuando tienes un alumno así, se me dificulta, es como: me interrumpiste por esta situación y ahora tengo que retomar o volver a empezar”</i></p> <p><i>“ellos son los que, de cierta forma, incitan a los demás a crear desorden poco a poco, porque como ya acabaron están desesperados por otra cosa, eso es lo que se me dificulta de pronto”.</i></p> <p><i>“digo nunca he gritado mucho, menos lo he ofendido, pero si me molestan las constantes distracciones que genera, puedo perder el control de una clase, eso se me complica, cómo mantener el control de la clase”</i></p>	Autovaloración positiva de la posibilidad de trabajo en equipo y autosuperación
Necesidades de formación	<p><i>“me siento totalmente desarmada, no sé cómo hacer para motivarlo, he intentado muchas cosas y no lo veo interesado en las clases”</i></p> <p><i>“quiero saber cómo hacer para tener evidencias de su conocimiento, sin tener que solicitar tanta escritura, eso es lo más difícil”</i></p> <p><i>“no me siento como preparada a veces, lo que el presenta, va más allá de lo que te enseñan en la carrera”</i></p> <p><i>“cuando muestran hiperactividad, si me encantaría saber una técnica o técnicas para poder apoyar a los chicos”</i></p>	Autovaloración del insuficiente desarrollo de habilidades didácticas (organización y control del proceso de enseñanza-aprendizaje) para responder a este tipo de alumnado.
		Necesidades articuladas en torno a estrategias pedagógicas de naturaleza adaptativa, flexibilidad en las

<p><i>“estrategias que me permitan llamar su atención y que se le facilite mantenerse concentrado, que su aprendizaje sea significativo”</i></p> <p><i>“considero que sí necesito un entrenamiento adicional para saber cómo dar un apoyo completo”</i></p> <p><i>“me gustaría saber la teoría, cómo entender ya desde el punto de vista de la educación, cómo funcionan estos niños”</i></p> <p><i>“pues me gustaría técnicas, o sea que, si te llega un alumno así, yo saber rápido, de bote pronto ¡ah tengo que hacer esto!”</i></p> <p><i>“saber cómo ayudarlo ¿no? qué estrategias, que técnicas hay, saber qué es lo que provoca esta situación ¿no?, qué límites se pueden poner, todo va enfocado a cómo ayudarles”</i></p>	<p>mismas, dominio teórico sobre el tema.</p> <p>Necesidades relativas al trabajo con la atención, motivación y apoyo al desarrollo.</p>
--	--

Fuente. Elaboración propia

En esta categoría, el rasgo distintivo de las respuestas fue la apertura para reconocer los días malos, las situaciones negativas y, sobre todo, la conciencia de sus propias limitaciones como profesionales de la educación. Aceptar la carga emocional de sus actuaciones, es una primera fase en el proceso de analizar sus propias actitudes como barreras o detonantes del potencial del alumnado doblemente excepcional.

El análisis de los resultados obtenidos permite destacar algunos aspectos relevantes en el grupo de docentes de una escuela primaria. Los resultados del diagnóstico de la sensibilización y preparación de los maestros para detectar y dar atención educativa a los alumnos con doble excepcionalidad, fueron analizados a partir de tres categorías que son esenciales para la organización de cualquier intervención por parte del profesorado: a) el conocimiento del alumno y la particular sensibilidad ante sus necesidades y comportamientos típicos; b) la posibilidad de identificar los aspectos relevantes de su condición de alta potencialidad, por una parte, y de desventaja por la otra, es decir, las posibilidades de caracterización de la doble excepcionalidad, y c) la posibilidad de realizar una autoevaluación de sus propias posibilidades como docente para dar atención a este alumnado, así como de la motivación para apropiarse de nuevas herramientas y recursos para poder hacer, transformando así su propio ejercicio y desempeño profesional. Se ha

demostrado en estudios previos que estas categorías, poseen un alto valor descriptivo para comprender los focos de las carencias, preocupaciones y fortalezas de los docentes en este campo.

Como se ha enfatizado en investigaciones previas, un proceso esencial en el profesorado es la toma de conciencia que se requiere para comprender la complejidad que representa la doble excepcionalidad (Conejeros et al., 2018a y Gómez et al., 2016). En este sentido, el desarrollo de una postura autocrítica en el docente, es un proceso clave para lograr un cambio de perspectiva que se traduzca en un cambio actitudinal a favor, no solo de los alumnos con altas capacidades y/o doblemente excepcionales, sino a favor de su propio ejercicio profesional. Esto ocurre, en general, cuando se analizan las motivaciones y actitudes del profesorado para implementar intervenciones educativas con el alumnado (Castellanos, 2014).

4.4 Los docentes frente a la doble excepcionalidad

Derivado del análisis de los resultados de la etapa de identificación de alumnos que presentan AC y TDAH es posible confirmar, desde la perspectiva teórica y empírica, la presencia de alumnos que cumplen con los criterios diagnósticos establecidos en las pruebas y en la literatura especializada, de las dos condiciones que constituyen la doble excepcionalidad objeto de estudio de la presente investigación: AC y TDAH.

Asimismo, el análisis del diagnóstico realizado a los docentes, como se corrobora en revisiones de investigaciones realizadas por autores como Álvarez et al. (2019), evidencia la vulnerabilidad y frustración que experimentan ante la falta de recursos teórico – metodológicos para intervenir de manera satisfactoria frente a alumnos con perfiles diferenciales, que incluyen habilidades cognitivas destacadas, lo cual demuestra que resulta imprescindible formarlos en la

detección y atención de los alumnos con AC con o sin TDAH, con el objetivo de posibilitar que respondan favorablemente a las necesidades educativas de estos alumnos.

Los resultados revisados, revelan que el escenario de enmascaramiento más frecuente es en el que se invisibiliza el potencial, obstaculizando la posibilidad de detonar las AC. Por lo tanto, se considera necesario, persistir en la iniciativa de promover la formación de los docentes en la detección y atención de las AC pues, como vimos, puede pasar desapercibida. En línea con lo planteado por diversos autores (Álvarez et al., 2019; Castellanos, 2014; Conejeros et al., 2018a; Conejeros et al., 2018b; Gómez et al., 2016; Martínez, 2012; Pardo de Santayana, 2002; Peña, 2000), la preparación de los docentes es una pieza fundamental en la promoción del potencial.

La falta de recursos personales y emocionales que se manifestó en el diagnóstico docente, alude a la inseguridad que les genera responder favorablemente a las necesidades de alumnos que, por la complejidad de la simultaneidad, observan perfiles contradictorios y de difícil categorización, resulta imprescindible entonces, empoderar su práctica profesional mediante el empleo de una metodología que promueva la participación activa de los involucrados en un proceso de cambio, que se caracteriza por fortalecer la conciencia colectiva, por la promoción de una comprensión crítica y por la gestión de decisiones que posibilitan una acción transformadora, es por ello que se asumió como pertinente, la investigación – acción participativa como el diseño que dio estructura a la intervención (Elizalde, 1993).

CAPÍTULO 5. DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN Y EVALUACIÓN DE SU IMPLEMENTACIÓN

Para el desarrollo del proyecto, se contempló el trabajo de investigación e intervención en estrecha unidad. Todo modelo de intervención en orientación, se entiende como una guía para la acción que establece la forma de hacer, de actuar, el procedimiento a seguir y las normas que regulan la actuación. Son las pautas que ordenan, dan secuencia y sistematizan las acciones prácticas en relación con la orientación (Rodríguez, 1988). A continuación, se detalla la concepción general de la propuesta.

5.1 Modelo general de la intervención

Tomando en cuenta que se trata de una intervención destinada a brindar formación a los docentes para contribuir al desarrollo del potencial en los niños con características distintivas, se consideró una intervención con **modalidad educativa, preventiva y desarrolladora** (Sanchiz, 2009).

El carácter desarrollador de la misma, se refiere doblemente al desarrollo profesional de los docentes, por medio de un taller que aseguró su capacitación y propició que incidieran en la atención a las necesidades de los alumnos con doble excepcionalidad, y a su desarrollo integral.

Esta tipología consiste en el diseño, la estructura y los componentes esenciales de un proceso de intervención que se denomina Programa. Se entiende por programa:

Toda actividad preventiva, evolutiva, educativa que, teóricamente fundamentada, planificada de modo sistemático y aplicada por un conjunto de profesionales de modo colaborativo, pretende lograr determinados objetivos en respuesta a las necesidades

detectadas en un grupo dentro de un contexto educativo, comunitario, familiar o empresarial. (Repetto, 2002, p. 297)

La aplicación del programa supone una actuación común, donde la finalidad es dar respuesta a unas necesidades previamente detectadas. La mayoría de autores señalan (Sanchiz, 2009) que todo programa debe contener los siguientes elementos:

1. Se basa en la identificación de necesidades.
2. Establece ciertos objetivos para cubrir las necesidades detectadas.
3. Las actividades se planifican de manera previa.
4. Las actividades deben ser evaluadas

En el diseño del Programa de Intervención se consideraron los elementos antes estipulados como guía en la planeación, así como las teorías previamente investigadas para determinar la fundamentación.

5.2 Objetivos del Programa

5.2.1 Objetivo General.

Orientar a los docentes responsables de impartir clases a alumnos doblemente excepcionales, en el diseño de estrategias contextualizadas, que les permitan incidir favorablemente en su desarrollo integral, a partir de un enfoque basado en el reconocimiento de sus fortalezas.

5.2.2 Objetivos específicos.

1. Sensibilizar a los docentes respecto a la problemática que representa la combinación AC - TDAH.
2. Promover la reflexión de los docentes en torno a su propia actuación profesional, profundizando en la trascendencia de su rol como detonantes del potencial.

3. Potenciar la identificación de las fortalezas que se derivan de las AC, así como las dificultades que se presentan como resultado del TDAH, para favorecer la planeación basada en las fortalezas y el manejo de los déficits por medio de técnicas de afrontamiento.
4. Favorecer la implementación de estrategias de atención diferenciada, a partir de la revisión de herramientas y técnicas diseñadas para alumnos con AC, propiciando de esta manera, un ambiente desarrollador de todos los alumnos.
5. Orientar a los participantes en la planeación de propuestas de intervención, dirigidas a responder a las necesidades educativas de los alumnos doblemente excepcionales y enriquecer así, la práctica educativa del docente.

5.3 Principios teóricos

Partiendo del enfoque histórico cultural que estructura todo el proyecto de investigación, se concibe al docente como un ser humano que se construye en un entorno social en el cual interactúa con otros, produciendo y transformando su realidad, en otras palabras, posibilitando una formación histórico cultural. Desde este marco teórico, la interacción se conceptualiza como una situación social de desarrollo en la que se entrelazan las condiciones individuales y las condiciones sociales para dar lugar, en cada sujeto, a nuevas formaciones psicológicas. Las condiciones individuales hacen referencia a una dimensión interna en la que se considera el factor biológico, y las formaciones psicológicas previas, mientras que las condiciones sociales son de carácter externo y consisten en los instrumentos propios de la cultura.

En el presente proyecto, la finalidad se centró en promover en los docentes el desarrollo de formaciones psicológicas de diversa naturaleza, desde el manejo conceptual de las categorías de análisis que integra la investigación, considerando la estimulación de una conciencia respecto a su

propio estilo de enseñanza, hasta la configuración de una identidad que les permitió asumir la responsabilidad de su propio proceso formativo. Para lograr este nivel de involucramiento por parte de los docentes, se seleccionó la fundamentación teórica que aportan los principios de la investigación - acción participativa. Se trata de la orientación que promueve la participación activa de los involucrados en un proceso de cambio que se caracteriza por fortalecer la conciencia colectiva, por la promoción de una comprensión crítica y por la gestión de decisiones que posibilitan una acción transformadora (Elizalde, 1993).

5.4 Principios metodológicos

En congruencia con el modelo teórico histórico-cultural que sustenta el proyecto, así como con el paradigma crítico y el diseño basado en la investigación-acción participativa, se configuraron principios metodológicos que se centran en promover la participación de los docentes en el diseño y ejecución de propuestas que respondieran asertivamente a las necesidades educativas específicas de los alumnos doblemente excepcionales. Para que esto fuera posible, se definieron principios que además de caracterizar la intervención, orientan su ejecución en secuencia:

1. Sensibilización y fortalecimiento de la conciencia

La primera fase consistió en propiciar la reflexión de los docentes, motivar una postura crítica respecto a su propio desempeño para impulsar una conciencia de las problemáticas que se presentan en la interacción con los alumnos, especialmente con los alumnos doblemente excepcionales.

2. Preparación y trabajo cooperativo

La segunda fase abordó la revisión de las categorías conceptuales que integran el proyecto, además de los fines propiamente informativos, se pretendió el análisis y la

problematización, así como la producción de un nivel de discusión que amplió la perspectiva de los participantes y promovió una comprensión integradora. En este sentido, el principio metodológico seleccionado es el trabajo cooperativo. La cooperación tiene como premisa, trabajar de manera conjunta para alcanzar objetivos comunes. En una situación de esta naturaleza, los participantes trabajan para obtener resultados que propicien beneficios para todos los miembros del grupo y de la comunidad en general (Johnson, Johnson y Holubec, 1999).

3. *Participación y empoderamiento*

La finalidad de la última fase fue la elaboración de la propuesta de trabajo que cada docente diseñó para atender la problematización previamente identificada. El esfuerzo fue ir más allá de la simple reproducción de técnicas, para generar una participación activa que se logró a partir de la negociación de los intereses de los aprendices con los objetivos de aprendizaje, lo anterior incrementó el nivel de involucramiento de los participantes. Mediador y participantes gestionan la enseñanza y el aprendizaje en un proceso de participación guiada, en el cual se negocian significados, sin perder de vista el papel tutorial del primero (Díaz-Barriga y Hernández, 2010).

Desde la corriente sociocultural, el aprendizaje se produce en dos niveles, el primero tiene lugar en la interacción con otros y se denomina “socialización”, el segundo nivel tiene lugar en el proceso de interiorización de los contenidos culturales y se llama “individualización”. En el Programa de Intervención, el paso de la socialización a la individualización es resultado de la transferencia gradual del control y la responsabilidad al participante, que se materializa en su propio diseño de atención, es decir, crea sus propias formaciones psicológicas para solventar la

problemática. El proceso de cambio previamente descrito es el empoderamiento del docente, quien se transforma para transformar.

5.5 Estructura de las sesiones

Los principios pedagógicos que sustentan la investigación señalan que programar el aprendizaje, ocurre en una serie de fases que dan cuenta de una complejidad y profundidad progresiva (Shuell, 1990 citado por Díaz-Barriga y Hernández, 2010). Este conjunto de fases se denomina secuencia didáctica y se compone de tres momentos:

- La fase inicial es la presentación de los objetivos que se pretenden alcanzar, en ella se define una dirección y se da sentido al porqué del aprendizaje. De igual manera, se genera una actividad detonante que tiene como finalidad, activar los conocimientos previos y/o experiencias respecto al tema. Se trata de una actividad introductoria que permite la preparación para la adquisición de nuevos aprendizajes.
- La fase intermedia consiste en dos momentos. En el primero, se establecen puentes cognitivos mediante diversos recursos (lecturas, artículos, conferencias de expertos, páginas de libros, entre otros) que permiten al estudiante establecer relaciones entre sus conocimientos y experiencias previas, con los nuevos aprendizajes. En el segundo momento, se presentan los nuevos conocimientos, la temática a trabajar en la sesión. Se trata de una fase teórica que tiene como objetivo, la elaboración de los contenidos, mediante el establecimiento de actividades que permiten el análisis, procesamiento y organización de la información.
- En la fase terminal se plantean ejercicios de aplicación de los aprendizajes adquiridos, esto es, se solicita la solución de situaciones que requieren la integración de los contenidos

temáticos. Por lo tanto, la fase terminal es la integración de conocimientos en la estructura cognitiva del participante, cuando se ha apropiado de las “estructuras cognitivas” y es capaz de realizar por sí mismo, el proceso completo: planteamiento, interpretación y resolución de una estructura cognitiva.

5.6 Sistema e Instrumentos de Evaluación

La estrategia que se encarga de valorar en qué medida se logran los objetivos trazados, así como la funcionalidad de las actividades propuestas es la evaluación Marchesi y Martín, (1996).

5.6.1 Evaluación diagnóstica.

La evaluación diagnóstica- Se efectúa al principio de cada sesión, en la fase inicial; su finalidad es conocer el estado actual del tema que se piensa abordar.

Al inicio de cada sesión, se realizaron actividades orientadas a identificar el manejo de los participantes de los contenidos temáticos que fueron revisados. Las actividades estipuladas consistieron en ejercicios individuales, equipos de dos participantes e incluso, todo el grupo.

5.6.2 Evaluación formativa.

La evaluación formativa- Se realiza en el transcurso de todo el proceso de enseñanza – aprendizaje, con la intención de acceder a las condiciones en las que se desarrolla el curso. Es la pauta que corrobora o rectifica la hipótesis de trabajo plasmada en el programa, por ello, se asume como conveniente evaluar cada sesión.

Al final de cada sesión, se aplicó -de manera individual-, un formato de evaluación para conocer el nivel de satisfacción de los participantes respecto a las temáticas abordadas en cada

sesión, la dinámica del grupo y la facilitadora. El formato consta de ocho preguntas abiertas (ver Anexo 7).

5.6.3 Evaluación sumativa.

La evaluación sumativa- Tiene lugar al final del curso y su contribución es evaluar en qué medida se alcanzaron los objetivos establecidos en el Programa de Intervención.

La evaluación sumativa se realizó mediante el uso de cuatro instrumentos de evaluación, que se exponen a continuación:

5.6.3.1 Cuestionario.

El primer instrumento consistió en un cuestionario que se aplicó, de manera virtual, a través de la aplicación Google Forms. El objetivo fue valorar el nivel de satisfacción respecto a los aprendizajes logrados, las destrezas, habilidades y herramientas adquiridas como resultado de su participación en el Programa de Intervención.

Un cuestionario consiste en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir, debe ser congruente con los objetivos de la investigación y el planteamiento del problema (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

El cuestionario estuvo conformado por seis preguntas cerradas que se responden con una escala tipo Likert que consideró cuatro opciones: Totalmente en desacuerdo, En desacuerdo, De acuerdo y Totalmente de acuerdo (ver Anexo 8).

5.6.3.2 Prueba tipo Pisa.

El segundo instrumento de evaluación fue una prueba tipo PISA en la que se presentó un estudio de caso, describiendo de manera hipotética, la problemática de un alumno de primaria con características de doble excepcionalidad AC - TDAH. Se incluyeron doce reactivos, seis de opción múltiple con formato de pregunta directa y seis preguntas abiertas (Ver Anexo 9).

Los instrumentos de evaluación tipo Pisa se utilizan para medir el nivel de competencia logrado por los alumnos. Bajo este enfoque, la idea es trascender la evaluación de los conocimientos acumulados, para dar paso al reconocimiento de las aptitudes desarrolladas para resolver exitosamente situaciones asociadas a los aprendizajes estipulados. Las competencias son el conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinadas, coordinadas e integradas en la acción, que permite al individuo, resolver problemas específicos de forma autónoma y flexible (Cano, 2008).

En el caso del presente trabajo, las competencias a evaluar proceden de los objetivos del Programa de Intervención previamente establecidos, consisten en la capacidad para identificar las características que se derivan de la AC y las que se derivan del TDAH, así como la habilidad para planear y ejecutar actividades de aprendizaje que promueven el desarrollo del potencial, a partir del reconocimiento de los intereses y fortalezas de los alumnos, y la destreza para manejar los déficits mediante estrategias de afrontamiento.

5.6.3.3 Rúbrica.

El tercer instrumento de evaluación, consistió en el diseño y aplicación de una escala valorativa bajo la modalidad de una rúbrica. La rúbrica es una estrategia de evaluación que fue desarrollada por el enfoque de enseñanza y educación por competencias. Consiste en una lista de criterios específicos, que constituyen evidencias concretas de las competencias que requiere una habilidad

determinada. Su principal propósito es conocer el desempeño alcanzado por un aprendiz durante su exposición a un proyecto o materia a lo largo de un proceso formativo (Stincer, 2012).

La rúbrica diseñada incluyó 5 indicadores (o rubros) que representan las competencias que se pretendía desarrollar en los participantes, y que se derivan de los objetivos del Programa de Intervención; así como 3 criterios que constituyen las evidencias del nivel de dominio de las competencias y la escala correspondiente (Anexo 10). La investigadora evaluó, por medio de esta rúbrica, las propuestas de intervención de las profesoras (plasmadas en su planeación docente).

5.6.3.4 Grupo Focal.

El grupo focal o grupo de discusión, es una técnica cualitativa que se usa para investigar los tópicos comunes que recorren la intersubjetividad. Es como una conversación grupal en la que se articula el discurso de la investigadora con el discurso de los investigados. En el discurso que se produce, todos pueden participar y conducir el rumbo de la conversación. Esta es la productividad de la técnica para el estudio de temáticas compartidas, desde el intercambio se suscita un nivel de interpretación común, una elaboración compartida de las experiencias (Canales y Peinado, 1996).

De esta manera, se instaura un espacio de “opinión grupal” en el que el mismo grupo va llevando el rumbo de la conversación. En la técnica podemos distinguir dos roles principales: los participantes y el mediador. El mediador inicia la dinámica con un tema que resulte provocador o bien, que inste a la participación, no es coordinador, su objetivo es escuchar y “mediar” las intervenciones, pero no debe dirigir los esfuerzos de intercambio. Por otro lado, el grupo focal no es solo un espacio de reunión, es un “equipo de trabajo” que se orienta a producir algo. Su razón de ser es ese objetivo: “conversar el tema propuesto” (Canales y Peinado, 1996).

Posterior a la impartición del Programa de Intervención, se adicionó una sesión suplementaria de cierre, en la que se desarrolló un grupo focal como método de evaluación cualitativa. A continuación, se detallan los objetivos del Grupo Focal:

Objetivo general

Conocer la opinión de los participantes del Taller “Identificación y atención de estudiantes doblemente excepcionales”, respecto a la formación adquirida en dicho programa.

Objetivos específicos

1. Indagar respecto a la opinión que tienen del nivel de cumplimiento de los objetivos previamente establecidos en el Programa de Intervención.
2. Examinar los aprendizajes logrados (y aprendizaje por lograr) y el potencial de cambio a partir de las actividades desarrolladas.
3. Explorar las interpretaciones subjetivas derivadas de las experiencias, identificando aquellas que consideren enriquecedoras y, en general, el significado que otorgan a su participación en el taller.
4. Explorar la trascendencia de esta experiencia para su formación y desarrollo profesional docente.

Derivado del planteamiento de los objetivos, se establecieron las siguientes categorías:

- a) Cumplimiento de los objetivos establecidos en el Programa de Intervención.
- b) Aprendizajes logrados y potencial de cambio.
- c) Experiencias enriquecedoras y significado de la participación en el taller.

La descripción de cada categoría, así como las preguntas correspondientes, se encuentran en el Anexo 11.

5.7 Contenido del Programa de Intervención

El Programa de Intervención se organizó en diez sesiones, cada sesión tuvo una duración de dos horas. Las técnicas psicológicas estipuladas se centraron en el enfoque sociocultural, en virtud de que se asumió una visión grupal del aprendizaje: el conocimiento se construye de manera social, mediante el uso del lenguaje y la conciencia. De esta manera, las sesiones consideraron el empleo de técnicas sustentadas en el aprendizaje cooperativo, con la finalidad de promover un primer momento de acciones externas y sociales, para dar lugar a un segundo momento de acciones internas y psicológicas, que propiciaron un proceso de interiorización que derivó en cambios cualitativos en la práctica educativa de los docentes.

A continuación, se presenta una breve descripción de las sesiones. Las cartas descriptivas de las sesiones se pueden consultar en la sección de anexos (Anexo 12).

Sesión 1		
Título de la sesión	<i>“Atención a la diversidad como premisa de la Educación Inclusiva”</i>	
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> Atención a la Diversidad 	
Actividades	Yo soy...	Presentación
	¡Comencemos!	Encuadre
	En los zapatos de mi alumno doblemente excepcional	Autoanálisis FODA Estrategia: Analogía
	Devolución de resultados	Técnica expositiva
	Mis expectativas son	Cuadro sinóptico Estrategia: Intenciones
Indicadores de cambio	Autoconocimiento, Autorreflexión, Empatía.	

Sesión 2		
Título de la sesión	<i>“Doble excepcionalidad: una paradoja incomprendida”</i>	
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> Doble excepcionalidad El fenómeno del enmascaramiento 	
Actividades	¿Qué sabemos de ...?	Actividad focal introductoria
	Conociendo la doble excepcionalidad	Presentación de vídeo
	Aprendiendo sobre doble excepcionalidad	Técnica expositiva
	Lluvia de ideas (Brainstorming)	Aprendizaje cooperativo
Indicadores de cambio	Comprensión, Conocimiento, Reflexión.	

Sesión 3		
Título de la sesión	<i>“El papel del docente en el desarrollo del potencial”</i>	
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> Factores que favorecen el desarrollo del potencial: Modelo de enseñanza-aprendizaje Competencias Actitudes Intervención en el aula 	
Actividades	Parejas de discusión enfocada introductoria	Aprendizaje cooperativo
	Rompecabezas	Aprendizaje cooperativo
	Compartiendo compromisos (discusión guiada)	Aprendizaje cooperativo
Indicadores de cambio	Autoconocimiento, Autorreflexión, Confianza, Conocimiento.	

Sesión 4		
Título de la sesión	<i>“Conociendo las características del potencial”</i>	
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> Habilidades, fortalezas y talentos de los alumnos doblemente excepcionales en las dimensiones: académica, cognitiva, conductual y emocional. 	
	El potencial desde los docentes.	Actividad focal introductoria
	Conociendo el potencial en la dualidad.	Técnica expositiva
	Aprendiendo juntos.	Aprendizaje cooperativo
Indicadores de cambio	Comprensión, Confianza, Conocimiento, Sensibilización.	

Sesión 5		
Título de la sesión	<i>“Conociendo las características del déficit”</i>	
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> Dificultades y deficiencias de los alumnos doblemente excepcionales en las dimensiones: académica, cognitiva, conductual y emocional. 	
Actividades	El déficit desde los docentes.	Actividad focal introductoria
	Conociendo el déficit en la dualidad	Técnica expositiva
	Representación del Déficit	Role playing (dramatización)
Indicadores de cambio	Comprensión, Confianza, Conocimiento, Sensibilización.	

Sesión 6		
Título de la sesión	<i>“El desarrollo del pensamiento divergente como detonante del potencial”</i>	
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> Pensamiento creativo. Conceptualización de la creatividad. Los procesos de insight. Componentes de la creatividad: fluidez, flexibilidad, originalidad y originalidad. 	
Actividades	Seamos creativos	Actividad focal introductoria
	Parejas de discusión enfocada introductoria	Aprendizaje cooperativo

	La educación y la creatividad	Presentación de vídeo
	Rompecabezas	Aprendizaje cooperativo
	Discusión guiada	Aprendizaje cooperativo
Indicadores de cambio	Autorreflexión, Confianza, Conocimiento, Sensibilización.	

Sesión 7		
Título de la sesión	<i>“Metodologías de intervención orientadas a promover el potencial de los estudiantes”</i>	
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> • Metodologías de intervención: Aprendizaje cooperativo Aprendizaje basado en problemas Aprendizaje basado en proyectos 	
Actividades	Cuento Colectivo	Actividad focal introductoria
	Investigación en grupo	Aprendizaje cooperativo
	Lluvia de ideas (Brainstorming)	Aprendizaje cooperativo
Indicadores de cambio	Comprensión, Confianza, Conocimiento, Sensibilización.	

Sesión 8		
Título de la sesión	<i>“Diseño de propuesta de intervención- Etapa 1”</i>	
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo Maker de Diferenciación Curricular Paso 1. Contenido Paso 2. Proceso 	
Actividades	¿Qué aprenderán mis estudiantes?	Actividad focal introductoria
	¿Cómo lo aprenderán?	
	Diseñando para la diversidad 1 (Tutoría entre iguales).	Aprendizaje cooperativo
	Retroalimentación colectiva (discusión guiada)	Aprendizaje cooperativo
Indicadores de cambio	Confianza, Conocimiento, Participación, Sensibilización.	

Sesión 9		
Título de la sesión	<i>“Diseño de propuesta de intervención- Etapa 2”</i>	
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo Maker de Diferenciación Curricular Paso 3. Producto Evaluación diferenciada 	
Actividades	Parejas de discusión enfocada introductoria	Aprendizaje cooperativo
	Lectura compartida (Scripted Cooperation)	Aprendizaje cooperativo
	Tutoría entre iguales (Peer tutoring)	Aprendizaje cooperativo
Indicadores de cambio	Autoconocimiento, Autorreflexión, Confianza, Conocimiento, Participación.	

Sesión 10		
Título de la sesión	<i>“Diseño de propuesta de intervención- Etapa 3”</i>	
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> Modelo Maker de Diferenciación Curricular Paso 4. Ambiente de aprendizaje 	
Actividades	Palabras dulces	Actividad focal introductoria
	Parada de tres minutos	Aprendizaje cooperativo
	Tutoría entre iguales (Peer tutoring)	Aprendizaje cooperativo
Indicadores de cambio	Autoconocimiento, Autorreflexión, Confianza, Conocimiento, Participación.	

5.8 Resultados de la implementación del Programa de Intervención

5.8.1 Análisis valorativo de las sesiones.

En primera instancia, se presenta un resumen del desarrollo de las sesiones, enfatizando los aspectos de mayor relevancia en el análisis del impacto de la intervención. Los datos fueron procesados a partir de las transcripciones de las sesiones. Se incluye un análisis descriptivo general del contenido de las sesiones y de algunos aspectos cualitativos que resulta de importancia resaltar.

Sesión 1- *“Atención a la diversidad como premisa de la Educación Inclusiva”*

El objetivo de esta sesión fue *Reconocer la necesidad de brindar una atención diferenciada que posibilite el desarrollo del potencial de todos los estudiantes, incluidos los alumnos doblemente excepcionales*. La sesión se caracterizó por una actitud de disposición y apertura, así como por una postura reflexiva que dio lugar a un significativo debate en el que se plantearon dos argumentos centrales: en la práctica docente, resulta más sencillo identificar las habilidades, destrezas y características positivas o, las dificultades, deficiencias y necesidades de los alumnos.

Algunas maestras explicaron que, el genuino interés por formar a los niños, propicia una mirada flexible y abierta a reconocer la multiplicidad de sus características; otras reconocieron que, en los días difíciles y cuando se presenta reiteradamente una conducta disruptiva, les resulta especialmente difícil identificar sus fortalezas. De manera general, coincidieron en la necesidad

de identificar los aspectos positivos del perfil del alumno, pues cuando se enfoca lo negativo, la reacción no es favorable, se muestran menos dispuestos y con una mayor tendencia a obstaculizar su aprendizaje. Consideraron que una metodología que se centra en las habilidades y destrezas, favorece la disposición del alumno y, por lo tanto, promueve el aprendizaje.

Derivado del análisis de la sesión, es posible concluir que se cumplió el objetivo, en virtud de la conciencia que manifestaron respecto a la necesidad de brindar una atención educativa acorde a las características y necesidades de los alumnos.

Sesión 2- “Doble excepcionalidad: una paradoja incomprendida”

El objetivo fue *Comprender la complejidad que representa la conceptualización de la doble excepcionalidad, las dificultades en la detección e intervención, así como las posibles consecuencias de una atención educativa incompleta o errónea.* Como resultado de la proyección de un vídeo que presenta los testimonios de alumnos doblemente excepcionales (consultar sesión 2, Anexo 12), se observó un fuerte proceso de sensibilización por parte de las maestras. Atestiguar las palabras de los alumnos, refiriendo la frustración que experimentaron cuando solo se reconocían sus dificultades y la diferencia de estar en un sistema que visibiliza su potencial, generó una conciencia de los rasgos diferenciales de los alumnos doblemente excepcionales que motivó, por un lado, la identificación de dichos rasgos en ex alumnos o bien, en miembros de su familia; por otro lado, la responsabilidad de detectar y detonar el potencial, así como responder favorablemente a sus necesidades educativas.

En el cierre de la sesión, se enfatizó que la pretensión de una escuela inclusiva, exige procesos de capacitación y formación permanente, mencionaron que la formación que reciben en las escuelas normales, resulta insuficiente para resolver las demandas actuales de atención a la

diversidad. Desde esta perspectiva, se cumplió con el objetivo de la sesión, los participantes lograron vislumbrar los posibles alcances de una atención educativa errónea o incompleta.

Sesión 3- “El papel del docente en el desarrollo del potencial”

El objetivo estipulado fue *Concientizar a los docentes respecto a la trascendencia de su participación en el desarrollo del potencial de los estudiantes doblemente excepcionales*. En esta sesión, se observó un proceso de confrontación que se suscitó a partir de la revisión de un artículo que planteaba, entre otras cosas, el impacto de las actitudes de los docentes en el desempeño académico de los alumnos y, por tanto, en su desarrollo (consultar sesión 3, Anexo 12). Se expuso un estudio en el que un grupo de maestros, desplegó actitudes positivas hacia alumnos falsamente identificados con AC, favoreciendo su desempeño escolar. De manera opuesta, los alumnos falsamente identificados sin AC, recibieron actitudes menos favorables, repercutiendo negativamente en su desempeño. La conciencia de conocer las posibles implicaciones de sus actitudes y prejuicios en el aprendizaje provocó que, de manera autocrítica, reconocieran sus propias actitudes negativas hacia ciertos alumnos e incluso, la preferencia por otros. Lo anterior representó una carga emocional que estimuló una mayor intencionalidad positiva en su actuación docente:

Docente 2- *“me di cuenta que he tenido preferencia con un alumno y me siento muy mal por ello... es como si le enviara el mensaje espero mucho de ti, entonces a otros alumnos, les mando el mensaje de ti no espero tanto...”*

Docente 3- *“...debo mejorar el trato hacia todos mis alumnos por igual, poner más atención y no desplegar actitudes negativas hacia ningún niño”*

Sin duda alguna, se cumplió el objetivo de la sesión, las maestras fueron capaces de tomar conciencia de la trascendencia de sus actitudes en el desarrollo de los alumnos.

Sesión 4- “Conociendo las características del potencial”

En esta sesión, el objetivo planteado fue *Identificar las características del Potencial que se derivan de la simultaneidad: AC y TDAH*. El objetivo consistía en caracterizar el potencial, mediante la categorización de cuatro dimensiones: académica, cognitiva, conductual y emocional. El ejercicio permitió rebasar la conceptualización de la inteligencia como una habilidad general, para dar lugar a una visualización de cómo se pueden manifestar las AC en los alumnos doblemente excepcionales. Las participantes expresaron que no tenían idea de muchos de los comportamientos o rasgos que son indicadores de inteligencia:

Docente 4- “...*me queda claro que tengo que seguir aprendiendo, que hay muchas cosas que, para hacerlas bien, requieren de la teoría*”.

Docente 5- “...*yo solo veía en su sarcasmo y en la facilidad para entender el doble sentido, una conducta inapropiada y solo me limité a decirle que no podía hacerlo...*”

Derivado de lo expuesto, es posible confirmar que el escenario de enmascaramiento más frecuente es en el que se invisibiliza el potencial, obstaculizando la posibilidad de detonar las AC. Las participantes coincidieron en la necesidad de prepararse para identificar las capacidades de los niños en general, confirmando de esta manera, el cumplimiento del objetivo de la sesión.

Sesión 5- “Conociendo las características del déficit”

El objetivo fue *Identificar las características del Déficit que se derivan de la simultaneidad: AC - TDAH*. En el caso de esta sesión, las maestras identificaron con facilidad las características del

déficit, las conductas asociadas a las dificultades atencionales, la impulsividad y la hiperactividad. Comprendieron que los comportamientos que consideraban “disruptivos”, no son intencionales, escapan a la voluntad de los alumnos. Con frecuencia, las anomalías en la memoria de trabajo son interpretadas como una resistencia a seguir instrucciones, las dificultades atencionales como una falta de interés en el proceso de aprendizaje, el exceso de movimiento y la tendencia a reaccionar intempestivamente, como una falta de madurez y de una buena educación en casa. En este sentido, fue revelador comprender que las causas que producen dichos comportamientos son de naturaleza orgánica y no, actitudinal.

Docente 4- *“ahora entiendo porque no logra terminar los trabajos...porque pierde todo, todo se le olvida”*.

Docente 5- *“...esto de la resistencia a escribir, para mí era incomprensible y por más que le pedía que mejorara la letra, no mejoraba...para mí era una flojera tan grande, como para meterse en problemas conmigo”*.

La sesión no solo permitió identificar las características del déficit, que era el objetivo previamente estipulado, además, promovió una interpretación más integral de las conductas disruptivas y con ello, una mayor habilidad para trabajar estrategias de afrontamiento.

Sesión 6- “El desarrollo del pensamiento divergente como detonante del potencial”

En este caso el objetivo fue *Comprender la importancia de promover la estimulación de la creatividad como parte del proceso de desarrollo del potencial*. Lo más significativo de la sesión fue que, a partir del vídeo de Sir Ken Robinson (consultar sesión 6, Anexo 12), comprendieron la necesidad de implementar una metodología educativa que favorezca el desarrollo de la creatividad,

incorporando actividades diferentes, innovadoras, altamente estimulantes, que representen un reto y que se distingan por incentivar el pensamiento divergente.

Las participantes manifestaron que, de manera intuitiva y totalmente experiencial, han implementado actividades de esta naturaleza, pero sin una conciencia del alcance que pueden tener en el desarrollo del potencial y, sobre todo, sin una sistematización.

Docente 1- *“siempre me han gustado los juegos, me gusta diseñar juegos, ahora los incorporaré con mayor frecuencia...”*

Docente 4- *“...la idea de generar actividades como alternas, plantear problemas que requieran de soluciones novedosas, es algo que me parece retador para mi práctica”.*

La sesión logró una transformación en la perspectiva de las participantes, se vieron a sí mismas como promotoras de la creatividad, de esta forma, se evidencia el cumplimiento del objetivo inicialmente planteado.

Sesión 7- “Metodologías de intervención orientadas a promover el potencial de los estudiantes”

El objetivo estipulado fue *Identificar metodologías de intervención que promueven el papel activo del estudiante y, por ende, favorecen el desarrollo del potencial.* En esta sesión, la experiencia de realizar un cuento de manera colectiva, resultó gratificante y favoreció la comprensión de las características más importantes del trabajo cooperativo: el establecimiento de objetivos compartidos y la asignación de roles y responsabilidades específicas. Se logró la conciencia de la cooperación, como una metodología que favorece la interacción positiva de los alumnos con necesidades educativas especiales, que promueve el logro de los objetivos educativos, enriqueciendo las experiencias de aprendizaje de todos los alumnos, incluido el grupo doblemente excepcional.

Docente 2- “...la técnica de lluvia de ideas me parecía aburrida o demasiado fácil...ahora me parece que puedo hacerla con una perspectiva diferente”.

Docente 6- “cuando dejas trabajo en equipo, das chance que ellos se organicen, lo que pasa es que solo uno o dos trabajan ...hacer equipos así, organizando todo, desde los integrantes hasta las actividades, me suena a algo más planificado que me agrada”.

Los testimonios corroboran que las metodologías altamente estructuradas, promueven el rol activo del estudiante y en este sentido, favorecen el desarrollo del potencial.

Sesión 8- “Diseño de propuesta de intervención- Etapa 1”

En las tres sesiones finales 8, 9 y 10, el objetivo fue *Diseñar una propuesta de intervención basada en las metodologías que favorecen el desarrollo del potencial de todos los estudiantes, incluido el grupo doblemente excepcional*. Las actividades de esta sesión, consistieron en elegir los contenidos temáticos y las metodologías para trabajar en su propuesta de intervención. El ejercicio resultó más complicado de lo prospectado en el Programa de Intervención, lo que quedó plasmado en los comentarios de los docentes:

Docente 1- “revisamos demasiada información, me cuesta trabajo identificar cómo aterrizarla en las clases de manera concreta”.

Docente 3- “tengo muchas ideas, pero son tantos conceptos, cómo promover el pensamiento divergente, el trabajo cooperativo...considerando sus características”.

Aunque el reto era difícil de solventar, la técnica de tutoría entre iguales con la cual trabajaron (revisar sesión 8, Anexo 12), favoreció un nivel de retroalimentación que permitió identificar un hilo conductor para comenzar a planear su propuesta de intervención.

Docente 5- *“...después de tanto divagar, escuchar los comentarios de mi mancuerna, me dio una idea para trabajar en clase... ya he visto algunos beneficios del trabajo cooperativo, pero no había pensado en cómo aplicarlo...”*.

La sesión fue en sí misma, una oportunidad para vivenciar los beneficios de la colaboración y la pertinencia de interactuar con una perspectiva de ayuda mutua. Consecuentemente, es posible afirmar que se logró el objetivo de la sesión y la modalidad doblemente desarrolladora del taller.

Sesión 9- “Diseño de propuesta de intervención- Etapa 2”

En esta sesión, el planteamiento central era trascender la visión de la evaluación de productos como la principal forma de valorar el cumplimiento de los objetivos educativos (ver sesión 9, Anexo 12). Por este motivo, se revisaron diferentes formas de evaluar el aprendizaje cooperativo, privilegiando aquellas que permiten identificar una diversidad de momentos del proceso de enseñanza – aprendizaje y dan lugar a múltiples lecturas del desempeño de los alumnos, es decir, generan una evaluación cualitativa y diferenciada.

Docente 2- *“...nunca pensé en la observación de los alumnos como una forma de evaluación, pero es cierto, registrar sistemáticamente su desenvolvimiento cuando trabajan en equipo es una manera de reconocer sus avances”*

Docente 5- *“yo siempre hago quizes de matemáticas para ir viendo los avances, pero, esta técnica de evaluar cómo hicieron las tareas...pasar a dos o tres alumnos en cada clase, creo que me dejará ver cuando no están entendiendo”*.

Los comentarios de las maestras demuestran que se cumplió el objetivo de la sesión, la posibilidad de obtener, de manera temprana, más información del proceso de aprendizaje de los alumnos, aumenta la gestión de acciones a favor del mismo.

Sesión 10- “Diseño de propuesta de intervención- Etapa 3”

La última sesión versó en la importancia de promover un ambiente de aprendizaje positivo y enriquecedor como promotor del desarrollo de todos los estudiantes. La pauta central es la creación de un clima de autonomía, apertura y aceptación, en el que la amabilidad sea un rasgo básico. En el cierre de la sesión, se reconoció que la oportunidad de experimentar una sensación de tranquilidad y felicidad, beneficia el aprendizaje; por el contrario, un ambiente que representa una causa de ansiedad y falta de confianza, constituye una barrera para el mismo.

Fue una sesión emotiva, en la que las maestras comentaron su agradecimiento por la oportunidad de contar con un espacio de capacitación que les permitirá brindar una atención educativa acorde a las necesidades de sus alumnos. De acuerdo a las siguientes opiniones, se alcanzó el objetivo de la sesión:

Docente 4- *“yo me enriquecí muchísimo con la información y te lo agradezco porque necesitábamos apoyo, estábamos muy limitadas... prometo darles todo lo que pueda”*.

Docente 2- *“yo me acuerdo que cuando me llegaba un alumno con TDAH, lo primero que pensaba era en sus discapacidades ¿no?, tiene muy mala conducta o es un niño que no trabaja, pero hoy en día cambió mi perspectiva, ahora siento que voy a poder ayudarlos”*.

5.8.2 Resultados de la evaluación formativa.

Como segundo punto del procesamiento de los resultados, se presenta la información obtenida por medio de los formatos de evaluación de las sesiones (Ver Anexo 7). Debido a las condiciones de contingencia sanitaria antes mencionadas, en el taller participaron únicamente 8 docentes (pues fue el número de asistentes que las autoridades institucionales consideraron pertinente para conservar la sana distancia, dadas las dimensiones del espacio).

La TABLA 26 presenta la sistematización de las respuestas obtenidas en ocho de las diez sesiones que integran el Programa de Intervención; no se aplicó la evaluación en las fechas 1 y 10, debido a que, en la primera, no se disponía del formato correspondiente y en la última, porque se aplicó la Evaluación Final del Programa de Intervención.

Los valores en las casillas, reflejan el número de valoraciones emitidas en correspondencia con las categorías que emergieron de las diferentes preguntas del formato (conformado por preguntas abiertas, a cuyas respuestas se aplicó un análisis de contenido), es decir, la frecuencia de aparición de las categorías a lo largo de las sesiones. Aunque el total de profesores que respondieron los formatos de cada sesión fue de 8, en algunos casos, se generaron más de una respuesta en relación con las categorías.

Tabla 26

Categorías emergentes en la evaluación de lo que aportaron las sesiones y frecuencias de las respuestas asociadas a las mismas (n=8).

Categorías emergentes de las respuestas	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5	Sesión 6	Sesión 7	Sesión 8	Sesión 9	Total de sesiones que aparece en más de la mitad de los participantes
Desarrollo de herramientas teóricas	<u>5</u>	2	<u>5</u>	<u>6</u>	<u>5</u>	<u>5</u>	2	<u>10</u>	6
Detección de necesidades de aprendizaje	2	4	4	1	1	1	3	2	0
Dinámica grupal gratificante	3	<u>8</u>	3	4	<u>5</u>	<u>9</u>	3	<u>6</u>	4
Experiencia positiva (sentir comodidad e interés)	2	<u>10</u>	<u>5</u>	<u>6</u>	<u>7</u>	<u>10</u>	<u>10</u>	<u>9</u>	7
Herramientas para la identificación y diagnóstico	4		<u>5</u>	3	3		4		1
Herramientas para la intervención			3	4	2	<u>8</u>	<u>9</u>	<u>8</u>	3

Incrementar tiempo de sesión		3	1	2	1	2	1		0
Información clara, relevante y enriquecedora	<u>6</u>	<u>6</u>	<u>7</u>	4	3	<u>6</u>	4	<u>5</u>	5
Reflexión sobre el rol activo del docente	3	<u>7</u>	3	3	3	1	2	4	1
Solución conjunta de problemas		<u>5</u>	2	1	2	4	4	3	1
Toma de conciencia de la problemática	4	<u>9</u>	1	1	2		1	4	1
Total de categorías evaluadas positivamente (por más del 50%) en una sesión	2	6	4	2	3	5	2	5	

Fuente: Elaboración propia. Nota: Considerando que el número total de participantes es de 8, se han subrayado aquellas respuestas que aparecieron en la mayoría de los participantes (5 o más).

En el análisis por categorías evaluativas positivas, es posible observar que “*Experiencia positiva (sentir comodidad e interés)*” es la categoría que registra el mayor número de respuestas positivas, a lo largo de 7 sesiones, lo cual es un indicador del alto nivel de satisfacción que les implicó su participación en el taller.

Igualmente sucede con “*Desarrollo de herramientas teóricas*” que apareció en 6 sesiones, lo que refleja la aportación que les representó el contenido temático del programa (enfaticando la sesión 9 que registra el resultado más alto). Este dato se relaciona con lo reportado en la categoría “*Información clara, relevante y enriquecedora*”, que expresó el tercer indicador más alto, presentándose en 5 sesiones. Considerando ambas categorías, es posible afirmar que la mayoría de los participantes, percibió dichas características en las secuencias didácticas de las sesiones, consecuentemente, su asistencia al taller, les brindó una oportunidad de aprendizaje que se traduce en una mayor comprensión de la paradoja de la doble excepcionalidad.

En el resto de las categorías, la distribución de las respuestas es diversa, sin embargo, en particular en la sesión 3 (El papel del docente en el desarrollo del potencial), en las categorías

“*Dinámica grupal gratificante*” y “*Solución conjunta de problemas*”, se registran respuestas que permiten evidenciar la percepción de una interacción positiva y una retroalimentación entre iguales favorable, ambos son indicadores de actividades de aprendizaje altamente estructuradas (en torno a objetivos compartidos) y constituyen el trabajo cooperativo estipulado como el eje vertebral de las secuencias didácticas.

De igual manera, se destacan los resultados obtenidos en las 3 últimas sesiones de la categoría “*Herramientas para la intervención*”, pues son precisamente las sesiones en las que se configuró un diseño orientado a la planeación de propuestas de intervención. Las respuestas de los participantes indican que, efectivamente percibieron esa característica en el desarrollo de las actividades de aprendizaje.

En el análisis por sesión, la sesión 3 obtuvo valoraciones relevantes en 6 de las categorías. La sesión número 3 denominada “*El papel del docente en el desarrollo del potencial*”, planteaba el impacto de las actitudes y prejuicios en el desempeño de los alumnos en general y, particularmente, en los alumnos con doble excepcionalidad. Como se expone en el resumen presentado en el epígrafe previo, fue una sesión particularmente confrontadora (debido al nivel de reflexión y autocrítica), que suscitó una conciencia respecto a su propio trato con los alumnos y puso de manifiesto, actitudes que no han sido favorables. Las respuestas de las docentes coinciden con el análisis valorativo de la sesión.

Las sesiones 7 y 9 registraron valoraciones positivas, en la mayoría del grupo, en 5 categorías; ambas sesiones estuvieron relacionadas con el diseño de las propuestas de intervención. De manera específica, la sesión 7 establecía metodologías que promueven el papel activo del estudiante y favorecen el desarrollo del potencial. Como se esboza en el resumen de la sesión, los participantes tomaron conciencia del aprendizaje cooperativo, como una de las principales

innovaciones para favorecer el logro de los objetivos educativos, que permite dar una respuesta adecuada a las exigencias que se plantean en contextos heterogéneos. En este último objetivo, el aprendizaje cooperativo puede ser considerado como insustituible.

En el caso de la sesión 9, se abordaron formas de evaluación de carácter cualitativo, enriqueciendo el repertorio de opciones de los maestros, sobre todo, incrementando sus habilidades para valorar el proceso de enseñanza – aprendizaje. En este sentido, fue una sesión con un alto valor instrumental que se refleja en sus respuestas.

En contraste, las categorías “*Detección de necesidades de aprendizaje*” e “*Incrementar tiempo de sesión*” mostraron resultados significativamente bajos, no aparecen en ninguna sesión en más de 5 participantes. En el primer caso, se trata de un dato particularmente importante, la detección de necesidades de aprendizaje de los alumnos doblemente excepcionales, es un proceso prioritario para lograr el objetivo de una atención diferenciada. Es probable que esto se deba a que no se abordó como una temática específica; en este sentido, es preciso ajustar los contenidos temáticos del Programa de Intervención, considerando la inclusión de un apartado especialmente orientado al cumplimiento de este objetivo. En el caso de la segunda categoría, algunas de las participantes consideraron pertinente incrementar el tiempo de las sesiones, dada la complejidad de la información.

5.8.3 Resultados de la evaluación sumativa del Programa de Intervención.

5.8.3.1 Resultados de la evaluación final.

Se presentan a continuación algunos de los resultados de la evaluación sumativa del Programa de Intervención. Es relevante mencionar que el número de participantes se redujo a siete, debido al

sensible fallecimiento de la Coordinadora Académica de la institución, por causa del virus SARS-CoV-2.

Las preguntas se plantearon a partir de los objetivos específicos de la propuesta (Ver Anexo 8). En todas las preguntas, con excepción de la 6, referente a “Generar autocrítica de su actuación profesional y comprensión de la trascendencia de su rol como detonante del potencial” (que fue valorada por una participante en De acuerdo), se expresó la valoración de Totalmente de acuerdo en el 100% de las docentes.

En la totalidad de los indicadores, las respuestas reflejan que los participantes percibieron que se cumplieron los objetivos del programa:

1. La imprescindible sensibilización que se requiere para comprender la complejidad que representa la doble excepcionalidad.
2. El desarrollo de una postura autocrítica en el docente, este es un proceso clave para lograr un cambio de perspectiva que se traduzca en un cambio actitudinal a favor, no solo de los alumnos con AC y/o doblemente excepcionales, sino a favor de su propio ejercicio profesional.
3. El reconocimiento de las características diferenciales es el tercer indicador. La adquisición de habilidades para la identificación, resulta necesaria para la caracterización del perfil de los alumnos, así como para la detección de sus necesidades educativas especiales.
4. La apropiación de herramientas y recursos para la creación de propuestas de intervención basadas en las fortalezas de los estudiantes.
5. Las destrezas que favorecen la estimulación del potencial, propiciando un ambiente desarrollador de todos los alumnos.

6. La preparación que les permitirá responder favorablemente al reto de brindar una atención diferenciada a los alumnos que presenten una de las tres posibilidades de la doble excepcionalidad: AC, TDAH y por supuesto, la combinación de ambas.

5.8.3.2 Resultados de la Prueba Tipo Pisa.

Para llevar a cabo dicha evaluación, se diseñó y aplicó una prueba tipo Pisa con doce reactivos, seis preguntas de opción múltiple con formato de pregunta directa (con valor de un punto cada una) y seis preguntas abiertas (con un valor de 2 puntos cada una). Para conocer el texto y las preguntas del instrumento de evaluación, se puede revisar el anexo 9. A continuación, en la TABLA 27 se presentan los resultados de la aplicación:

Tabla 27

Resultados de la aplicación de la prueba tipo Pisa.

	Pregunta 1	Pregunta 2	Pregunta 3	Pregunta 4	Pregunta 5	Pregunta 6	Pregunta 7	Pregunta 8	Pregunta 9	Pregunta 10	Pregunta 11	Pregunta 12	Total	Escala 0 a 10
Docente 1	2	2	1	1	1	2	2	1	1	1	2	2	18	10
Docente 2	2	2	0	1	1	2	2	0	1	1	2	0	14	7.77
Docente 3	2	2	0	1	1	2	2	0	1	1	2	0	14	7.77
Docente 4	2	2	0	1	1	2	2	0	1	1	2	1	15	8.325
Docente 5	2	1	0	0	1	2	1	1	1	1	2	2	14	7.77
Docente 6	2	1	1	1	0	1	2	1	1	1	1	2	14	7.77
Docente 7	2	2	1	1	1	2	2	0	0	1	0	2	14	7.77

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo a la puntuación señalada, el mayor puntaje que era posible obtener era 18 puntos. Como es posible observar, en la conversión de los resultados a escala 0 a 10, todas las

calificaciones son aprobatorias e incluso, son altas pues oscilan del 7.77 al 10. Lo anterior es evidencia de un nivel de competencia favorable en la totalidad de los participantes y a su vez, es un indicativo del desarrollo de habilidades de identificación y diseño de estrategias de atención educativa al alumnado con doble excepcionalidad, principal propósito del Programa de Intervención.

En el análisis cualitativo, no es posible establecer una correlación entre los resultados y las características particulares, pues los docentes 1 y 7 que obtuvieron los puntajes más altos, presentan una antigüedad en la institución de cuatro años y uno respectivamente, así como 35 y 41 años de edad (Ver TABLA 3).

5.8.3.3 Resultados de la aplicación de la rúbrica para evaluar las planeaciones del profesorado y sus propuestas de intervención.

El producto final de la participación en el Taller, consistió en la entrega de la planeación educativa elaborada, considerando los indicadores y criterios establecidos en la rúbrica. Una vez entregadas las planeaciones de los participantes, se solicitó a la Dirección de la institución educativa, el acceso a las planeaciones educativas previas. Con ambos materiales, se realizó una revisión detallada que permitió evaluar, mediante el uso de la rúbrica, las actividades de aprendizaje propuestas por los participantes.

Se establecieron 5 indicadores (o rubros), a cada uno se asignó un peso porcentual del 20 por ciento, así como 3 criterios para determinar el nivel de dominio en una escala progresiva que considera el más bajo (insuficiente), intermedio (suficiente) y el más alto (satisfactorio), que corresponden a 2 puntos, 1 punto y 0 puntos respectivamente (Ver Anexo 10). De esta forma, el

mayor puntaje que un participante podía obtener fue de 10 puntos. Del ejercicio de valoración se generó la siguiente TABLA comparativa:

Tabla 28

Resultados de la evaluación de las planeaciones educativas mediante el uso de una rúbrica, antes y después de la participación en el Programa de Intervención.

	Antes de participar en el Taller						Después de participar en el Taller					
	Intereses de los alumnos 2e	Habilidades, fortalezas	Dificultades y deficiencias	Creatividad	Aprendizaje cooperativo	Puntaje total	Intereses de los alumnos 2e	Habilidades, fortalezas,	Dificultades y deficiencias	Creatividad	Aprendizaje cooperativo	Puntaje total
Docente 1	1	1	0	2	1	<u>5</u>	2	2	2	2	2	<u>10</u>
Docente 2	1	0	0	2	0	<u>3</u>	2	1	1	2	1	<u>7</u>
Docente 3	1	2	1	2	0	<u>6</u>	2	2	2	2	2	<u>10</u>
Docente 4	2	2	0	1	1	<u>6</u>	2	2	1	2	2	<u>9</u>
Docente 5	2	1	1	2	1	<u>7</u>	2	2	2	2	2	<u>10</u>
Docente 6	1	1	0	2	1	<u>5</u>	2	2	2	2	2	<u>10</u>
Docente 7	1	1	0	1	1	<u>4</u>	2	1	1	2	2	<u>8</u>
Total por dimensión	9	8	2	12	5		14	12	11	14	13	

Fuente: Elaboración propia. Nota: El puntaje máximo a obtener es una valoración general de 10.

Del análisis cuantitativo de los resultados, se desprenden las siguientes consideraciones:

1. En todos los casos, se observa un aumento significativo en los puntajes totales por docente, lo cual es una evidencia manifiesta de la incorporación de los contenidos del Programa de Intervención, y del desarrollo de habilidades orientadas a la atención de los perfiles diferenciales de los alumnos doblemente excepcionales.
2. Los docentes en los que se observa un mayor aumento entre los resultados previos y los resultados posteriores son los docentes 1 y 6, con una diferencia de 5 puntos; los docentes en los que se observa un menor aumento son los docentes 4 y 5 con una diferencia de 3

puntos. Se trata de un panorama favorable, pues implica que todos los participantes incrementaron su nivel de competencia y, por tanto, disponen de más recursos teórico - metodológicos para atender a los alumnos doblemente excepcionales.

3. Los indicadores en los que se observa una mejora sustancial son *Dificultades y deficiencias* que se derivan del TDAH que aumenta de 2 a 11 puntos y *Aprendizaje Cooperativo* como estrategia de trabajo con un incremento de 8 puntos (5 a 13), lo cual representa una mejora significativa. El primer caso es una categoría que tiene una incidencia directa en el abordaje del TDAH, pues se trata de la implementación de herramientas y técnicas que favorecen el manejo de las dificultades atencionales y de las conductas disruptivas e impulsivas. En el segundo caso, el Trabajo Cooperativo fue asumido como la perspectiva de trabajo que favorece la interacción social y, consecuentemente, la integración. Por tanto, se promueve un mejor funcionamiento social de los alumnos que observan dificultades importantes en esa área (que pueden ser de diferentes categorías de adscripción, incluidos los alumnos doblemente excepcionales).
4. Los indicadores en los que se observa una menor diferencia entre los resultados previos y los resultados posteriores, fueron *Creatividad* que solo reporta 2 puntos de diferencia (de 12 a 14) y *Habilidades y fortalezas* que se derivan de las AC, que reporta una diferencia de 4 puntos (de 8 a 12). En ambos casos, es posible reconocer que la escuela trabaja desde un modelo educativo que promueve la estimulación de la creatividad, mediante la implementación de actividades de aprendizaje que consideran los principios teóricos de las inteligencias múltiples.

Del análisis cualitativo de las planeaciones es posible referir que los participantes desarrollaron una mayor conciencia de su rol como actores fundamentales de la educación inclusiva, pues en sus propuestas de trabajo se observó la consideración de estrategias orientadas a atender diferentes necesidades educativas:

1. Dificultades atencionales- La totalidad de los participantes incluyó la secuenciación de las instrucciones y la supervisión constante en la ejecución de las mismas, además se describieron actividades que facilitan la planificación y organización de actividades como pueden ser los organizadores gráficos (mapas mentales, cuadros sinópticos, líneas del tiempo, entre otros) y los apoyos visuales.
2. Hiperactividad e impulsividad- Se postularon actividades que permiten el movimiento, la manipulación de diversos materiales y la elaboración de productos concretos como maquetas (un ejemplo fue la solicitud de elaboración de un castillo como parte del tema sobre la Edad Media). Además, se implementaron técnicas que mantienen a los alumnos a la expectativa, como la participación al azar por medio de abatelenguas.
3. Dificultades en la memoria de trabajo y memoria verbal auditiva- Se reconoció la importancia de rectificar las instrucciones en cada actividad de aprendizaje, así como dejar un registro de las mismas. De igual manera, varias maestras incorporaron los repasos en sus cierres de clase. Los repasos representan una oportunidad de valorar el aprendizaje logrado y una manera de repetir y consolidar lo aprendido.
4. Habilidad verbal- Una característica ampliamente reconocida de la doble excepcionalidad es la fluidez verbal (que se deriva de la simultaneidad), misma que queda relegada cuando la producción académica se centra en la escritura, por ende, se considera un gran acierto que la mayoría de las planeaciones presentaron actividades de naturaleza verbal, como son

las exposiciones, los debates, las discusiones, particularmente favorable fueron las dos maestras que consideraron que los alumnos detectados con habilidad verbal, podían ser tutores de sus compañeros y explicarles a quienes tenían dudas.

5. Interés por la historia y las ciencias naturales- Otra característica de la dualidad objeto de estudio de la presente investigación, es el interés por las temáticas de ciertas materias. Promover el énfasis en ciertos temas, cumple con una doble finalidad, puede ser una forma de detectar posibles casos de doble excepcionalidad y, al mismo tiempo, favorece el desempeño académico de esta población, posibilitando que su autoconcepto se fortalezca. Como ejemplo, la maestra que abordó temas específicos de la Edad Media como los castillos, las armas y la forja.
6. Trabajo cooperativo- Los docentes comprendieron la utilidad de organizar las actividades de aprendizaje desde el trabajo cooperativo, como una oportunidad de favorecer la integración de los alumnos y de mediar el aprendizaje, a través de la combinación de alumnos que podían fungir como tutores y otros como novatos. En todas las planeaciones revisadas, se incluyeron estructuras de trabajo cooperativas que iban desde la lluvia de ideas, hasta la técnica de rompecabezas para realizar una lectura.

Tomando como base las observaciones de ambos análisis, cuantitativo y cualitativo es posible concluir que se cumplió con el Objetivo General del Programa de Intervención de preparar a los docentes en el diseño estrategias contextualizadas, que les permitan incidir favorablemente en el desarrollo integral de sus alumnos.

5.8.3.4 Resultados del grupo focal.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en el Grupo Focal, a partir de la sistematización de las opiniones de los participantes respecto a tres categorías: *Cumplimiento de los objetivos del programa de intervención, Aprendizajes logrados y potencial de cambio, y Experiencias enriquecedoras y significado del taller* (Ver Anexo 11). El análisis de contenido realizado, permitió establecer las subcategorías que se presentan en las TABLAS 29, 30 y 31.

La TABLA 29 presenta las respuestas de los maestros en la primer categoría, en la cual se definieron 6 subcategorías: *Sensibilidad hacia la doble excepcionalidad, Conciencia del rol como detonante del potencial, Habilidad para identificar las características que se derivan de las AC y del TDAH, Habilidad para planear considerando los perfiles diferenciales, Destreza para implementar estrategias que detonen el potencial y Preparación para responder favorablemente a las necesidades educativas de los alumnos doblemente excepcionales.*

Tabla 29

*Dimensiones que reflejan el nivel de **cumplimiento de los objetivos del Programa de Intervención.***

Subcategorías	Ejemplos de respuesta	Aspectos emergentes
Sensibilidad hacia la doble excepcionalidad	<p>“Aprendí que un niño TDAH puede tener doble excepcionalidad, yo no lo había considerado así porque no era una característica que se mencionara... nos generó otra manera de entender a estos niños”.</p> <p>“Yo lo había visto en años anteriores, decía es que ese niño es bien inteligente ¿por qué muestra estas actitudes?, ¿no? Ahora sí ya sé que es un niño con doble excepcionalidad...”</p>	Mayor comprensión de la complejidad que representa la doble excepcionalidad
Conciencia del rol como detonante del potencial	<p>“Si eres docente de alumnos con alta capacidad, debes ser el guía, la persona que motiva. A mí me sirvió con mi alumno detectado, hizo que tuviéramos más vínculo con su mamá, y pusiéramos más atención”.</p> <p>“A mí me pegó totalmente, porque en el caso de un estudiante de tercer grado, me enfoqué en la parte negativa, en las otras actitudes que justamente no le</p>	Cambio de perspectiva respecto a su actuación profesional

	<i>habían permitido destacar sus altas capacidades, eso fue muy revelador”.</i>	
Habilidad para identificar las características que se derivan de las AC y del TDAH	<p><i>“Sí, por completo, yo precisamente hice eso, como un resumen de todas esas cosas en las que tenía que poner atención, sabemos que no se puede presentar en todos igual, unas características pueden resaltar mucho más que otras”.</i></p> <p><i>“Me llevo los tipos de enmascaramientos, eso lo tengo muy presente porque digo, la razón académica puede verse afectada por una conducta disruptiva, entonces la conducta es la que detona y no vemos su alta capacidad”.</i></p>	Mayor conocimiento de las fortalezas, las dificultades y de la simultaneidad que se presentan en la doble excepcionalidad.
Habilidad para planear considerando los perfiles diferenciales	<i>“Sí, al menos yo si considero que vamos como puliendo nuestra habilidad, aunque ya hemos hecho planeaciones, no había considerado estas actividades que sé que ayudan a este tipo de niños... de aquí para adelante es ah sí es cierto porque sé que esta actividad funciona para él”.</i>	Adquisición de herramientas y recursos teórico metodológicos para planear para la diversidad
Destreza para implementar estrategias que detonen el potencial	<p><i>“Sí bueno, tuvimos la oportunidad de conocer diferentes estrategias en las que podemos usar toda nuestra creatividad para que se genere en todo el grupo, y además hacer un trabajo transversal ¿no? Podemos trabajar con otros maestros para ayudar o potenciar a este niño y a los demás alumnos”.</i></p> <p><i>“Allí es en donde entra la taxonomía de Bloom, donde se alcanzan niveles mucho más altos... la habilidad de crear otros finales, la posibilidad de detonar la inteligencia a partir de actividades que le permiten al niño razonar y ampliar su capacidad de abstracción”.</i></p>	Gestión de un ambiente desarrollador de todos los alumnos
Preparación para responder favorablemente a las necesidades educativas de los alumnos doblemente excepcionales	<p><i>“Yo creo que sí, si me siento más preparada, sí sé más estrategias, sí se reconocerlo, estoy de acuerdo con mis compañeras que hay que seguir preparándose”.</i></p> <p><i>“Hoy en día me siento más capaz de decirle ¿sabes qué? Yo debí de haber pensado la actividad diferente, vamos a hacerlo de otra forma, vamos a cambiar el examen, hay que hacerlos juntos... me siento preparada a lo mejor para responder o para buscar otras cosas, cuando se presenten retos y dificultades”.</i></p>	Empoderamiento para hacer frente a las necesidades educativas especiales

Fuente. Elaboración propia

En esta categoría, la información obtenida señala que efectivamente se cumplió con los objetivos de Programa de Intervención. Las respuestas emitidas evidencian que los participantes se asumen en una postura de mayor preparación, con una mayor dotación de recursos teórico

metodológicos para intervenir satisfactoriamente frente a alumnos con perfiles que incluyen habilidades cognitivas destacables. En este sentido, se posibilita un contexto escolar que resulta estimulante, que promueve el desarrollo de los alumnos y con ello, se incrementan las oportunidades de aprendizaje que detonan el potencial.

La TABLA 30, muestra los resultados obtenidos en la segunda categoría, en la cual se agruparon 3 subcategorías: *Principales logros y aportes del taller y la experiencia*, *Mejoría como docentes* y *Cambio en la práctica educativa*.

Tabla 30

Percepciones respecto a los Aprendizajes logrados y potencial de cambio.

Subcategorías	Ejemplos de respuesta	Aspectos emergentes
Principales logros y aportes del taller y la experiencia	<p><i>“Para mí fue toda la teoría, la verdad me gustó mucho. El estar llevando a ese alumno que tú estabas describiendo... iban cayendo los clics de -ah ya voy entendiendo porque se comporta así-, era un redescubrir...”</i></p> <p><i>“Yo si tengo una experiencia de 20 años dando clase y nunca nadie me había sentado y me había dicho -es esto y esto se llama así- y a pesar de lo que yo lo había vivido varias veces en mi vida, no lo había identificado”.</i></p>	Conocimientos que posibilitan la identificación de las AC con o sin TDAH
Mejoría como docentes	<p><i>“Sí, a partir de todo el proceso, considero que puedo mejorar en todo lo que observo. Hoy puedo identificar por las características a los posibles casos, a partir de la información que ya sé, puedo modificar mi planeación con las estrategias que ya sé que observo que le puede funcionar”.</i></p>	Motivación para incidir favorablemente en el desarrollo de los alumnos
Cambio en la práctica educativa	<p><i>“La conciencia de conocer sus intereses para planear porque eso los va a motivar, si estamos conscientes de lo que les gusta -no nada más a los alumnos con dificultad, sino a nuestro grupo en general-, pues obviamente las clases van a ser más atractivas para ellos”.</i></p> <p><i>“...que, si es importante conocerlos, conocer a su familia, estar en contacto con ellos, qué situaciones los altera, cuáles los llevan a la frustración... el hecho de estar en contacto con las familias, pero sobre todo con ellos para ser empáticos, empezando por eso, por conocerlos”</i></p>	Mayor conciencia para propiciar una atención educativa inclusiva

Fuente. Elaboración propia

Las respuestas emitidas en la segunda categoría, dan cuenta de un cambio de perspectiva que alude a un cambio en su sistema de ideas. El potencial de cambio que se logró con el taller, no se limitó a una preparación simplista basada en el didactismo, sino que se propició una toma de conciencia respecto a la complejidad de su tarea educativa y la trascendencia de su participación en el desarrollo del potencial. Desde esta perspectiva, es posible gestionar una práctica reflexiva que permita un mejoramiento continuo que se traduce, en un cambio actitudinal a favor, no solo de los alumnos con AC y/o doblemente excepcionales, sino a favor de su propio ejercicio profesional.

Finalmente, la tercera categoría se centra en la evaluación que realizaron los participantes del Programa de Intervención. La TABLA 31 expone sus respuestas en torno a la reflexión de su *Participación en el Programa, las Experiencias significativas y las Propuestas de Mejora*.

Tabla 31

Evaluación de experiencias enriquecedoras y significado del taller.

Subcategorías	Ejemplos de respuesta	Aspectos relevantes
Participación en el Programa	<p><i>“Para mí sí fue enriquecedor, más allá de lo que aprendí porque sí fue importante, pero en sí la dinámica del grupo de estudio que formamos fue muy padre, porque todos aportamos como buenas ideas, y yo me sentí como muy cómoda.”.</i></p> <p><i>“...va más allá de lo que aprendimos, creo que como que armamos una dinámica padre ¿no? Donde todos participamos, compartimos y aprendimos de las experiencias de otros”.</i></p>	Percepción de enriquecimiento que produce la retroalimentación
Experiencias significativas	<p><i>“Algo que me gustó mucho fueron las dinámicas, por ejemplo, la que hicimos del cuento ¿no? Esta parte de trabajar con mi compañera sobre el tema y hacer la lectura, eso me gustó, me gustaron las dinámicas”.</i></p> <p><i>“Creo que fue la dinámica en la cual fuimos conociendo los temas, el hecho de que nos hayan colocado en mancuernas, el crear grupos, realizar las lecturas, y bueno explicar lo que entendiste me pareció una muy buena estrategia y creo que nos hizo amena cada sesión”.</i></p>	Valoración de las estructuras de trabajo cooperativo

Propuestas de Mejora	<p><i>“Me hubiese gustado que durara más, sin embargo, el horario, que ya era viernes, que ya era la una de la tarde, fue muy pesado, siempre estuve interesada, me gustó mucho, pero estuvo muy pesado el horario”.</i></p> <p><i>“Probablemente donde hace falta un poquito, es en la planeación, la verdad es que si me senté y me costó mucho trabajo porque suena fácil todo en la cabeza y hablarlo, pero a la hora de plasmar la idea... esa parte para mí sería importante, de terminar de aterrizar”.</i></p>	Replanteamiento de horario, duración del taller y la necesidad de mayor acompañamiento en la planeación.
----------------------	--	--

Fuente. Elaboración propia

En esta categoría, el rasgo principal de las respuestas es la valoración que se señala de las estructuras de trabajo cooperativo. Lo anterior muestra la pertinencia y el alcance del enfoque teórico y de los principios metodológicos seleccionados.

El enfoque histórico cultural que vertebra todo el proyecto de investigación, así como la propuesta de intervención basada en los principios de la investigación - acción participativa, promovieron la participación activa de los docentes en un proceso de cambio que se caracterizó por fortalecer la conciencia colectiva, por la promoción de una comprensión crítica y por la gestión de decisiones que posibilitaron una acción transformadora.

A partir de todo lo expuesto anteriormente, es posible afirmar que las sesiones del Programa de Intervención, se constituyeron como una oportunidad de retroalimentación, un espacio de intercambio de experiencias y de reflexión para los participantes. Conforme avanzó el taller, el grupo se fortaleció, evidenciando que el trabajo cooperativo posibilitó una interacción positiva, una relación de apoyo y de colaboración entre ellos. Desde la ayuda mutua, los docentes se reconocieron como parte fundamental de un grupo para el logro de objetivos compartidos.

CAPÍTULO 6. DISCUSIÓN

El presente trabajo de investigación estableció como objetivo general, diseñar una estrategia de sensibilización y preparación de los docentes para detectar y brindar atención educativa a alumnos con “doble excepcionalidad” (doble condición) – AC - TDAH- en una escuela primaria del sector privado en Morelos.

A continuación, se discutirán los resultados a partir de los objetivos agrupados en tres grandes temas: 1. La detección e identificación de los alumnos doblemente excepcionales AC - TDAH, a partir de diferentes técnicas y criterios diagnósticos, 2. El diagnóstico de la sensibilización y preparación de los maestros en el campo de la atención educativa a los alumnos con AC, y en particular, en el tema de la “doble excepcionalidad”, para determinar las necesidades de orientación y capacitación y, 3. El diseño y aplicación del Programa de Intervención, así como la evaluación de su implementación.

1. La detección e identificación de los alumnos doblemente excepcionales AC - TDAH, a partir de diferentes técnicas y criterios diagnósticos.

En esta primera categoría, la revisión de los expedientes escolares derivó en la detección de 6 alumnos previamente diagnosticados, por los especialistas pertinentes, con TDAH. Considerando que, en el momento de la intervención, la matrícula de primaria era de 98 alumnos, los alumnos detectados representaban casi el 6 por ciento de la población, así como el diagnóstico con mayor número de casos en la escuela. Este dato coincide con las investigaciones de López-Flores y Zambrano-Sánchez (2012) que, retomando datos reportados por la Secretaría de Salud, señalaron que el TDAH es el diagnóstico psiquiátrico más común en la infancia, por tanto, reporta mayor prevalencia en materia de atención a la diversidad.

Siguiendo la pauta internacional, la identificación de las AC Intelectuales se realizó utilizando diferentes fuentes de información: el Test de Matrices Progresivas de Raven (2001), la Escala de Inteligencia de Wechsler para niños (WISC-IV, 2007) y la Escala para la identificación de estudiante doblemente excepcional AC – TDAH (Conejeros et al., 2018). El proceso de evaluación se llevó a cabo con 3 de los 6 candidatos debido a los movimientos propios del cambio de ciclo escolar.

El cruce de los resultados de los tres instrumentos mostró una consistencia significativa en la identificación de la AC intelectual. Los puntajes obtenidos en el primer instrumento fueron iguales o superiores al percentil 75, que fue el criterio de identificación previamente establecido. En el segundo instrumento, el Cociente Intelectual Total (CIT) de los tres alumnos se ubicó en percentiles superiores al 75, así como los puntajes en los Índices de Comprensión Verbal (ICV) y de Razonamiento Perceptual (IRP) que son indicadores de AC. Finalmente, en el tercer instrumento se observa que los puntajes de la condición AC, en las dimensiones académica y cognitiva de la aplicación a docentes y la condición AC, de la dimensión cognitiva de la aplicación a padres, cumplen con el criterio del 60% para considerar la probable presencia de dicha condición. Es importante enfatizar que los resultados obtenidos en la aplicación a padres, muestran números más altos, lo cual puede interpretarse como una mayor expresión del potencial en casa o bien, como una mayor disposición de los padres a detectarlo.

La identificación de AC fue confirmada mediante los tres instrumentos formales, sin embargo, se trata de una muestra pequeña que se originó a partir de la detección de alumnos diagnosticados con TDAH, esto como consecuencia de la imposibilidad de realizar la fase de screening inicialmente propuesta para todos los alumnos de primaria (debido al cierre de actividades presenciales en escuelas).

La falta de esta aplicación, impidió que el proceso de evaluación diera cabida a más casos de AC, TDAH y doble excepcionalidad, favoreciendo la probable presencia de alumnos infradiagnosticados, lo cual representa una de las limitaciones más significativas de la presente investigación.

En el caso del TDAH, además de los reportes médicos señalados, se consideró la rectificación de los diagnósticos, mediante algunas subpruebas de la de Inteligencia de Wechsler para niños (WISC-IV) y la Escala para la identificación de estudiante doblemente excepcional AC – TDAH (Conejeros et al., 2018).

En el primer caso, los estudios de López-Flores y Zambrano-Sánchez (2012) y Soprano (2003), mostraron que las escalas de inteligencia Wechsler ha sido uno de los instrumentos más empleados para evaluar las Funciones Ejecutivas y con ello, diagnosticar TDAH, específicamente los Índices Memoria de Trabajo (IMT) y de Velocidad de Procesamiento (IVP).

Los puntajes obtenidos por los tres alumnos, en ambos índices, mostraron una disminución que coincide con el comportamiento descrito en diversas investigaciones (Brown et al., 2011; Fugate et al., 2013; López-Flores y Zambrano-Sánchez, 2012 y Soprano, 2003).

Además, las investigaciones de Soprano (2003) se centraron en analizar el Factor de Independencia de la Distracción (FID), que está conformado por las subpruebas: *aritmética*, *claves y retención de dígitos*, ya que valora la habilidad para no distraerse, atender y concentrarse. En el diagnóstico realizado, de igual manera, las puntuaciones escalares de los tres alumnos en las subpruebas mencionadas fueron significativamente bajas, confirmando el Factor de Independencia de la Distracción, y consecuentemente, corroborando la presencia de indicadores importantes del TDAH.

En el segundo caso, la aplicación de la Escala para la identificación de estudiante doblemente excepcional AC – TDAH (Conejeros et al., 2018) a docentes y familias, mostró resultados que cumplen con el criterio del 60% en la condición TDAH en las dimensiones académica y cognitiva; de manera opuesta, en las dimensiones emocional/conductual y social se presentaron puntajes considerablemente bajos, lo cual puede representar el posible enmascaramiento de las dificultades en el manejo de las emociones y en la interacción.

Un factor a considerar en la falta de visibilidad del TDAH en las dimensiones referidas, es la intervención terapéutica realizada con los tres alumnos, pues se trata de casos que, al ser diagnosticados, ya presentan un proceso de medicación y algún nivel de trabajo pedagógico por lo cual, es probable que los síntomas no se manifiesten de manera crítica.

Finalmente, la aplicación de los instrumentos citados, arrojó resultados que coinciden plenamente con estudios realizados con alumnado con TDAH, en los cuales se llevó a cabo la caracterización de la dualidad, reconociendo las anomalías en la memoria de trabajo y en las funciones ejecutivas relacionadas con el procesamiento de información. Así, por ejemplo, la investigación de Brown et al. (2011), reportó bajo desempeño en 5 de 8 subescalas de medición de funciones ejecutivas; Fugate et al. (2013), quienes encontraron puntajes significativamente más bajos en memoria de trabajo en los niños con TDAH que en que sus pares AC; los resultados obtenidos están en línea con Whitaker et al. (2015), en una investigación con tres grupos (estudiantes AC, estudiantes AC-TDAH y estudiantes TDAH), encontraron puntajes significativamente más bajos en memoria verbal episódica en los estudiantes AC-TDAH, que en sus pares AC y significativamente más altos que en los estudiantes TDAH.

Lo anteriormente expuesto, confirma la presencia de la doble excepcionalidad en los tres estudiantes evaluados y demuestra la utilidad de la Escala de Inteligencia de Wechsler para niños (WISC-IV, 2007) para diagnosticar ambas condiciones.

De igual manera, se reconoce la funcionalidad de la Escala para la identificación de estudiante doblemente excepcional AC – TDAH (Conejeros et al., 2018) como primer filtro, en tanto que los resultados en ambos grupos, arrojaron puntajes que cumplieron con el criterio del 60% en las condiciones AC y TDAH en las dimensiones académica y cognitiva, evidenciando el contraste de las características diferenciales de los alumnos y posibilitando una detección que propicie una evaluación especializada.

Por otra parte, es necesario resaltar que las condiciones de confinamiento que produjo la pandemia de COVID-19, constituyeron un factor limitativo que cerró la muestra a un número reducido y a un contexto específico, por lo cual, no es posible generalizar los resultados obtenidos y se considera necesario ampliar el proceso de evaluación a un mayor número de candidatos y contextos diversos. En este sentido, el tamaño de la muestra de los niños que pudieron ser identificados en la escuela, representa una segunda limitación considerable del presente estudio, que debe ser tomada en cuenta al extraer conclusiones sobre la base de las evidencias empíricas encontradas.

2. El diagnóstico de la sensibilización y preparación de los maestros en el campo de la atención educativa a los alumnos con AC, y en particular, en el tema de la “doble excepcionalidad” para determinar las necesidades de orientación y capacitación.

El segundo tema relativo a los resultados de la presente investigación, refiere al grado en que los docentes participantes pudieron identificar y caracterizar al alumnado doblemente excepcional. La información se obtuvo a partir de las entrevistas semiestructuradas con nueve profesores.

Los resultados organizados en tres categorías (1. Conocimiento del alumno, 2. Caracterización de la doble excepcionalidad y 3. Autoevaluación docente), evidenciaron el rol protagónico del docente que ha sido ampliamente referido y defendido por varios autores (Alonso, 2006; Castellanos, 2014; Pérez, 2005; Renzulli y Reis, 2000; Richert, 1991), reconociendo el potencial de su experiencia evaluativa como un referente obligado en los procesos de detección del potencial, aunque también, las limitaciones para esta tarea, que se relacionan con su preparación y experiencia previas, así como probablemente de las insuficiencias de una cultura escolar con poca sensibilización a las formas complejas en que puede presentarse la diversidad del alumnado, y la escasa atención que se presta a dotar al profesorado de herramientas de diagnóstico que les permita hacer frente a esto.

Los participantes mostraron un conocimiento parcial de las características y perfiles diferenciales, señalaron habilidades cognitivas asociadas con el procesamiento de información, fortalezas académicas que se expresan en actividades como la lectura, la resolución de problemas matemáticos y la facilidad para exponer, así como la diversidad de intereses en áreas como las ciencias y la historia.

En la misma línea, manifestaron la identificación de las dificultades atencionales, las problemáticas conductuales, la baja persistencia para permanecer en las actividades escolares y la evidente resistencia a la escritura. En algunos casos, fueron capaces de mostrar cierto reconocimiento del contraste entre las características diferenciales. Sin embargo, para los docentes no resultó sencillo comprender la complejidad de la simultaneidad, perciben la paradoja como una

señal de contradicción que complica significativamente su actuación, y asocian las características que se derivan del déficit a la voluntad del estudiante, a su deseo de querer o no querer hacer las cosas y seguir instrucciones.

La dificultad para identificar la presencia de ambas condiciones, así como la falta de comprensión de la peculiaridad que representa la simultaneidad, es una problemática sumamente compleja -incluso para los especialistas-, que ha sido documentada en la literatura especializada como el fenómeno de enmascaramiento, que consiste en el ocultamiento mutuo entre condiciones. Resultados similares a estos se evidencian también en los trabajos de Baum, Schader y Hébert, (2014), Conejeros et al., (2018a), Reis y Ruban (2004), entre otros. Por tanto, la falta de conciencia de la dualidad por parte de los participantes, coincide con la tendencia a la invisibilización de la misma.

En este caso, se observó que los esfuerzos de los docentes se centraban en manejar los rasgos del déficit, en mantener la atención y la conducta en niveles adecuados para el funcionamiento del grupo. Una parte importante de las estrategias que refirieron, pretendían regular al alumno mediante una supervisión cercana y constante, así como por la búsqueda de control del entorno para evitar distractores e interrupciones. De esta manera, se favorecía el trabajo uno a uno con el/la docente, aislando a los alumnos de sus compañeros e incrementando las dificultades de interacción.

En este sentido, el escenario de enmascaramiento que prevalecía es el que describe la invisibilización de las AC debido a la preponderancia de las dificultades. Los estudiantes eran reconocidos por tener una necesidad de apoyo, pero no por poseer un alto potencial.

La posibilidad de brindar una atención educativa acorde al perfil y a las características diferenciales de este grupo de alumnos, tiene como base la detección. La investigación de

Castellanos y Vera (1991) con maestros, mostró que existe una correlación directa entre la capacitación y las posibilidades de detección: a mayor capacitación, se incrementa el número de alumnos detectados. Por ello, se asumió como prioritario, preparar a los docentes en la identificación de las condiciones que integran la doble excepcionalidad.

La incertidumbre, vulnerabilidad y frustración que expresaron ante la falta de recursos teórico – metodológicos para intervenir de manera satisfactoria frente a estos alumnos, demuestran que resulta imprescindible formar a los docentes en la atención de los alumnos AC, con o sin TDAH. Las limitaciones referidas señalaron la necesidad de prepararlos en el manejo de estrategias pedagógicas de atención diferenciada. Lo anterior coincide con las investigaciones de Castellanos (2014), que apuntan a la configuración de una preparación que aborde el dominio de contenidos conceptuales, procedimentales y valorativos para que los docentes sean capaces de planificar, ejecutar, dar seguimiento y evaluar estrategias que contribuyan al desarrollo del potencial.

En general, las respuestas emitidas por los docentes indican una mayor preocupación por saber enfrentar las dificultades conductuales, las situaciones críticas que se presentan en la dinámica de clase. Con el objetivo de trascender una preparación que se limitara a la incorporación de estrategias didácticas efectivas (Fariñas y de la Torre, 2003), se consideraron los trabajos de Álvarez et al. (2019), Baum et al. (2014), Conejeros et al. (2018a) y Foley Nicpon et al. (2010), los cuales sostienen que la preparación del docente debe orientarse hacia la programación basada en las fortalezas cognitivas y académicas de los estudiantes, privilegiando aquello en lo que destacan y saben hacer, en virtud de que se trata de un enfoque que ha mostrado intervenciones psicoeducativas efectivas.

3. El diseño y aplicación del Programa de Intervención, así como la evaluación de su implementación.

El trabajo desarrollado en las sesiones, propició un nivel de sensibilización y reflexión que dio lugar a una postura autocrítica. Los participantes fueron capaces de reconocer actitudes negativas hacia los alumnos con perfiles diferenciales, especialmente hacia las conductas disruptivas y los comportamientos propios de la curiosidad y la independencia cognitiva. La activación de actitudes defensivas, es un tema abordado por Martínez (2012), quien señaló que la detección de los rasgos de la excepcionalidad intelectual, por parte del maestro, puede activar mecanismos de defensa orientados a reducir la ansiedad que genera no tener parámetros claros de referencia, esto a diferencia de la discapacidad en la que se activan mecanismos que priorizan la función de soporte y cuidado. Esta ansiedad puede ser aún mayor en la doble excepcionalidad, debido a la contradicción entre los rasgos diferenciales, dando lugar así, a posiciones desfavorables (como el no reconocimiento de las AC, la confusión de los rasgos con problemáticas emocionales, posturas rígidas, entre otras) y en general, a una actitud que puede sesgar la intervención.

Otro fenómeno referido por los participantes fue la identificación, en retrospectiva, de posibles casos de doble excepcionalidad. El conocimiento de las categorías teóricas centradas en la identificación de las características, favoreció el reconocimiento de alumnos que podían ser candidatos, lo cual, como ya vimos, está fundamentado en las investigaciones de Castellanos y Vera (1991), en virtud de que la capacitación incrementa la detección, sin embargo, aquí se observó que los participantes, además de analizar a sus alumnos actuales, se replantearon algunos casos del pasado, llegando a la conclusión de haber tenido alumnos doblemente excepcionales que no fueron capaces de identificar y por tanto, su respuesta educativa fue incompleta e inadecuada. Más allá de la utilidad de revisar casos anteriores, la relevancia de este ejercicio emprendido por los

docentes, fue el cuestionamiento hacia su actuación profesional y el consecuente compromiso de estar muy atentos para evitar una omisión. Desde esta lógica, el ejercicio constituye una postura de mejora continua que favorece a los alumnos y por supuesto, a los docentes.

La postura autocrítica resultante de la participación en la intervención, colocó a cada docente en un espacio diferente en la relación con el alumno, ya no como simples operadores de los planes y programas de estudio, sino como piezas fundamentales en el desarrollo del potencial. La sesión en la que se mostraron testimonios de alumnos doblemente excepcionales, narrando la diferencia entre el contexto escolar que reconoce sus habilidades y talentos, y el contexto escolar que representa una barrera o limitación, produjo gran impacto en los participantes.

La posibilidad de ser parte de un contexto escolar que funge como catalizador, en tanto que promueve la estimulación de las habilidades cognitivas, les resultó altamente motivante, incrementando el interés en conocer a los alumnos y en profundizar en la caracterización de sus fortalezas y debilidades académicas para, de esta manera, comprender sus necesidades educativas especiales. Lo anterior es acorde con la perspectiva de los teóricos en el tema de la doble excepcionalidad, Conejeros et al. (2018a), Conejeros et al. (2018b), Gómez et al. (2016) y Pardo de Santayana (2002), entre otros, coinciden en la pertinencia de reconocer las características diferenciales, como parte indispensable de una intervención que reconozca las peculiaridades de la dualidad.

Adicionalmente, el cambio en la relación con los alumnos representó también una modificación en las expectativas hacia ellos, los participantes vislumbraron que sus expectativas influyen significativamente en la disposición del alumno a la realización de las tareas. A partir de esta premisa, fomentaron una mayor cercanía y una atención más afectiva; ambos elementos se expresaron en una mayor confianza en su trabajo, una exigencia positiva a través de oportunidades

retadoras y un reconocimiento tangible de su esfuerzo y logros. Reis y McCoach (2000), en su trabajo sobre las percepciones de maestros y alumnos respecto a las causas del fracaso académico, argumentaron que las expectativas del docente influyen significativamente en el rendimiento del alumno, es decir, las bajas expectativas se asocian a un impacto negativo y de manera opuesta, las altas expectativas a un rendimiento mayor. Por tanto, la reconfiguración en las expectativas de los participantes hacia sus alumnos, constituye un logro importante del proceso de preparación.

Finalmente, en la sistematización evaluativa del Programa de Intervención como proceso, partiendo de los principios de la investigación – acción, se evidenció un incremento progresivo de la participación. De manera gradual, se produjo un enfoque de cohesión en la interpretación que dio paso a una postura de atención integral.

La simultaneidad de conocer e intervenir, vinculada a una dinámica reflexiva sustentada en el trabajo cooperativo, permitió la toma de decisiones para una acción transformadora. En este sentido, compartir sus experiencias y emociones frente a la complejidad que representan los perfiles diferenciales, promovió una relación de apoyo y colaboración que favoreció el logro de objetivos comunes y movilizó diferencialmente a cada docente.

El diseño de la intervención se considera favorable para alcanzar los objetivos previamente estipulados, solo se emitieron observaciones relacionadas con la logística de las sesiones como el horario, la duración de cada sesión y la incorporación de más sesiones concernientes a la planeación de los propios docentes.

CONCLUSIONES

La doble excepcionalidad es la coexistencia de Altas Capacidades con un diagnóstico de discapacidad o trastorno del aprendizaje, la dualidad Alta Capacidad intelectual (AC) – Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), es la combinación en la que una de las condiciones, presenta el diagnóstico de mayor prevalencia en el contexto escolar, por tanto, es altamente probable que se trate de la paradoja mayormente incomprendida.

La importancia de la presente investigación, se centra en visibilizar una problemática que afecta significativamente el desempeño de los estudiantes que, al ser infradiagnosticados y adscritos a categorías de identificación erróneas, reciben una atención educativa incompleta que no responde a sus necesidades educativas especiales y generan un impacto negativo en su desarrollo.

Los resultados del presente proyecto evidencian que el escenario de enmascaramiento más frecuente es en el que se invisibilizan las AC. Una educación que pretende ser inclusiva, no debe omitir el alcance de una formación que no reconoce y, por ende, no detona el potencial de los estudiantes, especialmente de aquellos que son reconocidos desde las características que se derivan del déficit, de las desventajas y las dificultades.

Una educación que pretende ser inclusiva, debe priorizar el reconocimiento de los perfiles diferenciales, puntualizando de manera precisa, el componente positivo de dichos perfiles. En este sentido, sería posible que la planeación y atención educativa, se estructuren a partir del reconocimiento de las fortalezas, habilidades y destrezas de los estudiantes, para promover una formación que resulte sumamente motivante y estimulante de todos los perfiles, incluidos los alumnos doblemente excepcionales. Como señalan las investigaciones referidas y se comprueba

en este trabajo, una programación basada en este enfoque, beneficia al grupo doblemente excepcional, sin embargo, esta debería de ser la premisa de una educación inclusiva.

El análisis de los resultados de la evaluación diagnóstica multicriterio realizada a los alumnos, permitió comprobar no nada más la presencia de las dos condiciones Alta Capacidad y TDAH, además corrobora el contraste y la complejidad que resulta de la simultaneidad, posibilitando la presencia de características y comportamientos que no sería posible identificar y categorizar, sin la utilización de procesos formales de evaluación generados desde la participación de profesionales en el ámbito psicopedagógico. Por tanto, se asume como requisito indispensable, el involucramiento de psicólogos en la identificación de alumnos doblemente excepcionales.

Por otra parte, el análisis de los resultados del diagnóstico dirigido a los docentes, rectifica la apremiante necesidad de brindar formación y capacitación obligatoria, a quienes son responsables de operar el reto de una educación para la diversidad. Es fundamental, la preparación del profesorado para hacer frente a la implementación de estrategias y programas de detección y atención educativa a esta población de estudiantes. Una de las tareas más importantes es documentar las necesidades de formación sentidas por los docentes, explorar sus propias perspectivas, dar “voz.” a sus preocupaciones y temores en este sentido.

En este estudio, las principales necesidades que se hicieron evidentes en el profesorado están relacionadas con:

1. La necesidad de la apropiación de herramientas y recursos para la creación de propuestas de intervención basadas en las fortalezas de los estudiantes.
2. El desarrollo de destrezas que favorecen la estimulación del potencial, propiciando un ambiente desarrollador de todos los alumnos.

3. La preparación que les permita responder favorablemente al reto de brindar una atención diferenciada a los alumnos que presenten una de las tres posibilidades de la doble excepcionalidad: AC, TDAH y por supuesto, la combinación de ambas.

Como sostienen Conejeros et al. (2018), el desarrollo de la investigación que potencie el rol protagónico de los docentes, su capacitación desde pedagogías positivas y desde el dominio de posibilidades de enriquecimiento curricular y de orientación psicopedagógica para el alumnado con doble excepcionalidad es esencial, como parte importante del logro de una educación inclusiva.

Finalmente, el análisis de los resultados de los procesos evaluativos del Programa de Intervención, muestran que la calidad de las relaciones establecidas, favoreció la manifestación de expresiones emotivas, caracterizadas por el afecto y la disposición, pero también, por el reconocimiento de la frustración y de las actitudes negativas hacia los alumnos.

Los docentes valoraron positivamente los cambios generados en ellos a partir de la intervención, haciendo referencia a importantes reestructuraciones en su sistema de ideas respecto a los alumnos con perfiles diferenciales y a su propio desempeño, así como a ajustes igualmente significativos en su práctica docente. Ambas reformas se traducen en un mayor nivel de asertividad en cuanto a sus decisiones, pues consideran que poseen una perspectiva mucho más integral que favorece un proceso educativo más amplio y eficiente. De igual manera, manifestaron una mayor satisfacción personal derivada de la intención de brindar un acompañamiento más cercano, que responda de mejor manera a sus necesidades educativas.

Esta sensibilidad para reconocer la relevancia que representa la relación con los alumnos, permite configurar un estilo docente que se caracteriza por potenciar el aprendizaje; los docentes comprendieron que, desde la cercanía, se genera una mayor motivación e implicación de los

alumnos en las tareas escolares: a mayor implicación del docente con el alumno, mayor implicación del alumno hacia las tareas académicas. De esta forma, la docencia responde al reto de brindar una educación inclusiva, evitando la posibilidad de ser una barrera y causa principal del bajo rendimiento académico.

El proceso reflexivo emprendido por el grupo, produjo una toma de conciencia de la trascendencia de su rol como detonantes del potencial y consecuentemente, de las decisiones para una acción transformadora y desarrolladora. En este sentido, se logró el empoderamiento de los docentes, objetivo fundamental de la presente investigación.

En general, tanto a nivel internacional como en el contexto latinoamericano, la investigación e intervención en el campo de la doble excepcionalidad es un espacio abierto de búsqueda, que muestra múltiples lagunas, necesidades y oportunidades de desarrollo. Si bien el presente proyecto representa un avance en la configuración de un proceso que permite diagnosticar las condiciones que integran la doble excepcionalidad AC – TDAH, es indispensable replicar la experiencia en una muestra mayor y en diferentes contextos escolares, con el objetivo de incrementar las posibilidades de identificación que, como ya se revisó, es el primer paso para propiciar una atención educativa acorde a los perfiles diferenciales de este grupo de alumnos. De igual manera, es necesario dar continuidad a la investigación que favorezca la implementación de programas de formación y capacitación docente, relacionados con la detección y atención de los alumnos doblemente excepcionales, considerando que el análisis y el estudio sistemático del impacto de dichas propuestas, no solo en el desempeño académico, sino en el desarrollo general de este grupo, puede conducir a la creación de políticas educativas que respondan de manera favorable a las necesidades educativas especiales de los alumnos doblemente excepcionales.

REFERENCIAS

- Alonso, J. (2006). *La atención a alumnos superdotados a lo largo de una década (1996-2006)*. Conferencia presentada el 10 de noviembre de 2006 en la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. Recuperado de: <https://www.centrohuertadelrey.com/documentos/articulos/decadabarna.pdf>
- Álvarez, F., Peñaherrera, M., Arévalo, C., Dávila, Y., y Vélez, X. (2019). Altas capacidades y tdah: una doble excepcionalidad poco abordada. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología.*, 5(1), 417-428. Doi: doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v5.1621
- American Psychiatric Association. (1968). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. (DSM-II).
- American Psychiatric Association. (1980). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. (DSM-III).
- American Psychiatric Association. (1987). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. (DSM-III-R).
- American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. (DSM-IV).
- American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. (DSM-IV-TR).
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. (DSM-V).
- Anastasi, A. (1980). *Tests Psicológicos*. Madrid: Aguilar.

- Ander – Egg, E. (2003). Características y elementos constitutivos de la Investigación Acción-Participativa. En E. Ander – Egg. (Ed.), *Repensando la Investigación Acción Participativa* (pp. 29-45). México: Grupo Editorial Lumen Hvmanitas.
- Aretxaga, L. (2013). *Orientaciones educativas. Alumnado con altas capacidades intelectuales*. España: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia / Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. Recuperado de: https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/es_es_cu_inc/adjuntos/16_inklusibitatea_100/100012c_Pub_EJ_altas_capacidades_c.pdf
- Baldwin, L., Baum, S., Pereles, D., & Hughes, C. (2015). *Twice-Exceptional Learners: The Journey Toward a Shared Vision*. Doi: doi.org/10.1177/1076217515597277
- Bardin, L. (2002). El análisis de contenido. Madrid: Ediciones Akal. Recuperado de: https://books.google.com.pe/books?id=IvhoTqll_EQC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false
- Barkley, R. (2006). *ADHD. A handbook for diagnosis and treatment*. 3a ed. New York: Guildford Press.
- Barnard-Brak, L., Johnsen, S. K., Pond Hannig, A., & Wei, T. (2015). The incidence of potentially gifted students within a special education population. *Roeper Review*, 37(2), 74-83. Doi:10.1080/02783193.2015.1008661
- Baum, S. (1989). Gifted but learning disabled: A puzzling paradox. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 34(1), 11-14.
- Baum, S., Schader, R., & Hébert, T. (2014). Through a Different Lens Reflecting on a Strengths-Based, Talent-Focused Approach for Twice-Exceptional Learners. *Gifted Child Quarterly*, 58(4), 311-327. Doi: doi.org/10.1177/0016986214547632

- Baum, S., Schader, R., & Owen, S. (2017). *To Be Gifted & Learning Disabled: Strength-Based Strategies for Helping Twiceexceptional Students with LD, ADHD, ASD and More* (3th ed). Waco, Texas: Prufrock Press Inc.
- Beckley, D. (1998). Gifted and learning disabled: Twice exceptional students. Recuperado de: <http://www.gifted.uconn.edu/nrcgt/newsletter/spring98/sprng984.html>.
- Benito, Y. (1999). *Los alumnos superdotados con trastornos asociados*. Recuperado de: <https://www.centrohuertadelrey.com/documentos/archivos/Trastornosasociados.pdf>
- Benito, Y. (2001). *¿Existen los superdotados?* Valencia, España: CissPraxis.
- Benito, Y. (2012). Identificación temprana. En D. Valadez, J. Betancourt y A. Zavala (Ed.), *Alumnos superdotados y talentosos. Identificación, evaluación e intervención. Una perspectiva para docentes* (pp. 25-44). Cd. de México, México: El Manual Moderno.
- Brown, T., Reichel, P., & Quinlan, D. (2011). Executive function impairments in high IQ children and adolescents with ADHD. *Open Journal of Psychiatry*, 1(2), 56-65.
- Canales, M., y Peinado, A. (1996). Grupos de discusión. Métodos y técnicas de investigación en ciencias sociales. *Síntesis psicológica*, 287-316.
- Cano García, M^a Elena (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12(3),1-16. [fecha de Consulta 17 de octubre de 2021]. ISSN: 1138-414X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56712875011>
- Castellanos, D. (2007). *Atención a la diversidad y educación para el desarrollo del talento*. La Habana: Órgano Editor del Ministerio de Educación.
- Castellanos, D. (2014). Sensibilización y preparación de docentes: piezas clave en la atención educativa a los alumnos con altas capacidades y talentos. En Bazán y Castellanos. (Ed.),

La Psicología en la Educación, Contextos de Aprendizaje e Investigación (pp. 147-177). Cd. de México, México: UAEM: Plaza y Valdés Editores.

Castellanos, D. y Vera, C. (2009) La intervención educativa para el desarrollo del talento en la escuela. En D. Castellanos (Comp.). *Talento. Concepciones y estrategias para su desarrollo en el contexto escolar* (pp. 83-92). La Habana: Pueblo y Educación.

Castelló, A. (2008). Bases intelectuales de la excepcionalidad, un esquema integrador. *Revista Española de Pedagogía*, (204), 203-220.

Castelló, A. y Batlle, C. (1998). Aspectos teóricos e instrumentales en la identificación del alumno superdotado y talentoso. Propuesta de un protocolo. *FAISCA*, 6, 26–66.

Chocomeli, M. F., Falcones, A., y Sánchez, J. M. (2011). *Atención al alumnado con necesidades educativas especiales. Teoría y prácticas. Máster Oficial en Formación del Profesorado de ESO, BACH, FP y EI*. Alicante: Universitat Miguel Hernández. Recuperado de <http://ocw.umh.es/ciencias-de-la-salud/Atencion-al-alumnado-con-necesidades-educativas-especiales-459/materiales-de-aprendizaje/temario-completo.pdf>

Comisión de Cultura y Educación del Consejo de Europa. (1994). *Recommendation 1248 on education for gifted children*. Recuperado de: <http://assembly.coe.int/main.asp?Link=/documents/adoptedtext/ta94/erec1248.htm>.

Conejeros, M., Gómez, M., Sandoval, K., y Cáceres, P. A. (2018a). Aportes a la comprensión de la doble excepcionalidad: Alta capacidad con trastorno por déficit de atención y alta capacidad con trastorno del espectro autista. *Revista Educación*, 42(2), 3-22.

Doi: <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.25430>

Conejeros, M., Gómez, M., Sandoval, K., y Cáceres, P. (2018b). *Doble Excepcionalidad: Manual de Identificación y Orientaciones Psicoeducativas. Dirigido a profesores de niños, niñas y adolescentes Doblemente Excepcionales*. Viña del Mar: CONICYT

- Conejeros, M., Gómez, M., Sandoval, K., y Cáceres, P. (2018c). *Doble Excepcionalidad: Manual de Identificación y Orientaciones Psicoeducativas. Dirigido a padres y/o cuidadores de niños, niñas y adolescentes Doblemente Excepcionales*. Viña del Mar: CONICYT
- Cornejo, W., Sánchez, Y., Gómez, M., & Horacio, O. (2010). Desempeño diagnóstico del cuestionario lista de síntomas del DSM-IV para el tamizaje del trastorno de hiperactividad con déficit de atención (TDAH) en niños y adolescentes escolares. *Acta Neurológica Colombiana*, 26, 133-141
- Covarrubias, P. (2018). Del concepto de aptitudes sobresalientes al de altas capacidades y el talento. *Revista de investigación educativa de la REDIE*, 9(17), 53-67. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-85502018000200053&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Covarrubias, P. y Marín, R. (2015). Evaluación de la Propuesta de Intervención para estudiantes sobresalientes: Caso Chihuahua, México. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 15(3), 1-32.
DOI: <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v15i3.19457>
- Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M., y Varela, M. (2013). *La entrevista, recurso flexible y dinámico*. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000300009&lng=es&tlng=es.
- Díaz Barriga, F., y Hernández, G. (2010). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista (Tercera edición. ed.). México: McGraw-Hill.
- Diez, A. (2004). Las "necesidades educativas especiales". Políticas educativas en torno a la alteridad. *Cuadernos de Antropología Social*, (19), 157-171. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/1809/180913911010.pdf>

- Dowdall, C. y Colangelo, N. (1982). Underachieving gifted students: Review and implications. *Gifted Child Quarterly*, 26, 179-184.
- Elizalde, A. (1993). La investigación-acción participativa y del diagnóstico de las necesidades comunitarias. *Revista Documentación Social*, 92, 121-39.
- Fariñas, G. y de la Torre, N. (2003). El síndrome de Burnout, alternativas para su abordaje: La otra cara del didactismo. *Revista Educación*, 108, 24-29.
- Fernández, A., Garrote, D., e Iglesias, M. (2015). *Doble excepcionalidad: TDAH y altas capacidades. ¿Diagnóstico erróneo?* Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/284414022_Doble_excepcionalidad_TDAH_y_Altas_Capacidades_Diagnostico_erroneo_Dual_exceptionality_ADHD_and_Giftedness_Misdiagnosis
- Foley-Nicpon, M. (2015). Voices From the Field. The Higher Education Community. *Gifted Child Today*, 38(4), 249-251. Doi: doi.org/10.1177/1076217515597288
- Foley-Nicpon, M., Rickels, H., Assouline, S. G., & Richards, A. (2012). Self-Esteem and Self-Concept Examination Among Gifted Students with ADHD. *Journal for the Education of the Gifted*, 35(3), 220–240. Doi: doi.org/10.1177/0162353212451735
- Gagné F. (2021). Implementing the DMGT's Constructs of Giftedness and Talent: What, Why, and How? In: S. R. Smith. (eds), *Handbook of Giftedness and Talent Development in the Asia-Pacific*. Springer International Handbooks of Education (pp. 73-96). Montreal, Canada: Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-3041-4_3
- García, A. (2013). *Trastornos del Aprendizaje y conducta en situaciones de alta capacidad intelectual*. Recuperado de: <http://www.neuropediatriaytdah.com/wp-content/uploads/2018/02/LIBRO-ALTA-CAPACIDAD-INTELECTUAL-002.pdf>
- Gómez, P. (1983). Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita. México: SEP-OEA

- Gómez, A., Hidalgo, C., y Grajales, L. (2019). Capacidad intelectual en niños, niñas y adolescentes diagnosticados con TDAH. *Tempus Psicológico*, 2(1), 64-87.
Doi: <https://doi.org/10.30554/tempuspsi.1.2.2582.2019>
- Gómez, M., Conejeros, M., Sandoval, K., & Armijo, S. (2016). Doble excepcionalidad: Análisis exploratorio de experiencias y autoimagen en estudiantes chilenos. *Revista de Psicología*, 34(1), 5-37.
- González, M. (2015). *Perfiles cognitivos asociados a alumnos con altas habilidades intelectuales*. Tesis de doctorado inédita. Alicante, España: Universidad de Alicante.
- Guajardo, E. (2008). La Integración y la Inclusión de alumnos con discapacidad en América Latina y el Caribe. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(1), 15-23.
- Hernández, G. (2018). *Psicología de la educación. Una mirada conceptual*. Ciudad de México, México: Manual Moderno.
- Hernández, C. y Borges, A. (2005). Un programa de aprendizaje autorregulado para personas de altas capacidades mediante el uso de herramientas telemáticas. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* 3(3), 233-252.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a. ed. --.). México D.F.: McGraw-Hill.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2015). Encuesta Intercensal, 2015. México, DF. Recuperado de <http://www.beta.inegi.org.mx/proyectos/enchogares/especiales/intercensal/>
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. y Holubec, E.J. (1999). *El aprendizaje cooperativo*. Barcelona, España: Paidós. Recuperado de: <https://www.ucm.es/data/cont/docs/1626-2019-03-15-JOHNSON%20E1%20aprendizaje%20cooperativo%20en%20el%20aula.pdf>

- Kaufmann, F., Kalbfleisch, M., & Castellanos, F. (2000). *Attention deficit disorders and gifted students: What do we really know?* NRC/GT Newsletter, Senior Scholars Series University of Connecticut.
- López, V. (2007). *Competencias mentalistas en niños y adolescentes con altas capacidades cognitivas: implicaciones para el desarrollo socioemocional y la adaptación social*. Tesis de doctorado inédita. Madrid, España: Universidad Autónoma de Madrid.
- López-Flores, H., y Zambrano-Sánchez, E. (2012). Comparación de funciones ejecutivas en muestra de niños con y sin TDAH de la Ciudad de México. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 15(2), 663-68.
- Luque-Parra, D., Luque-Rojas, M., y Hernández, R. (2017). Altas capacidades intelectuales y trastorno de déficit de atención con hiperactividad: a propósito de un caso. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Perspectiva Educacional. *Formación de Profesores*, 56, 164-182. Doi: doi.org/10.4151/07189729
- Maker, C. J. (1977). *Providing programs for the gifted handicapped individuals*. Reston, VA: Council for Exceptional Children
- Marshall, C., & Rossman, G. (1989). *Designing qualitative research*. Newbury Park, CA: Sage.
- Martínez, M. (2012). Pautas de orientación para profesores con alumnado de altas capacidades. En D. Valadez, J. Betancourt y A. Zavala (Ed.), *Alumnos superdotados y talentosos. Identificación, evaluación e intervención. Una perspectiva para docentes* (pp. 303-324). Cd. de México, México: El Manual Moderno.
- Martínez, M. (2012). Pautas de orientación a padres de niños (as) con altas capacidades. En Valadez, M. D., J. Betancourt, & M. A. Zavala (2012), *Alumnos superdotados y talentosos. Identificación, evaluación e intervención. Una perspectiva para docentes* (2da edición) (pp. 355-376). México: Manual Moderno.

- Martínez, M. (2013). Altas capacidades intelectuales. Modelos teóricos. En T.M. Martínez y Á. Guirado, *Altas capacidades intelectuales. Pautas de actuación, orientación, intervención y evaluación en el periodo escolar* (pp. 33-63). España: Graó.
- Maya, J. G. (2016). *Expectativas, preocupaciones y necesidades en padres y madres de estudiantes sordos talentosos en artes visuales* (Tesis de maestría). Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Morelos.
- Meisgeier, C., Meisgeier, C., & Werblo, D. (1978). Factors compounding the handicapping of some gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 22, 325-331.
- Moon, S., Zentall, S., Grskovic, J., Hall, A., & Stormont, M. (2001). Emotional and social characteristics of boys with AD/HD and giftedness: A comparative case study. *Journal for the Education of the Gifted*, 24(3), 207-247.
Doi: doi.org/10.1177/016235320102400302
- Organización Mundial de la Salud. (2011). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud: versión para la infancia y adolescencia: CIF-IA*. Organización Mundial de la Salud.
- Organización Mundial de la Salud. (2015). *Medición de la salud y la discapacidad: Manual para el cuestionario de evaluación de la discapacidad de la OMS*. Ginebra, Suiza: Organización Mundial de la Salud.
- Organización Mundial de la Salud. (2018). *Clasificación Internacional de Enfermedades para Estadísticas de Mortalidad y Morbilidad, Undécima revisión*. Ginebra, Suiza: Organización Mundial de la Salud.
- Pardo de Santayana, R. (2002). Superdotación intelectual y trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH). *FAISCA Revista de Altas Capacidades*, 9, 126-135.

- Pardo de Santayana, R. (2004). Alumnos doblemente excepcionales: superdotación intelectual y dificultades de aprendizaje. *FAISCA: Revista de Altas Capacidades*, 11, 37-46.
- Pelayo, T., Trabajo V., y Zapico M. (2012). Aspectos históricos y evolución del concepto de Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH): Mitos y realidades. *Cuadernos de Psiquiatría Comunitaria*, 11(1), 7 – 35.
- Peña, A. M. (2000). La formación del profesor de alumnos bien dotados. *Aula abierta*, 76, 15-28.
- Pérez, D. (2005). Metodología para la identificación del alumno talento en la formación profesional en la universidad. Tesis en opción al grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad Central “Martha Abreu” de Las Villas.
- Pfeiffer, S. (2015). Gifted students with a coexisting disability: *The twice exceptional*. *Florida State University, Department of Educational Psychology and Learning Systems*, 32(4), 717-727. Doi: doi.org/10.1590/0103-166X2015000400015
- Raven, J., Court, H., y Raven, J. (2001) *Test de matrices progresivas: escalas coloreada, general y avanzada*. Manual. Segunda edición. Madrid: TEA ediciones.
- Reis, S., Baum, S., & Burke, E. (2014). An Operational Definition of Twice-Exceptional Learners: Implications and Applications. *Gifted Child Quarterly*, 58(3), 217-230. Recuperado de <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0016986214534976#articleCitationDownloadContainer>
- Reis, S., & Mccoach, D. (2000). The Underachievement of Gifted Students: What Do We Know and Where Do We Go? *Gifted Child Quarterly*, 44(3), 152-170.
- Reis, S, & Ruban, L. (2004). Compensation strategies used by High-Ability with Learning Disabilities. In T. Newman y R. Sternberg (Ed.), *Students with both Gifts and Learning Disabilities. Identification, Assessment, and Outcomes*, 25, 155-198. New York: Springer Science+Business Media.

- Renzulli, J. S. (2000). El concepto de los tres anillos de la superdotación. Un modelo de desarrollo para una productividad creativa. En M. Y. Benito (Ed.), *Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados* (pp. 41-78). Salamanca, España: Amarú.
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (2000). The schoolwide enrichment model. *International handbook of giftedness and talent*, 2, 367-382.
- Repetto, E. (2002). *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica. 2 vols.* Madrid: UNED.
- Richert, E. S. (1991). Rampant Problems and Promising Practices in Identification en N. Colangelo & G. D. Davis (eds.). *Handbook of Gifted Education*. Massachusetts: Allyn and Bacon. pp. 81-96.
- Rodríguez, C., Álvarez-García, D., González-Castro, P., González-Pienda, J., Núñez, J. C., Gutiérrez, A. B., y Álvarez, L. (2009). El cociente intelectual y el género como factores mediadores en el trastorno por déficit de atención con hiperactividad y las dificultades de aprendizaje. *Aula Abierta*, 37(1), 19-30 ICE.
- Rodríguez, M. (1988). *Orientación educativa*. Barcelona. CEAC
- Sánchez, C. (2006). *Configuración cognitivo-emocional en alumnos de altas habilidades*. Tesis de doctorado inédita. Murcia, España: Universidad de Murcia.
- Sanchiz, M. L. (2009). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. España: Publicaciones de la Universidad Jaume I, Castellón de la Plana. Recuperado de: <http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/23882/s4.pdf?sequence=6>
- Sastre-Riba, S. (2008). Niños con altas capacidades y su funcionamiento cognitivo diferencial. *Revista de neurología*, 46(1), 11-16.
- Sastre-Riba, S., y Viana-Sáenz, L. (2016). Funciones Ejecutivas y Alta Capacidad Intelectual. *Revista de Neurología*, 62(1), 1-7.

- SEP. (2001). *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*. México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de <https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/publicaciones/prognal.pdf>
- SEP. (2006). *Propuesta de intervención: Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes*. México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/aptitudes/intervencion/Propuesta_inter.pdf
- SEP. (2008). *Glosario de términos utilizados en la Dirección General de Planeación y Programación*. México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de <http://cumplimientopef.sep.gob.mx/2010/Glosario%202008%2024-jun-08.pdf>
- SEP. (2017). *Modelo educativo. Equidad e inclusión*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Silva, S. (2007). *Atención a la Diversidad. Necesidades educativas: guía de actuación para docentes*. Madrid, España: Ideas propias.
- Sociedad Mexicana de Psicología (2007). *Código Ético del Psicólogo. Cuarta edición*. México: Trillas.
- Soprano, A. (2003). Evaluación de las funciones ejecutivas en el niño. *Revista de Neurología*, 37(1), 44-50.
- Stincer, D. (2012). *Evaluación del Aprendizaje por rúbricas*. Estado de México, México: Red Tercer Milenio.
- Stoeger, H., Ziegler, A., & Martzog, P. (2008). Deficits in fine motor skill as an important factor in the identification of gifted underachievers in primary school. *Psychology Science Quarterly*, 50(2), 134-146.
- Tourón, J. (2004). De la superdotación al talento: Evolución de un paradigma. En C. Jiménez (Coord.), *Pedagogía diferencial: Diversidad y equidad*. Madrid: Pearson Educación.

- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las necesidades educativas especiales*. Salamanca, España. UNESCO Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF
- Valadez, I., y Martín del Campo, S. (2008). El trabajo participativo con docentes. Una búsqueda de propuestas para enfrentar el maltrato entre iguales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(30), 87-111.
- Valadez, D., López, G., Borges, A., Zambrano, R., Galán, M., De Alba, E. y Betancourt, J. (2016). Evaluación de la propuesta de intervención: Atención Educativa a Alumnos y Alumnas con Aptitudes Sobresalientes y Talentos Específicos implementados en escuelas primarias de México. En J.L. Morales, (Ed.), *Programas de intervención para niños con altas capacidades y su evaluación* (pp. 189-206). Guadalajara, México: Manual Moderno.
- Valadez, D., Aguiñaga, L., Morales, S., Verche, E., Borges, A., y Rodríguez, C. (2018). Atención e impulsividad en Niños con Alta Capacidad Intelectual y Niños con TDAH. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 16(3), 503 - 516.
- Warnock, M. (1987). Encuentro sobre necesidades de educación especial. *Revista de educación*, (número extraordinario), 45-73.
- Wechsler, D. (2007). *WISC-IV: Escala de Inteligencia de Wechsler para Niños-IV* (2a ed.). Madrid: TEA.
- Zavala, M. A. (2012). Modelos teóricos de la superdotación, el talento y las aptitudes sobresalientes. En D. Valadez, J. Betancourt y A. Zavala (Ed.), *Alumnos superdotados y talentosos. Identificación, evaluación e intervención. Una perspectiva para docentes* (pp. 25-44). Cd. de México, México: El Manual Moderno.

ANEXOS



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS
FACULTAD DE PSICOLOGÍA, MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA
CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PADRES

Nombre del Proyecto: Preparación de Docentes en la Atención Psicoeducativa a Escolares con Alta Capacidad Intelectual y Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad

Investigadora: Adriana Yosahandi Martínez Rangel

Su hijo/a está siendo invitado/a a participar en este estudio, el cual pertenece al Programa de Maestría en Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM). Si usted autoriza la participación, es importante que considere la siguiente información.

La literatura especializada reconoce la existencia de niños que presentan una doble condición: Altas Capacidades Intelectuales (AC) y Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). Debido a las problemáticas que estos niños pueden estar experimentando en el área académica, emocional y social, resulta necesario sensibilizar y preparar a los docentes para hacer frente a la detección y atención diferenciada de este grupo con capacidades y cualidades únicas.

Si usted accede a que su hijo/a forme parte de este estudio, su participación podría desarrollarse en dos etapas:

Primera. Responderá un test de inteligencia general (Test de matrices progresivas de Raven, escala coloreada). Esta actividad se realizará de manera grupal en primaria grande (4to, 5to y 6to) y en grupos de 4 alumnos en primaria chica (1ero, 2do y 3ero), con una duración aproximada de 1 hora por aplicación. El objetivo será medir el nivel de inteligencia general que muestra la capacidad de una persona para realizar un trabajo de naturaleza intelectual.

Segunda. En caso de cumplir con los criterios de inclusión que considera el estudio (obtener un resultado que denote una AC y presentar un diagnóstico o prediagnóstico de TDAH), podrá participar en la evaluación de capacidades para procesar información mediante la Escala de Inteligencia de Wechsler para niños (WISC-IV). Esta actividad se realizará de manera individual, en 4 sesiones de 1 hora aproximada. La finalidad de esta aplicación será evaluar las capacidades cognitivas, así como también permitirá corroborar el diagnóstico TDAH de su hijo/a.

A usted/es, se les solicitará una entrevista, así como el llenado de un formato para identificar estudiantes doblemente excepcionales (Escala Padres de familia/tutores). De manera paralela, los docentes que imparten clases a su hijo/a, deberán responder la versión del formato que les corresponde.

Los riesgos asociados con este estudio son mínimos y no son mayores que los riesgos que se suscitan en la vida diaria. El beneficio obtenido por participar en el estudio será conocer los resultados de las evaluaciones mediante la entrega individual de un reporte general (de cada prueba).

Cualquier información que se obtenga a través de este proyecto y que identifique a su hijo/a, se mantendrá en estricta confidencialidad y será resguardada por la responsable del estudio. La información que se obtenga puede ser publicada en revistas profesionales o presentada en eventos académicos y de investigación, pero no habrá ningún dato que lo pueda identificar individualmente pues se asignará un número de folio a cada participante.

Usted entiende que su hijo/a no tiene ninguna obligación de participar en este estudio. Si decide no aceptar o terminar la participación de su hijo/a en cualquier momento, no afectará la relación con la escuela. Si decide aceptar, su hijo/a o usted pueden negarse a responder cualquier pregunta relacionada con el estudio que no les resulte pertinente o cómoda.

Usted puede dirigir cualquier pregunta a la Psic. Yosahandi Martínez Rangel, yosahandi.martinez.rangel@gmail.com, responsable del proyecto. Si usted desea confirmar que el proyecto de investigación se encuentra registrado, puede comunicarse con la Jefatura del Programa de Maestría en Psicología de la UAEM al Tel. 3-29-79-70 Ext. 3704. Información técnica y metodológica del proyecto, Dra. Doris Castellanos Simons, dcastellanos@uaem.mx, corresponsable del proyecto.

Por favor, asegúrese de haber leído la información presentada y que sus preguntas han sido respondidas satisfactoriamente. Se le dará una copia de este formato para sus archivos. Firmando este documento, usted le da permiso a su hijo(a) para participar en este estudio.

Nombre del niño/a al que otorga consentimiento	Grado	/	/	2020
Nombre del padre/madre/tutor	Firma de Consentimiento			



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS
FACULTAD DE PSICOLOGÍA, MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA
CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA DOCENTES**

Nombre del Proyecto: Preparación de Docentes en la Atención Psicoeducativa a Escolares con Alta Capacidad Intelectual y Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad

Investigadora: Adriana Yosahandi Martínez Rangel

Usted está siendo invitado/a a participar en este estudio, el cual pertenece al Programa de Maestría en Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM). Si usted decide participar, es importante que considere la siguiente información. *Sienta la libertad de preguntar cualquier asunto que no le quede claro.*

La literatura especializada reconoce la existencia de niños que presentan una doble condición: Altas Capacidades Intelectuales (AC) y Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). Debido a las problemáticas que estos niños pueden estar experimentando en el área académica, emocional y social, resulta necesario sensibilizar y preparar a los docentes para hacer frente a la detección y atención diferenciada de este grupo con capacidades y cualidades únicas.

Si usted accede a formar parte de este estudio, su participación podría desarrollarse en tres etapas:

Primera. Deberá responder un formato para identificar estudiantes doblemente excepcionales (Escala de Profesores), considerando a aquellos estudiantes que cumplan con los criterios de inclusión que estipula el estudio (obtener un resultado que denote una AC y presentar un diagnóstico o prediagnóstico de TDAH). La finalidad de la evaluación será aportar un dato adicional de confirmación respecto a la doble excepcionalidad y, contribuir a la caracterización psicopedagógica que incluya indicadores académicos, cognitivos, emocionales/conductuales y sociales. Esta actividad se realizará de manera individual con una duración aproximada de 1 hora por aplicación.

Segunda. Se le solicitará autorización para ingresar a su aula a observar clase, así como la participación en una entrevista semiestructurada individual. Ambas actividades se realizarán en sesiones de 1 hora aproximada cada una y tendrán como finalidad, aportar información para integrar un diagnóstico respecto al nivel de sensibilización y preparación de los docentes para brindar atención psicoeducativa a estudiantes doblemente excepcionales.

Tercera. Consistirá en la participación en un taller dirigido a docentes, que brindará información respecto a la detección y atención de alumnos con AC, TDAH y la presencia simultánea de ambas condiciones. El objetivo del taller será posibilitar la creación conjunta de herramientas para que los maestros sean capaces de intervenir favorablemente en el desarrollo del potencial de todos los alumnos, incluidos estos alumnos con características específicas. El producto final será una propuesta de intervención que cada docente diseñará. El taller se desarrollará en 10 sesiones con una duración aproximada de 2 horas, en el semestre agosto - diciembre 2020.

Cuarta. Se le solicitará participar en una reunión de trabajo que tendrá por objetivo, conocer su opinión respecto a la funcionalidad del taller, las fortalezas y áreas de oportunidad, así como el impacto en su reflexión profesional y su práctica docente. Esta actividad se llevará a cabo en una sesión de 2 horas.

Los riesgos asociados con este estudio son mínimos y no son mayores que los riesgos que se suscitan en la vida diaria. El beneficio obtenido por participar en el estudio será la formación de habilidades que coadyuven en la detección y atención psicoeducativa de alumnos doblemente excepcionales.

Cualquier información que se obtenga a través de este proyecto y que lo identifique, se mantendrá en estricta confidencialidad y será resguardada por la responsable del estudio. La información que se obtenga puede ser publicada en revistas profesionales o presentada en eventos académicos y de investigación, pero no habrá ningún dato que lo pueda identificar individualmente pues se asignará un número de folio a cada participante.



ANEXO 3

ANEXOS

**ESCALA PARA LA IDENTIFICACIÓN ESTUDIANTE DOBLEMENTE EXCEPCIONAL
ALTA CAPACIDAD CON TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN (TDAH)**

ESCALA DE PADRES

Nombre de Niño/a:
Fecha de Hoy:
Fecha de Nacimiento:
Edad:
Sexo:
Curso:
Colegio:
Persona que está completando el formulario: Mamá <input type="checkbox"/> Papá <input type="checkbox"/> Si no es llenado por los padres, escriba nombre y relación con el niño/a: _____

INSTRUCCIONES

Lea cada una de las afirmaciones y decida qué tan a menudo su hijo/a exhibe cada comportamiento. Al responder, pregúntese **¿hasta qué punto mi hijo/a presenta este comportamiento si lo comparo con otros estudiantes de su misma edad?**

Es muy importante que responda todas las preguntas lo mejor que pueda, tómese su tiempo para reflexionar en cada una de ellas. Piense en su hijo/a mientras lee estos enunciados y marque con un círculo la celda que corresponde.

N si la conducta NUNCA la ha evidenciado

O si la conducta en OCASIONES la ha evidenciado

F si la conducta FRECUENTEMENTE la ha evidenciado

S si la conducta SIEMPRE está presente

N = NUNCA O = en OCASIONES F = FRECUENTEMENTE S = SIEMPRE

Doble Excepcionalidad: Manual de Identificación y Orientaciones Psicoeducativas Dirigido a padres y/o cuidadores

		N = NUNCA	O = en OCASIONES	F = FRECUENTEMENTE	S = SIEMPRE
Dimensión académica					
1	Se demora en realizar sus tareas escolares.	0	1	2	3
2	Necesita monitoreo constante para realizar sus tareas.	0	1	2	3
3	Evita realizar sus tareas escolares.	0	1	2	3
Dimensión cognitiva					
1	Presenta dificultades para comprender ciertos contenidos escolares.	0	1	2	3
2	Recuerda los contenidos revisados en clase, sin necesidad de escribirlos.	0	1	2	3
3	Es capaz de recordar gran cantidad de información sobre temas de su interés.	0	1	2	3
4	Es capaz de reflexionar, de manera profunda, en torno a diferentes situaciones.	0	1	2	3
5	Sus análisis y comentarios sobre diversas situaciones cotidianas están sobre lo esperado para su edad.	0	1	2	3
6	Aprendió temas específicos a muy temprana edad.	0	1	2	3
7	Comenta situaciones de forma lógica y reflexiva.	0	1	2	3
8	Presentó dificultades para aprender a leer.	0	1	2	3
9	A veces no comprende lo que lee.	0	1	2	3
10	Busca gran cantidad de información sobre temas de su interés.	0	1	2	3
11	Hace preguntas para saber más sobre un tema que le interesa.	0	1	2	3
12	Se concentra cuando hace actividades relacionadas con un tema de su interés.	0	1	2	3
13	Presenta dificultad para leer en forma oral con fluidez (lee entrecortado, omite, etc.).	0	1	2	3
14	Usualmente se le ocurren ideas originales y creativas frente a diferentes situaciones.	0	1	2	3
15	Maneja mucha información sobre temas específicos.	0	1	2	3
16	Muestra un gran interés por la lectura.	0	1	2	3
Dimensión emocional/conductual					
1	Se frustra con facilidad cuando no obtiene el resultado esperado.	0	1	2	3
2	Puede reaccionar de manera exagerada frente a diferentes situaciones.	0	1	2	3
3	Expresa sentimientos de inconformidad respecto a sí mismo.	0	1	2	3
4	Ha presentado episodios de autoagresión.	0	1	2	3
5	Comunica sentimientos negativos en torno a su desarrollo escolar.	0	1	2	3
6	Tiende a ponerse ansioso ante la demanda escolar.	0	1	2	3
7	Es autocrítico e impaciente con sus fracasos.	0	1	2	3
Dimensión social					
1	Posee escasas relaciones con pares.	0	1	2	3
2	Muestra dificultad para aceptar sanciones de figuras de autoridad.	0	1	2	3
3	Le gusta ayudar a los demás.	0	1	2	3
4	Manifiesta que prefiere trabajar solo en actividades escolares.	0	1	2	3
5	Establece relaciones de amistad basadas en intereses comunes.	0	1	2	3



ANEXO 4

ANEXOS

ANEXO 1: ESCALA PARA LA IDENTIFICACIÓN ESTUDIANTE DOBLEMENTE EXCEPCIONAL ALTA CAPACIDAD CON TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN (TDAH)

ESCALA DE PROFESORES

Nombre del Estudiante:
Fecha de Hoy:
Fecha de nacimiento:
Edad:
Sexo:
Curso:
Colegio:
Persona que está completando el formulario, escriba nombre y relación con el estudiante:

INSTRUCCIONES

Lea cada una de las afirmaciones y decida qué tan a menudo el estudiante exhibe cada comportamiento. Al responder, pregúntese **¿hasta qué punto (Nombre del estudiante) presenta este comportamiento si lo comparo con otros estudiantes de su misma edad?**

Es muy importante que responda todas las preguntas lo mejor que pueda, tómese su tiempo para reflexionar en cada una de ellas. Piense en **(Nombre del estudiante)** mientras lee estos enunciados y marque con un círculo la celda que corresponde.

- N si la conducta NUNCA la ha evidenciado
- O si la conducta en OCASIONES la ha evidenciado
- F si la conducta FRECUENTEMENTE la ha evidenciado
- S si la conducta SIEMPRE está presente

N = NUNCA O = en OCASIONES F = FRECUENTEMENTE S = SIEMPRE

1. Doble Excepcionalidad: Manual de Identificación y Orientaciones Psicoeducativas Dirigido a Profesores

		N = NUNCA	O = en OCASIONES	F = FRECUENTEMENTE	S = SIEMPRE
Dimensión académica					
1	Presenta iniciativa al aprender actividades de su interés.	0	1	2	3
2	Presenta iniciativa en el auto-aprendizaje.	0	1	2	3
3	Prefiere desarrollar tareas que le son más fáciles.	0	1	2	3
4	Presenta un rendimiento escolar sobresaliente en algunas áreas y deficitario en otras.	0	1	2	3
5	Presenta un rendimiento académico deficiente en aquellas áreas que implican el desarrollo de habilidades lectoras.	0	1	2	3
6	Demuestra interés y buenos resultados académicos en temas o áreas específicas.	0	1	2	3
7	Obtiene un rendimiento académico por encima del promedio de sus pares.	0	1	2	3
8	Tiende a buscar nuevos desafíos académicos.	0	1	2	3
Dimensión cognitiva					
1	Lee oralmente de forma fluida y retiene información de su interés.	0	1	2	3
2	Posee dificultades en el procesamiento de la lectura comprensiva.	0	1	2	3
3	Presenta dificultades en la fluidez para leer (lee entrecortado, no respeta signos de puntuación, etc.).	0	1	2	3
4	No cumple o tiende a olvidar reiteradamente el material solicitado para el desarrollo de las clases.	0	1	2	3
5	Se distrae fácilmente durante las instrucciones dadas por los docentes.	0	1	2	3
6	Retiene poca información cuando los contenidos no resultan ser de su interés.	0	1	2	3
7	Recuerda detalles de lo aprendido.	0	1	2	3
8	Recuerda información, a pesar de no haberla escrito o guardado de manera física.	0	1	2	3
9	Evidencia una aguda memoria visual (detalles).	0	1	2	3
10	Evidencia una aguda memoria auditiva (detalles).	0	1	2	3
11	Se expresa a través de un amplio vocabulario, usando palabras poco comunes para su edad.	0	1	2	3
12	Demuestra un amplio dominio del lenguaje oral a nivel comprensivo y expresivo.	0	1	2	3
13	Analiza distintas soluciones frente a un problema planteado.	0	1	2	3
14	Reflexiona en torno a los aprendizajes y desafíos propuestos por los docentes.	0	1	2	3
15	Relaciona con efectividad conocimientos previos y conocimientos nuevos.	0	1	2	3
16	Evidencia una capacidad superior para aprender de forma efectiva nueva información en algunas asignaturas o áreas específicas.	0	1	2	3
17	Es capaz de aprender de forma rápida información de su interés.	0	1	2	3
18	Se adelanta a sus pares en algunas áreas de desarrollo.	0	1	2	3

N = NUNCA

O = en OCASIONES

F = FRECUENTEMENTE

S =SIEMPRE

Dimensión emocional/conductual		N	O	F	S
1	Considera su condición como algo negativo o como un defecto.	0	1	2	3
2	Se muestra inquieto y presenta movimientos estereotipados en situaciones de estrés.	0	1	2	3
3	Es sensible frente a los problemas o conflictos de los demás.	0	1	2	3
4	Espera frecuentemente obtener éxito en las tareas u acciones que emprende.	0	1	2	3
5	Considera que sus acciones frente a una tarea no son suficientes para lograr un buen resultado.	0	1	2	3
6	Se siente inferior frente a sus pares (menos capaz).	0	1	2	3
7	Expresa inconformidad frente a las tareas realizadas.	0	1	2	3
8	Su opinión personal sobre su capacidad tiende a ser inferior a la realidad.	0	1	2	3

Dimensión social		N	O	F	S
1	Expresa su inconformidad frente a situaciones que considera incorrectas y que son impuestas por una autoridad.	0	1	2	3
2	Frecuentemente se enfrenta a conflictos con figuras de autoridad.	0	1	2	3
3	Se ven afectados ante situaciones de injusticia social.	0	1	2	3
4	Presenta dificultad al establecer relaciones de amistad entre pares.	0	1	2	3
5	Demuestra dificultad al trabajar en grupos de trabajo entre pares.	0	1	2	3



ANEXO 5

**ESCALA PARA LA IDENTIFICACIÓN ESTUDIANTE DOBLEMENTE
EXCEPCIONAL ALTA CAPACIDAD CON TRASTORNO POR DÉFICIT DE
ATENCIÓN (TDAH)**

**ESCALA PROFESIONALES
DEL ÁMBITO PSICOEDUCATIVO**

Nombre del Estudiante:
Fecha de Hoy:
Fecha de nacimiento:
Edad:
Sexo:
Curso:
Colegio:
Persona que está completando el formulario escriba nombre y relación con el estudiante:

INSTRUCCIONES

Lea cada una de las afirmaciones y decida que tan a menudo el estudiante exhibe cada comportamiento. Al responder, pregúntese *¿hasta qué punto (Nombre del estudiante) presenta este comportamiento si lo comparo con otros estudiantes de su misma edad?*

Es muy importante que responda todas las preguntas lo mejor que pueda, tómese su tiempo para reflexionar en cada una de ellas. Piense en *(Nombre del estudiante)* mientras lee estos enunciados y marque con un círculo la celda que corresponde.

N si la conducta NUNCA la ha evidenciado
 O si la conducta en OCASIONES la ha evidenciado
 F si la conducta FRECUENTEMENTE la ha evidenciado
 S si la conducta SIEMPRE está presente

N = NUNCA O = en OCASIONES F = FRECUENTEMENTE S = SIEMPRE

Doble Excepcionalidad: Manual de Identificación y Orientaciones Psicoeducativas Dirigido a Profesores

	N = NUNCA	O = en OCASIONES	F = FRECUENTEMENTE	S = SIEMPRE	
Dimensión académica					
1	Presenta un rendimiento escolar sobresaliente en algunas áreas y deficitario en otras.	0	1	2	3
2	Demuestra un rendimiento académico, en áreas específicas, por sobre el promedio de sus pares.	0	1	2	3
3	Regularmente expresa sentirse aburrido frente a tareas escolares asignadas.	0	1	2	3
4	Rechaza o se niega a realizar tareas que considera inútiles o aburridas.	0	1	2	3
Dimensión cognitiva					
1	Presenta mayor dificultad que sus pares al asociar conocimientos nuevos y anteriores.	0	1	2	3
2	Presenta dificultades de atención ante actividades que no son de su agrado.	0	1	2	3
3	Consigue construir más de una hipótesis frente a una situación planteada.	0	1	2	3
4	Lee oralmente de manera entrecortada.	0	1	2	3
5	Ante situaciones de dificultad, busca diferentes opciones para enfrentarlas.	0	1	2	3
6	Demuestra una alta capacidad creativa frente a diversas situaciones.	0	1	2	3
7	Presenta gran concentración por largos periodos de tiempo en actividades de su interés.	0	1	2	3
8	Frente a diversas situaciones, entrega soluciones originales.	0	1	2	3
9	Se adelanta a sus pares en hitos del desarrollo, como el habla, el pensamiento abstracto, etc.	0	1	2	3
10	Muestra un gran interés por la lectura en temas que son de su interés.	0	1	2	3
11	Presenta dificultad a la hora de recordar instrucciones recientes.	0	1	2	3
12	Evidencia claras diferencias de atención entre las actividades que le interesan y las que no.	0	1	2	3
13	Con frecuencia no comprende lo que está leyendo.	0	1	2	3
14	Posee un amplio conocimiento en temas de interés.	0	1	2	3
15	En algunas áreas presenta dificultades para la comprensión de los contenidos.	0	1	2	3
16	Evidencia reflexiones profundas sobre situaciones cotidianas.	0	1	2	3
17	No respeta los signos de puntuación al leer en voz alta.	0	1	2	3
18	Posee un amplio manejo de información.	0	1	2	3
19	Expresa interés por aprender cosas nuevas.	0	1	2	3
20	Realiza análisis muy exhaustivos de las situaciones.	0	1	2	3

N = NUNCA

O = en OCASIONES

F = FRECUENTEMENTE

S = SIEMPRE

Dimensión emocional/conductual		N	O	F	S
1	Expresa sentir miedo ante posibles situaciones riesgosas que pueden experimentar sus cercanos.	0	1	2	3
2	Se muestra regularmente afectado en lo emocional frente a un gran número de situaciones.	0	1	2	3
3	Expresa sentimientos de inconformidad sobre su capacidad intelectual.	0	1	2	3
4	Se caracteriza a sí mismo enfatizando sus debilidades y no sus fortalezas.	0	1	2	3
5	Muestra inconformidad con su aspecto físico.	0	1	2	3
6	Considera el ser diferente como un aspecto negativo.	0	1	2	3
7	Muestra preocupación excesiva por el bienestar de sus seres queridos.	0	1	2	3
8	Hace énfasis en los errores que ha cometido.	0	1	2	3
9	Se muestra impaciente frente a los errores que comete.	0	1	2	3
10	Expresa su interés por ser una persona "normal".	0	1	2	3
11	Expresa sentirse triste gran parte del tiempo.	0	1	2	3

Dimensión social		N	O	F	S
1	Expresa desgano o se niega a participar en actividades con sus pares.	0	1	2	3
2	Expresa preferencia por las actividades en solitario.	0	1	2	3
3	Tiene la creencia de que sus pares lo perciben como "el raro".	0	1	2	3
4	Hace uso de bromas en situaciones que no lo ameritan.	0	1	2	3
5	Posee escasas o nulas relaciones de amistad con pares.	0	1	2	3
6	Tiende a imponer su punto de vista frente al de los demás.	0	1	2	3
7	Posee dificultades para mantener relaciones de amistad en el tiempo.	0	1	2	3
8	Frecuentemente se enfrasca en conflictos con figuras de autoridad.	0	1	2	3
9	Realiza bromas que generan incomodidad en los otros.	0	1	2	3
10	Posee gustos y aficiones consideradas como extrañas por sus pares.	0	1	2	3
11	Ha sufrido situaciones de acoso escolar.	0	1	2	3
12	Exhibe conductas autoritarias frente a sus pares.	0	1	2	3



GUÍA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

ANEXO 6

Cuadro resumen: Áreas a explorar y posibles preguntas en la entrevista a docentes.		
Categorías o aspectos a explorar en la entrevista	Descripción	Preguntas
Conocimiento (identificación) de (de la) alumno(a) por parte del docente	Explora el nivel de conocimiento general que posee el docente del alumno y el tipo de relación que sostiene con el (ella).	¿Desde hace cuánto conoce al alumno? ¿Cómo describiría su relación con el alumno(a)? ¿Cuál es la percepción general que tiene del alumno(a)? ¿Cómo interactúa con sus compañeros de clase?
Caracterización (identificación) como estudiante de Altas Capacidades	Explora en qué medida el(la) docente es capaz de reconocer las características de alta capacidad del(la) alumno(a).	¿Cuáles son las fortalezas académicas del alumno(a)? ¿Cuáles son las fortalezas cognitivas del alumno(a)?
Caracterización como estudiante con TDAH	Explora en qué medida el(la) docente es capaz de reconocer la sintomatología del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad del(la) alumno(a).	¿Cuáles son las dificultades académicas del alumno(a)? ¿Cuáles son las dificultades cognitivas del alumno(a)?
Autoevaluación del docente sobre su conocimiento y dominio de estrategias sobre altas capacidades	Explora la habilidad del(la) docente para manejar las altas capacidades	¿Cuáles son las acciones que propician un mejor desempeño en clase?

Autoevaluación del docente sobre su conocimiento y dominio de estrategias sobre TDAH	Explora la habilidad del(la) docente para manejar el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad.	¿Cuáles son los apoyos específicos que requiere el(a) alumno(a)?
Percepción de fortalezas y áreas de oportunidad	Explora la percepción que tiene el(la) docente de su propia actuación, respecto a las fortalezas y dificultades que observa en la atención que brinda al alumno(a).	¿Qué tipo de situaciones se le facilitan en relación a la atención al alumno(a)? ¿Qué tipo de situaciones se le dificultan en relación a la atención al alumno(a)?
Percepción de necesidades de formación y/o preparación en temas de doble excepcionalidad	Explora la percepción que tiene el (la) docente respecto a las necesidades que presenta de formación y/o preparación para atender a alumnos (as) doblemente excepcionales.	¿Considera que dispone de conocimientos y herramientas para dar una atención adecuada al alumno(a)?, ¿cuáles? ¿Qué le gustaría aprender para mejorar la atención que brinda al alumno?

ANEXO 7

Taller “Identificación y atención de estudiantes doblemente excepcionales”

Evaluación de la Sesión

1. ¿Qué aprendiste el día de hoy?
2. ¿Qué ha sido lo más gratificante de la sesión?
3. ¿Qué ha sido lo menos significativo de la sesión?
4. ¿Qué cambiarías o harías diferente para mejorar la sesión?
5. ¿Cómo te sentiste en la sesión?
6. ¿Cómo te sentiste con tus compañeros?
7. ¿Cómo te sentiste con la facilitadora?
8. ¿Descubriste algo de ti que fuera revelador?

ANEXO 8

**Taller “Identificación y atención de estudiantes doblemente excepcionales”
Evaluación Final del Programa de Intervención**

Instrucciones: Selecciona la opción que mejor representa tu nivel de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones.				
La participación en el Taller <i>“Identificación y atención de estudiantes doblemente excepcionales”</i> me permitió:				
	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1.Desarrollar una mayor sensibilidad respecto a la complejidad que representa la detección y atención de alumnos doblemente excepcionales.				
2. Generar una reflexión que posibilite, por un lado, ser autocrítico de su actuación profesional respecto a este tipo de alumnos y por otro, comprender la trascendencia de su rol como detonante del potencial.				
3. Incrementar mi nivel de conocimiento y habilidad para identificar las fortalezas que se derivan de las AC y las dificultades que se presentan como resultado del TDAH.				
4.Adquirir herramientas y recursos (psicopedagógicos) para realizar planeaciones que consideran las características diferenciales de los alumnos doblemente excepcionales.				
5.Desarrollar destrezas que favorecen la implementación de estrategias orientadas a la estimulación del potencial, propiciando un ambiente desarrollador de todos los alumnos.				
6.Incrementar mi nivel de preparación para responder favorablemente a las necesidades educativas de los alumnos doblemente excepcionales.				

ANEXO 9

**Taller “Identificación y atención de estudiantes doblemente excepcionales”
Prueba tipo PISA****Diego: Un estudio de caso**

Nombre: Diego.

Edad: 8 años 10 meses.

Escolaridad: Tercero de primaria.

Diego es alumno de tercer grado de primaria. De acuerdo con la opinión de sus maestras, es sumamente inteligente, pero se le dificulta centrar su atención en ciertas tareas. Ambas maestras coinciden que, en los últimos meses, su rendimiento en clase se ha deteriorado, no apunta las tareas, no pone atención en clase y no realiza las actividades o bien, las realiza parcialmente. Además, como se aburre, prefiere recortar papelitos, por lo que tiene mucha basura en su lugar, así como los libros y cuadernos desordenados. Busca salir del salón con cualquier pretexto, generalmente argumenta que presenta algún malestar para salir a la enfermería.

Diego se caracteriza por su habilidad en la clase de matemáticas, es muy bueno para el cálculo mental y le gusta resolver problemas matemáticos. Asimismo, es un gran lector, le encanta la ciencia ficción, las historias que involucran super héroes y los libros que cuentan aventuras de niños. También le llama la atención la historia y hay ciertos temas que le resultan apasionantes, como las guerras o los conflictos bélicos, le interesa tanto el tema que insiste constantemente en hablar sobre las guerras mundiales. En clase de ciencias, le gusta ir al laboratorio, aunque la ocasión en que se planeaba la disección de una rana, Diego estaba dispuesto a promover un paro en la escuela, pues le parecía sumamente injusto “descuartizar” a la pobre rana, prefiere los experimentos siempre que estos no impliquen animales pues tiene un cariño y respeto muy especial por otras especies, particularmente por los perros.

Por otro lado, se resiste a escribir, pareciera que es una tortura cuando las actividades consisten en escribir así que, en las clases de español, hace todo lo posible por no escribir; además su letra es irregular, confunde letras, omite espacios y difícilmente se entiende lo que escribe. Ambas maestras han notado que cuando le indican que su letra esta “fea” o que “puede mejorar”, Diego simplemente se tira de brazos y deja de trabajar, ignorando por completo cualquier instrucción. “Tiene una personalidad muy voluntariosa”, refiere la maestra Carmen, mientras que la maestra Tere comparte, “su mamá nos comentó que, desde pequeño, siempre fue muy determinado en lo que quería, lloraba hasta que conseguía lo que se proponía”.

Según los testimonios de los padres, siempre ha sido muy “adulto” y elocuente al hablar, desde pequeño llama la atención el vocabulario que utiliza y cómo cuestiona el porqué de las cosas (produciendo elaborados argumentos si no está de acuerdo). Como es posible suponer, una simple orden nunca es suficiente, sobre todo si no encuentra sentido en lo que se le pide o si lo considera “injusto”, entonces no sigue instrucción alguna, no hace pataletas en el piso, pero no se mueve de su postura. Adicionalmente, cuando “se le mete” una idea en la cabeza, persiste sin entender razones y no le importa que se le indique que puede haber consecuencias.

Cursó el preescolar en una escuela tradicional y no pudieron con su testarudez, se aburría mucho porque entendía todo muy rápido y claro, se volvió incontrolable para la maestra, por lo que lo rezagaban o simplemente lo entretenían, argumentando que tenía problemas severos de conducta. En primero de primaria, ingresó a una segunda escuela basada en un método alternativo, inicialmente le fue mejor, pues la dinámica de atención individual le permitió avanzar a su ritmo, es decir, relativamente más rápido y con actividades de mayor complejidad, sin embargo, en la dinámica grupal se aburría mucho y comenzó a dar órdenes a sus compañeros (quienes no opusieron resistencia pues les parecía demasiado inteligente). Para segundo grado de primaria, se posicionó como el líder del grupo y aunque esto parecía positivo, logró que sus compañeros le hicieran caso, motivando que dejaran de trabajar y manifestando conductas “rebeldes” hacia la maestra, e “ideas” que alarmaban a los otros padres. Eventualmente, los padres de los compañeros se quejaron, solicitando citas a las maestras y a la directora, y por supuesto, ordenando a sus hijos que no se “juntaran” con el niño “malo” de la clase. Consecuentemente, los padres decidieron cambiarlo nuevamente de escuela.

El presente ciclo escolar, ingresó a una tercera escuela que emplea una metodología constructivista. En las actividades de aprendizaje que implican manipular materiales, así como los proyectos mensuales, muestra un desempeño favorable. No obstante, de manera general su comportamiento ha empeorado y presenta dificultades de integración considerables. Diego no pone atención en clases, difícilmente sigue instrucciones de las maestras, muestra conductas disruptivas como tirarse al piso, correr de un lado a otro, interrumpe de manera frecuente y cuando le llaman la atención, contesta de manera abrupta, llegando a ser grosero. En las últimas semanas, ha optado por hacer bromas a sus compañeros, utilizando frases ingeniosas que, en algunas ocasiones, ellos no entienden, pero saben que los está “insultando”. Por tal motivo, en las actividades en equipo, ya no quieren trabajar con él y manifiestan su descontento abiertamente, Diego se frustra mucho y se pone aun más inquieto y grosero.

Para trabajar en el salón, suele olvidar los materiales escolares como libros o cuadernos y pierde con frecuencia los lápices y colores de su estuchera. Sigue aburrido la mayor parte del tiempo porque según las maestras “vive en su mundo” ... eso sí puede pasar horas sentado concentrado jugando ajedrez (actividad en la que es muy bueno) o toda la tarde solo en su recámara armando legos (o realizando cualquier tipo de construcción). Tiene una fuerte inclinación hacia las artes plásticas, construye, pinta, dibuja y es un chico sumamente concentrado en lo que le gusta, perfeccionista y notablemente competitivo, aunque prefiere la mayoría de las veces no competir porque si pierde se frustra y no maneja nada bien la frustración.

Preguntas

Pregunta 1- Diego: Un estudio de caso (0012020)

Reflexionando la información del texto, argumenta *¿por qué es posible que el caso de Diego sea un caso de doble excepcionalidad?*

Código 2: Se menciona la presencia de indicadores de ambas condiciones, Alta Capacidad y TDAH.

Código 1: Se menciona la presencia de indicadores de una sola de las condiciones.

Código 0: No se mencionan indicadores de las condiciones.

Pregunta 2- Diego: Un estudio de caso (0022020)

De acuerdo con la literatura especializada y tomando como base el texto, explica *¿cuál es el escenario de enmascaramiento que describe el caso de Diego?*

Código 2: La dificultad impide una manifestación adecuada del potencial.

Código 1: Se intenta explicar el fenómeno de invisibilización entre condiciones.

Código 0: Se explica algo diferente del fenómeno de invisibilización entre condiciones.

Pregunta 3- Diego: Un estudio de caso (0032020)

¿Cuál de las siguientes manifestaciones descritas en el texto, representa un ejemplo de las características que se derivan de la Alta Capacidad?

- Tiene una personalidad voluntariosa, solo trabaja cuando le apetece hacerlo.
- Se observa un desempeño favorable en las actividades que implican manipular materiales.
- Se resiste a escribir, pareciera que es una tortura cuando las actividades consisten en escribir
- Hace bromas a sus compañeros, utilizando frases ingeniosas que pueden resultar ofensivas.

Pregunta 4- Diego: Un estudio de caso (0042020)

¿Por qué en la escuela basada en un método alternativo le fue posible avanzar más rápido?

- Porque la dinámica de atención individual posibilitó que avanzara a su ritmo, pues procesa información con mayor rapidez.
- Porque las maestras eran más pacientes, le permitían trabajar con tranquilidad y sin regaños.
- Porque le brindaron una atención personalizada que favoreció su disposición a trabajar y seguir instrucciones.
- Porque le brindaron un espacio de contención en el que se sintió comprendido, por ende, le fue posible concentrarse más.

Pregunta 5- Diego: Un estudio de caso (0052020)

La frase, siempre ha sido muy “adulto” y elocuente al hablar es una manifestación de:

- La estimulación que ha recibido por parte de su entorno, principalmente sus padres.
- La habilidad general por encima de la media y alta capacidad de razonamiento abstracto.
- La habilidad que presenta para la lectura, pues ha desarrollado un amplio vocabulario.
- La estimulación que ha generado, a partir de la diversidad de intereses que muestra.

Pregunta 6- Diego: Un estudio de caso (0062020)

Tomando como base las características diferenciales descritas en el texto, *¿qué actividades propondrías para promover el desarrollo del potencial de Diego?*

Código 2: Se describen actividades que consideran totalmente sus intereses, habilidades académicas, cognitivas, conductuales y sociales.

Código 1: Se describen actividades que consideran parcialmente sus intereses, habilidades académicas, cognitivas, conductuales y sociales.

Código 0: Se describen actividades que no consideran sus intereses, habilidades académicas, cognitivas, conductuales y sociales.

Pregunta 7- Diego: Un estudio de caso (0072020)

El texto expone algunos comportamientos que la teoría conceptualiza como “hiperfocalización”, describe al menos 3 ejemplos que representen una atención hiperfocalizada:

Código 2: Se mencionan las siguientes actividades: hablar de conflictos bélicos, mantenerse en una idea, jugar ajedrez, armar legos, el arte.

Código 1: Se mencionan algunas de las siguientes actividades: hablar de conflictos bélicos, mantenerse en una idea, jugar ajedrez, armar legos, el arte.

Código 0: No se menciona alguna de las siguientes actividades: hablar de conflictos bélicos, mantenerse en una idea, jugar ajedrez, armar legos, el arte.

Pregunta 8- Diego: Un estudio de caso (0082020)

¿Cuál de las siguientes manifestaciones descritas en el texto, representa un ejemplo de las características que se derivan del TDAH?

- Se posicionó como el líder en su grupo y comenzó a dar órdenes a sus compañeros.
- Hace bromas a sus compañeros, utilizando frases ingeniosas que pueden resultar ofensivas.
- Se resiste a escribir y su letra es irregular, omite espacios y confunde letras.
- Se aburre la mayor parte del tiempo, porque vive en su propio mundo.

Pregunta 9- Diego: Un estudio de caso (0092020)

En qué situaciones se observan las dificultades en la memoria de trabajo:

- No concluye los trabajos de clase pues se distrae con facilidad y pierde constantemente los materiales de la estuchera.
- Para trabajar en el salón de clases, se olvida de los materiales que requiere como libros y/o cuadernos
- Frecuentemente su lugar está desordenado, sus libros y cuadernos en el piso y con mucha basura.
- Se aburre fácilmente ante actividades repetitivas, por lo que prefiere estar en “su mundo” y se olvida de todo.

Pregunta 10- Diego: Un estudio de caso (0102020)

Las interrupciones frecuentes a la clase, las respuestas inadecuadas o abruptas, las conductas disruptivas y la baja tolerancia a la frustración son manifestaciones de:

- La dificultad para seguir instrucciones.
- La falta de una intervención adecuada.
- La impulsividad propia del TDAH.
- La falta de paciencia por parte de las maestras.

Pregunta 11: Diego: Un estudio de caso (0112020)

Tomando como base las características diferenciales descritas en el texto, ¿qué estrategias de afrontamiento propondrías para posibilitar el manejo de las dificultades atencionales de Diego?

Código 2: Se propone la implementación de las siguientes estrategias: instrucciones por tiempos, el uso de secuencias y rutinas definidas, marcadores temporales y espaciales.

Código 1: Se propone la implementación de algunas de las siguientes estrategias: instrucciones por tiempos, el uso de secuencias y rutinas definidas, marcadores temporales y espaciales.

Código 0: No se propone la implementación de algunas de las siguientes estrategias: instrucciones por tiempos, el uso de secuencias y rutinas definidas, marcadores temporales y espaciales.

Pregunta 12: Diego: Un estudio de caso (0122020)

Reflexionando la información del texto, responde *¿por qué crees que en los últimos meses el rendimiento de Diego se ha deteriorado?*

Código 2: Se explica que la intervención educativa no considera sus necesidades educativas especiales.

Código 1: Se explica parcialmente que la intervención educativa no considera sus necesidades educativas especiales.

Código 0: No se explica que la intervención educativa no considera sus necesidades educativas especiales.

ANEXO 10

TALLER “IDENTIFICACIÓN Y ATENCIÓN DE ESTUDIANTES DOBLEMENTE EXCEPCIONALES”

Rúbrica para evaluar propuesta de intervención

Competencia general: Que el docente diseñe su propuesta de intervención considerando las necesidades educativas de los alumnos doblemente excepcionales, a partir del reconocimiento de sus intereses y la caracterización de los perfiles diferenciales que les permitirán manejar los déficits propios del TDAH, así como potenciar las fortalezas y habilidades que se derivan de las altas capacidades. Las actividades de aprendizaje estipuladas en la propuesta de intervención:

Conceptos	Satisfactorio	Suficiente	Insuficiente	Puntaje
Intereses 20%	2 puntos	1 punto	0 puntos	
Consideran los intereses de los alumnos doblemente excepcionales.	Las actividades de aprendizaje consideran 2 o más de los intereses de los alumnos doblemente excepcionales.	Las actividades de aprendizaje consideran 1 de los intereses de los alumnos doblemente excepcionales.	Las actividades de aprendizaje no consideran los intereses de los alumnos doblemente excepcionales.	
Habilidades, fortalezas, talentos 20%	2 puntos	1 punto	0 puntos	
Favorecen el empleo de las habilidades cognitivas, fortalezas académicas y/o talentos previamente detectados.	Las actividades de aprendizaje favorecen el empleo de 2 o más habilidades cognitivas, fortalezas académicas y/o talentos previamente detectados.	Las actividades de aprendizaje favorecen el empleo de al menos 1 habilidad cognitiva, fortaleza académica y/o talento previamente detectados.	Las actividades de aprendizaje no favorecen el empleo de habilidades cognitivas, fortalezas académicas y/o talentos previamente detectados.	
Dificultades y deficiencias 20%	2 puntos	1 punto	0 puntos	
Proponen estrategias de afrontamiento que les permitirán solventar las dificultades en el control ejecutivo y la memoria de trabajo	Proponen 2 o más estrategias de afrontamiento que les permitirán solventar las dificultades en el control ejecutivo y la memoria de trabajo	Proponen 1 estrategia de afrontamiento que les permitirá solventar las dificultades en el control ejecutivo y la memoria de trabajo.	No proponen estrategias de afrontamiento que les permitirán solventar las dificultades en el control ejecutivo y la memoria de trabajo.	
Creatividad 20%	2 puntos	1 punto	0 puntos	
Promueven la estimulación del pensamiento divergente a través de la resolución de situaciones problemáticas	Las actividades de aprendizaje promueven la estimulación del pensamiento divergente, a través de la resolución de 2 o más situaciones problemáticas.	Las actividades de aprendizaje promueven la estimulación del pensamiento divergente, a través de la resolución de 1 situación problemática.	Las actividades de aprendizaje no promueven la estimulación del pensamiento divergente, pues no se plantea la resolución de situaciones problemáticas.	
Aprendizaje cooperativo 20%	2 puntos	1 punto	0 puntos	
Propician la participación de los alumnos doblemente excepcionales mediante el empleo de metodologías basadas en el trabajo cooperativo	Las actividades de aprendizaje propician la participación de los alumnos doblemente excepcionales, mediante el empleo de 2 o más metodologías basadas en el trabajo cooperativo.	Las actividades de aprendizaje propician la participación de los alumnos doblemente excepcionales, mediante el empleo de al menos 1 metodología basada en el trabajo cooperativo.	Las actividades de aprendizaje no propician la participación de los alumnos doblemente excepcionales, pues no se emplean metodologías basadas en el trabajo cooperativo.	

ANEXO 11

Taller “Identificación y atención de estudiantes doblemente excepcionales”

GUION PREGUNTAS GRUPO FOCAL
<p>Objetivo general</p> <p>Conocer la opinión de los participantes del Taller “Identificación y atención de estudiantes doblemente excepcionales” respecto a la formación adquirida en dicho programa.</p>
<p>Objetivos específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Indagar en la opinión que tienen del nivel de cumplimiento de los objetivos previamente establecidos en el programa de intervención. • Examinar los aprendizajes logrados (y aprendizaje por lograr) y el potencial de cambio a partir de las actividades desarrolladas. • Explorar las interpretaciones subjetivas derivadas de las experiencias, identificando aquellas que consideren enriquecedoras y en general, el significado que otorgan a su participación en el taller. • Explorar la trascendencia de esta experiencia para su formación y desarrollo profesional docente.
<p>Categoría: Cumplimiento de los objetivos establecidos en el Programa de Intervención</p> <p>Considera que como resultado de su participación en el taller “Identificación y atención de estudiantes doblemente excepcionales”:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Presenta una mayor sensibilidad respecto a la complejidad que representa la detección y atención de alumnos doblemente excepcionales?

2. ¿Desarrolló una **reflexión** que le permitió, por un lado, ser autocrítico de su actuación profesional respecto a este tipo de alumnos y por otro, comprender la trascendencia de su rol como detonante del potencial?
3. ¿Incrementó **el nivel de conocimiento y habilidad para identificar** las fortalezas que se derivan de las AC y las dificultades que se presentan como resultado del TDAH?
4. ¿Adquirió **herramientas y recursos** (psicopedagógicos) que favorecen su técnica para realizar **planeaciones** que consideran las características diferenciales de los alumnos doblemente excepcionales?
5. ¿Generó **destrezas que favorecen la implementación** de estrategias orientadas a la estimulación del potencial, propiciando un ambiente desarrollador de todos los alumnos?
6. ¿Posee un mayor nivel de preparación para responder favorablemente a las necesidades educativas de los alumnos doblemente excepcionales?

Categorías: Aprendizajes logrados y potencial de cambio

1. ¿Cuáles fueron sus principales aprendizajes y cómo le ayudarán en su labor docente?
2. ¿Se percibe a sí mismo como un mejor docente después de tomar el taller?
3. ¿Qué es lo que más cambió en su práctica educativa, como resultados de las actividades del taller?

Categorías: Experiencias enriquecedoras y significado de la participación en el taller

1. ¿Qué significó para ti haber participado en el taller?
2. ¿Qué tipo de experiencias fueron las más significativas? ¿Qué fue lo más te gustó del taller y lo que menos te gustó?
3. ¿Podría indicar qué propondrías para mejorar el contenido o el desarrollo del taller?
¿Recomendarías este taller a otros profesores?

Taller “Identificación y atención de estudiantes doblemente excepcionales”			
Sesión 1			
Título:	“Atención a la diversidad como premisa de la Educación Inclusiva”		
Contenido:	• Atención a la diversidad		
Objetivo:	Reconocer la necesidad de brindar una atención diferenciada que posibilite el desarrollo del potencial de todos los estudiantes (independientemente de su condición), incluidos los alumnos doblemente excepcionales.		
Indicadores de cambio:	Autoconocimiento, Autorreflexión, Empatía		
Fase inicial			
Objetivos específicos	Actividades	Materiales y recursos	Tiempo
Conocer a los participantes.	<u>Yo soy...</u> Cada participante se presentará compartiendo su nombre, edad, su función en la institución y tres datos personales. Los turnos se sortearán con un dado gigante.	Dado gigante	20 minutos
Establecer el encuadre del taller	<u>¡Comencemos!</u> Se presentarán los contenidos generales del taller y se indicarán las reglas de trabajo.	Presentación en power point. Equipo para proyectar	15 minutos
Fase intermedia (Desarrollo)			
Generar el análisis de los docentes, respecto a sus características profesionales.	<u>En los zapatos de mi alumno doblemente excepcional</u> Cada participante realizará un análisis FODA de su perfil como docente. Cada categoría deberá contener al menos 3 elementos.	Formato FODA por participante Bolígrafos	10 minutos
Promover la reflexión de los docentes, estableciendo una analogía entre su propia experiencia (y contexto) y la condición de omisión de los estudiantes doblemente excepcionales.	Posteriormente, se propondrá la siguiente reflexión: cómo se sentirían si las habilidades o dificultades que los caracterizan como docentes, no son consideradas en el diseño o planeación de las actividades institucionales. Los participantes escribirán su respuesta en el espacio destinado para ello.		10 minutos
Compartir la opinión de algunos participantes.	En plenaria, se solicitará la participación voluntaria de 3 participantes para exponer su opinión.		15 minutos

Fase final (Cierre)			
Devolver la información generada a partir del diagnóstico.	<u>Devolución de resultados</u> Se presentarán los resultados del proceso de entrevistas y de la aplicación de la Escala de identificación de estudiante doblemente excepcional alta capacidad con trastorno por déficit de atención e hiperactividad. Ambos instrumentos constituyeron la base para detectar las necesidades de formación docente.	Presentación en Power Point. Equipo para proyectar	15 minutos
Conocer las expectativas de los docentes respecto al taller.	<u>Mis expectativas son...</u> De manera individual, elaborarán un cuadro sinóptico de lo que esperan del taller: <ol style="list-style-type: none"> De la moderadora De su propio desempeño De la dinámica grupal De los contenidos temáticos y actividades. En plenaria, cada participante presentará su cuadro sinóptico y de manera grupal, se generará un cuadro sinóptico de las expectativas enunciadas.	Hoja de trabajo “Mis expectativas son...” 1 pliego de papel bond Plumones de colores	25 minutos
Estrategia de evaluación			
Evaluar la temática abordada en la sesión y el nivel de satisfacción de los participantes.	Se entregará a cada participante un formato de evaluación de la sesión	Formato de evaluación de la sesión Bolígrafos	10 minutos
Actividad Post-instruccional			
Considerando la diversidad en mi grupo... Con la finalidad de obtener una perspectiva general de todos los estudiantes, cada docente completará el formato “Matriz general del grupo”, en ella indicará: nombre de cada alumno(a), edad, principales gustos e intereses, tema(s) o asignaturas en las que observa mayor interés y el tipo de apoyo(s) que requiere (puede ser académico, cognitivo, conductual o emocional).			

HOJA DE TRABAJO SESIÓN 1
Taller “Identificación y atención de estudiantes doblemente excepcionales”
FORMATO FODA

FORTALEZAS	OPORTUNIDADES
DEBILIDADES	AMENAZAS

FORMATO “MIS EXPECTATIVAS SON...”
Taller “Identificación y atención de estudiantes doblemente excepcionales”

¿Qué expectativas tengo en el taller?
¿Qué espero de la moderadora?
¿Qué espero de mi propio desempeño?
¿Qué espero de la dinámica del grupo?
¿Qué espero de los contenidos temáticos y actividades?

Taller “Identificación y atención de estudiantes doblemente excepcionales”			
Sesión 2			
Título:	“Doble excepcionalidad: una paradoja incomprensible”		
Contenido:	<ul style="list-style-type: none"> • Doble excepcionalidad • El fenómeno del enmascaramiento 		
Objetivo:	Comprender la complejidad que representa la conceptualización de la doble excepcionalidad, las dificultades en la detección e intervención, así como las posibles consecuencias de una atención educativa incompleta o errónea.		
Indicadores de cambio:	Comprensión, Conocimiento, Reflexión.		
Fase inicial			
Objetivos específicos	Actividades	Materiales y recursos	Tiempo
Indagar sobre los conocimientos previos respecto a la doble excepcionalidad.	<p><u>¿Qué sabemos de ...?</u> Cada participante responderá en el formato correspondiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué entiendo por doble excepcionalidad? • ¿Qué referencias tengo del tema? <p>En plenaria, se comentarán las respuestas de los participantes.</p>	Hoja de trabajo “¿Qué sabemos de...?”	20 minutos
Fase intermedia (Desarrollo)			
Visualizar la complejidad asociada a la doble excepcionalidad, desde la propia experiencia de los estudiantes.	<p><u>Conociendo la doble excepcionalidad</u> Se proyectará el vídeo “What is 2e?” El material presenta los testimonios de un pequeño grupo de estudiantes que han sido identificados como doblemente excepcionales.</p>	Vídeo “What is 2e?”	20 minutos
Conocer la conceptualización de la doble excepcionalidad y profundizar en el fenómeno del enmascaramiento.	<p><u>Aprendiendo sobre doble excepcionalidad</u> Se expondrá, mediante una presentación en power point, la conceptualización de la doble excepcionalidad, enfatizando la dualidad AC – TDAH. Asimismo, se explicará en qué consiste el fenómeno del enmascaramiento y los posibles escenarios de manifestación.</p>	Presentación en power point Lap top Equipo para proyectar	30 minutos

Reflexionar respecto a las consecuencias de la no identificación.	<p><u>Lluvia de ideas (Brainstorming)</u> En plenaria, los docentes reflexionarán sobre las consecuencias que se suscitan cuando los alumnos doblemente excepcionales no son identificados. Las respuestas se registrarán en un rotafolio grupal, solicitando que cada participante se esfuerce por identificar una consecuencia diferente a las anteriores.</p>	1 pliego de papel bond Plumones	15 minutos
Fase final (Cierre)			
Consolidar la información revisada mediante la elaboración de un resumen	<p><u>Aprendiendo juntos</u> De manera grupal, deberán realizar un resumen de la información revisada. El resumen será elaborado en el procesador de textos Word, la moderadora será responsable de trabajar en la computadora, mientras que los docentes deberán ponerse de acuerdo para jerarquizar la información y redactar un texto claro. El texto final deberá enfatizar los puntos más importantes de la información. Una vez concluido el trabajo, se dará lectura al documento.</p>	Lap top Procesador de textos	25 minutos
Estrategia de evaluación			
Evaluar la temática abordada en la sesión y el nivel de satisfacción de los participantes.	Se entregará a cada participante un formato de evaluación de la sesión	Formato de evaluación de la sesión Bolígrafos	10 minutos
Actividad Post-instruccional			
<p>Entrevista a tu alumno(a)...</p> <p>Cada docente entrevistará a un alumno(a). Los docentes que imparten clase a los chicos que son parte del grupo doblemente excepcional, entrevistarán a dichos alumnos; en el caso de los docentes que no, entrevistarán a aquel alumno que presente características parecidas a los chicos del vídeo o bien, que manifieste un alto nivel de inteligencia. El objetivo de la entrevista será identificar el nivel de motivación del alumno a partir de las preguntas que el docente considere pertinentes.</p>			

Taller “Identificación y atención de estudiantes doblemente excepcionales”			
Sesión 3			
Título:	“El papel del docente en el desarrollo del potencial”		
Contenido:	<ul style="list-style-type: none"> Factores que favorecen el desarrollo del potencial: Modelo de enseñanza-aprendizaje Competencias Actitudes Intervención en el aula		
Objetivo:	Concientizar a los docentes respecto a la trascendencia de su participación en el desarrollo del potencial de los estudiantes doblemente excepcionales		
Indicadores de cambio:	Autoconocimiento, Autorreflexión, Confianza, Conocimiento.		
Fase inicial			
Objetivos específicos	Actividades	Materiales y recursos	Tiempo
Analizar la propia actuación profesional y personal respecto a los alumnos doblemente excepcionales.	<u>Parejas de discusión enfocada introductoria</u> En equipos de dos discutirán las siguientes preguntas y responderán en el formato correspondiente: <ol style="list-style-type: none"> ¿Conozco lo suficientemente bien los intereses de mis alumnos? ¿Diseño mis clases considerando las diferencias entre mis alumnos? ¿Cómo he contribuido para que mis alumnos sean estudiantes exitosos? ¿Manifiesto actitudes que resultan motivantes para mis alumnos? ¿En alguna ocasión he sentido mayor preferencia por alguno de mis estudiantes? ¿En alguna ocasión he sentido rechazo hacia alguno de mis estudiantes? En plenaria, compartirán sus respuestas, enfatizando si descubrieron algo de su propia práctica educativa.	Hoja de trabajo “Preguntas clave (sesión 3)” Bolígrafos	30 minutos

Fase intermedia (Desarrollo)			
Conocer los factores que resultan favorables como parte de una práctica educativa que detone el potencial de los alumnos doblemente excepcionales.	<u>Rompecabezas</u> Se formarán cuatro equipos de dos integrantes. Se repartirá un artículo académico que ha sido dividido en cuatro secciones, de manera que cada equipo se encargará de una de las secciones. Cada equipo revisará su sección, discutirá su contenido, realizará una presentación y explicará el material al resto de sus compañeros. Será importante recalcar que la única manera de aprender las otras secciones es aprendiendo de los otros equipos.	Artículo académico <i>Pautas de orientación para profesores con alumnado de altas capacidades,</i> Martínez i. Torres, Merce. 1 pliego de papel bond por equipo Plumones	50 minutos
Fase final (Cierre)			
Definir los compromisos que como docentes deben asumir para propiciar el desarrollo del potencial.	<u>Compartiendo compromisos</u> Con base en la reflexión y en el material revisado, en plenaria, los participantes determinarán los compromisos que deben asumir, desde su papel como formadores, para propiciar el desarrollo del potencial de los alumnos doblemente excepcionales, maximizar sus capacidades y favorecer la integración socioemocional a su grupo.	Papel bond Plumones	30
Estrategia de evaluación			
Evaluar la temática abordada en la sesión y el nivel de satisfacción de los participantes.	Se entregará a cada participante un formato de evaluación de la sesión	Formato de evaluación de la sesión Bolígrafos	10 minutos
Actividad Post-instruccional			
Hagamos un experimento... Durante la semana, cada docente realizará un esfuerzo importante por mostrar una actitud amigable y cercana con el alumno previamente seleccionado (y al cual le hicieron la entrevista). Se sugiere expresar interés en su proceso escolar y personal, hacer comentarios positivos a su desempeño, expresar palabras que resulten motivantes cuando muestre dificultades, entre otras. Se solicita permanecer atentos y registrar los cambios en su conducta o manifestaciones que se van observando en su desempeño.			

HOJA DE TRABAJO SESIÓN 3
Taller “Identificación y atención de estudiantes doblemente excepcionales”
FORMATO “PREGUNTAS CLAVE”

Parejas de discusión enfocada	
1. ¿Conozco lo suficientemente bien los intereses de mis alumnos?	
2. ¿Diseño mis clases considerando las diferencias entre mis alumnos?	
3. ¿Cómo he contribuido para que mis alumnos sean estudiantes exitosos?	
4. ¿Manifiesto actitudes que resultan motivantes para mis alumnos?	
5. ¿En alguna ocasión he sentido mayor preferencia por alguno de mis estudiantes?	
6. ¿En alguna ocasión he sentido rechazo hacia alguno de mis estudiantes?	

Taller “Identificación y atención de estudiantes doblemente excepcionales”			
Sesión 4			
Título:	“Conociendo las características del potencial”		
Contenido:	<ul style="list-style-type: none"> Habilidades, fortalezas y talentos de los alumnos doblemente excepcionales en las dimensiones: académica, cognitiva, conductual y emocional. 		
Objetivo:	Identificar las características del <i>Potencial</i> que se derivan de la simultaneidad: Alta capacidad intelectual y Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad.		
Indicadores de cambio:	Comprensión, Confianza, Conocimiento, Sensibilización.		
Fase inicial			
Objetivos específicos	Actividades	Materiales y recursos	Tiempo
Identificar, de manera general, características positivas de los estudiantes doblemente excepcionales.	<u>El potencial desde la perspectiva de los docentes</u> En equipos de 2 participantes, los docentes realizarán una lista de las características positivas que observan en sus alumnos doblemente excepcionales. La moderadora explicará que pueden tomar en cuenta habilidades, fortalezas y/o talentos.	1 papel bond por equipo. Plumones	15 minutos
	En plenaria, cada equipo presentará las características enlistadas, explicando cada rasgo.		15 minutos
Fase intermedia (Desarrollo)			
Conocer y profundizar en las características de la Alta capacidad en coexistencia con el TDAH.	<u>Conociendo el potencial en la dualidad</u> Con base en la literatura sobre doble excepcionalidad, se realizará una presentación en power point en la que se explicarán las características de las Altas capacidades en coexistencia con el TDAH. Para su estudio, dichas características estarán organizadas en cuatro dimensiones: académica, cognitiva, conductual y emocional.	Lap top Equipo para proyectar	50 minutos
Fase final (Cierre)			

<p>Identificar los rasgos diferenciales del potencial que pueden caracterizar los perfiles del grupo doblemente excepcional.</p>	<p><u>Aprendiendo juntos</u> Los participantes deberán elaborar un mapa conceptual en equipo. La premisa de la técnica consiste en la gestión colectiva de decisiones pues entre ellos acordarán la configuración, jerarquización y categorías del mapa para lograr una representación adecuada de la temática revisada (aprendizaje conceptual significativo).</p>	<p>Papel Kraft para mapa conceptual Plumones</p>	<p>30</p>
<p>Estrategia de evaluación</p>			
<p>Evaluar la temática abordada en la sesión y el nivel de satisfacción de los participantes.</p>	<p>Se entregará a cada participante un formato de evaluación de la sesión</p>	<p>Formato de evaluación de la sesión Bolígrafos</p>	<p>10 minutos</p>
<p>Actividad Post-instruccional</p>			
<p>Observemos lo aprendido... Con la intención de comprobar lo aprendido, los participantes se darán a la tarea de observar, en los alumnos que constituyen el grupo doblemente excepcional, la presencia de las características del potencial descritas en la sesión. Los hallazgos deberán ser registrados en un formato de caracterización del alumno.</p>			

Taller “Identificación y atención de estudiantes doblemente excepcionales”			
Sesión 5			
Título:	“ <i>Conociendo las características del déficit</i> ”		
Contenido:	<ul style="list-style-type: none"> Dificultades, deficiencias y desafíos de los alumnos doblemente excepcionales en las dimensiones: académica, cognitiva, conductual y emocional. 		
Objetivo:	Identificar las características del <i>Déficit</i> que se derivan de la simultaneidad: Alta capacidad intelectual y Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad.		
Indicadores de cambio:	Comprensión, Confianza, Conocimiento, Sensibilización.		
Fase inicial			
Objetivos específicos	Actividades	Materiales y recursos	Tiempo
Identificar, de manera general, características negativas de los estudiantes doblemente excepcionales.	<u>El déficit desde la perspectiva de los docentes</u> En equipos de 2 participantes, los docentes realizarán una lista de las características negativas que observan en sus alumnos doblemente excepcionales. La moderadora explicará que pueden tomar en cuenta dificultades, deficiencias y/o desafíos.	1 papel bond por equipo. Plumones	15 minutos
	En plenaria, cada equipo presentará las características enlistadas, explicando cada rasgo.		15 minutos
Fase intermedia (Desarrollo)			
Conocer y profundizar en las características del TDAH en coexistencia con la Alta capacidad.	<u>Conociendo el déficit en la dualidad</u> Con base en la literatura sobre doble excepcionalidad, se realizará una presentación en power point en la que se explicarán las características del TDAH en coexistencia con las Altas capacidades. Para su estudio, dichas características estarán organizadas en cuatro dimensiones: académica, cognitiva, conductual y emocional.	Lap top Equipo para proyectar	50 minutos
Fase final (Cierre)			

<p>Identificar los rasgos diferenciales del déficit que pueden caracterizar los perfiles del grupo doblemente excepcional.</p>	<p><u>Representación del Déficit</u> Los participantes deberán generar una representación de las conductas o comportamientos que manifiestan las características del déficit en la doble excepcionalidad. De acuerdo a los contenidos, cada docente deberá redactar, en una hoja de papel, la descripción de una conducta o comportamiento y la colocará doblada en un recipiente de cristal. Una vez colocadas las hojas, cada participante tomará una al azar y deberá actuar/representar la conducta o comportamiento estipulado.</p>	<p>1 hoja por participante Bolígrafos Recipiente de cristal</p>	<p>30</p>
<p>Estrategia de evaluación</p>			
<p>Evaluar la temática abordada en la sesión y el nivel de satisfacción de los participantes.</p>	<p>Se entregará a cada participante un formato de evaluación de la sesión</p>	<p>Formato de evaluación de la sesión Bolígrafos</p>	<p>10 minutos</p>
<p>Actividad Post-instruccional</p>			
<p>Observemos lo aprendido... Con la intención de comprobar lo aprendido, los participantes se darán a la tarea de observar, en los alumnos que constituyen el grupo doblemente excepcional, la presencia de las características del déficit descritas en la sesión. Los hallazgos deberán ser registrados en un formato de caracterización del alumno.</p>			

Taller “Identificación y atención de estudiantes doblemente excepcionales”			
Sesión 6			
Título:	“El desarrollo del pensamiento divergente como detonante del potencial”		
Contenido:	<ul style="list-style-type: none"> • Pensamiento creativo. • Conceptualización de la creatividad. • Los procesos de insight. • Componentes de la creatividad: fluidez, flexibilidad, originalidad y originalidad. 		
Objetivo:	Comprender la importancia de promover la estimulación de la creatividad como parte del proceso de desarrollo del potencial.		
Indicadores de cambio:	Autorreflexión, Confianza, Conocimiento, Sensibilidad.		
Fase inicial			
Objetivos específicos	Actividades	Materiales y recursos	Tiempo
Fomentar el uso del pensamiento divergente mediante la resolución de una problemática.	<u>Seamos creativos</u> A cada docente se le otorgará un clip metálico y se les pedirá que escriban en una hoja de papel, todas las funciones que le podrían dar al clip. El participante que proponga más funciones, será el mediador del debate.	1 clip metálico por participante 1 hoja de papel por participante	15 minutos
Indagar sobre los conocimientos previos respecto a la creatividad.	<u>Parejas de discusión enfocada introductoria</u> En equipos de dos discutirán las siguientes preguntas y responderán en el formato correspondiente: <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué entiendo por creatividad? 2. ¿Considero que es importante estimular la creatividad? 3. ¿Cómo puedo estimular la creatividad en mis clases? En plenaria, compartirán sus respuestas, enfatizando si descubrieron algo de su propia práctica educativa.	Hoja de trabajo “Preguntas clave (sesión 6)” Bolígrafos	15 minutos
Fase intermedia (Desarrollo)			
Visualizar la necesidad de una educación que promueva y estimule la creatividad como parte de un proceso de	<u>La educación y la creatividad</u> Se proyectará el vídeo “Las escuelas matan la creatividad” TED TALK. El material presenta la reflexión respecto a la necesidad	Vídeo “Las escuelas matan la creatividad” TED TALK	20 minutos

identificación y desarrollo del talento.	de una metodología educativa que propicie el desarrollo de la creatividad y consecuentemente, el desarrollo del talento.	2006 Sir Ken Robinson Lap top Equipo para proyectar	
Identificar las características del pensamiento creativo y los factores que deben considerarse para su estimulación.	<u>Rompecabezas</u> Se formarán cuatro equipos de dos integrantes. Se repartirá un artículo académico que ha sido dividido en cuatro secciones, de manera que cada equipo se encargará de una de las secciones. Cada equipo revisará su sección, discutirá su contenido, realizará una presentación y explicará el material al resto de sus compañeros. Será importante recalcar que la única manera de aprender las otras secciones es aprendiendo de los otros equipos.	Artículo académico <i>Creatividad en estudiantes de primaria: Una evaluación de los procesos creativos</i> 1 pliego de papel bond por equipo Plumones	40 minutos
Fase final (Cierre)			
Reflexionar en la importancia de promover la estimulación de la creatividad en el desarrollo del potencial.	<u>Discusión guiada</u> Tomando como base los materiales revisados, los participantes expresarán porqué consideran que es importante estimular la creatividad en los niños doblemente excepcionales. Cada docente deberá participar al menos una ocasión. El moderador del debate será el participante ganador de la primera dinámica.		20 minutos
Estrategia de evaluación			
Evaluar la temática abordada en la sesión y el nivel de satisfacción de los participantes.	Se entregará a cada participante un formato de evaluación de la sesión	Formato de evaluación de la sesión Bolígrafos	10 minutos
Actividad Post-instruccional			
<p>Apliquemos lo aprendido Con la finalidad de aplicar lo aprendido, cada docente diseñará una actividad de aprendizaje que se caracterice por estimular la creatividad y la aplicará en alguna de sus clases. Posteriormente entregará un reporte de su experiencia, evaluando el impacto de la actividad en sus alumnos. Adicionalmente, se formarán equipos de trabajo para la siguiente sesión y se entregarán artículos académicos para cada equipo.</p>			

HOJA DE TRABAJO SESIÓN 6
Taller “Identificación y atención de estudiantes doblemente excepcionales”
FORMATO “PREGUNTAS CLAVE”

Parejas de discusión enfocada
1. ¿Qué entiendo por creatividad?
2. ¿Considero que es importante estimular la creatividad?
3. ¿Cómo puedo estimular la creatividad en mis clases?

Taller “Identificación y atención de estudiantes doblemente excepcionales”			
Sesión 7			
Título:	“Metodologías de intervención orientadas a promover el potencial de los estudiantes”		
Contenido:	<ul style="list-style-type: none"> • Metodologías de intervención: Aprendizaje cooperativo Aprendizaje basado en problemas Aprendizaje basado en proyectos 		
Objetivo:	Identificar metodologías de intervención que promueven el papel activo del estudiante y, por ende, favorecen el desarrollo del potencial.		
Indicadores de cambio:	Comprensión, Confianza, Conocimiento, Sensibilización.		
Fase inicial			
Objetivos específicos	Actividades	Materiales y recursos	Tiempo
Elaborar un cuento mediante la participación de todos los integrantes del taller para mostrar la implementación de una metodología de trabajo cooperativo.	<p><u>Cuento Colectivo</u> En equipo, los participantes desarrollarán un cuento de manera colectiva. Se indicará el planteamiento del cuento: En tiempos de pandemia, Susana y Ricardo, dos niños de primaria que son mejores amigos, quieren hacer algo para motivar a sus compañeros de grupo... Cada participante tendrá un número asignado, los turnos se decidirán mediante un dado gigante. El primer participante deberá iniciar el cuento a partir del planteamiento y el resto deberá dar continuidad a lo que escribió el anterior, mientras que el último participante se encargará de cerrar la historia. Cada participante tendrá 3 minutos para redactar su participación, posteriormente deberá leerla en voz alta para dar paso al siguiente participante.</p>	1 dado gigante 1 hoja de papel por participante Bolígrafos	25 minutos
Fase intermedia (Desarrollo)			

<p>Identificar las características, objetivos, pasos que requiere la implementación y ejemplos concretos de metodología des intervención que promueven el papel activo del estudiante.</p>	<p><u>Investigación en grupo</u> Cada equipo presentará el tema que le fue asignado para investigar la sesión previa:</p> <p>a) Aprendizaje cooperativo. b) Aprendizaje basado en problemas c) Aprendizaje basado en proyectos</p> <p>Deberán presentar un informe grupal mediante diapositivas que comuniquen sus hallazgos: las características y objetivos de la metodología, los pasos que requiere su implementación y ejemplos concretos. Los equipos compartirán los trabajos entre sí.</p>	<p>Lap top Equipo para proyectar</p>	<p>20 minutos por equipo</p>
<p>Fase final (Cierre)</p>			
<p>Reflexionar respecto a las ventajas de implementar metodologías de intervención que promueven el papel activo del estudiante y, por ende, favorecen el desarrollo del potencial.</p>	<p><u>Lluvia de ideas (Brainstorming)</u> En plenaria, los docentes reflexionarán sobre las ventajas que se derivan de implementar metodologías de intervención que promueven el potencial de todos los alumnos, incluido el grupo doblemente excepcional. Las respuestas se registrarán en un rotafolio grupal, solicitando que cada participante se esfuerce por identificar ventajas diferentes a las anteriores.</p>	<p>1 pliego de papel bond Plumones</p>	<p>25 minutos</p>
<p>Estrategia de evaluación</p>			
<p>Evaluar la temática abordada en la sesión y el nivel de satisfacción de los participantes.</p>	<p>Se entregará a cada participante un formato de evaluación de la sesión</p>	<p>Formato de evaluación de la sesión Bolígrafos</p>	<p>10 minutos</p>
<p>Actividad Post-instruccional</p>			
<p>Apliquemos lo aprendido Con la finalidad de aplicar lo aprendido, cada docente diseñará una actividad de aprendizaje que se derive de alguna de las metodologías de intervención revisadas en la sesión y la aplicará en alguna de sus clases. Posteriormente entregará un reporte de su experiencia, evaluando el impacto de la actividad en sus alumnos.</p>			

Taller “Identificación y atención de estudiantes doblemente excepcionales”			
Sesión 8			
Título:	“ <i>Diseño de propuesta de intervención- Etapa 1</i> ”		
Contenido:	<ul style="list-style-type: none"> Modelo Maker de Diferenciación Curricular Paso 1. Contenido Paso 2. Proceso		
Objetivo:	Diseñar una propuesta de intervención basada en las metodologías que favorecen el desarrollo del potencial de todos los estudiantes, incluido el grupo doblemente excepcional		
Indicadores de cambio:	Confianza, Conocimiento, Participación, Sensibilización.		
Fase inicial			
Objetivos específicos	Actividades	Materiales y recursos	Tiempo
Seleccionar asignatura y contenido temático	<p><u>¿Qué aprenderán mis estudiantes?</u> Cada docente deberá elegir la asignatura y el contenido temático con el cual trabajará. En la selección, será importante considerar la información obtenida en la actividad post-instruccional de la sesión 1 (Matriz del grupo).</p>	Mapa Curricular Programas de las asignaturas	10 minutos
Seleccionar la metodología de intervención a través de la cual se buscará el aprendizaje del contenido temático seleccionado.	<p><u>¿Cómo lo aprenderán?</u> Con base en su experiencia como docente, cada participante analizará cuál de las metodologías de intervención revisadas, será pertinente para trabajar el contenido temático seleccionado. En la selección, será necesario considerar la información de los formatos de caracterización generados en las sesiones 4 y 5.</p>		15 minutos
Fase intermedia (Desarrollo)			
Diseñar actividad de aprendizaje para promover el desarrollo del potencial	<p><u>Diseñando para la diversidad 1- Tutoría entre iguales-Peer tutoring</u> A partir del contenido y la metodología de intervención seleccionados, en equipos de dos participantes diseñarán su propuesta de intervención. Cada integrante diseñará una actividad de aprendizaje definiendo los</p>	Lap top Formatos de planeación	50 minutos

	<p>objetivos, así como cada uno de los pasos estipulados en la metodología definida.</p> <p>El trabajo se realizará de manera alternada, en el primer turno uno de los participantes fungirá como tutor y el otro como tutelado. El tutelado realizará su diseño con el apoyo del tutor. En el segundo turno, se invertirán los papeles de tutor y tutelado.</p>		
Fase final (Cierre)			
<p>Retroalimentar el trabajo de cada uno de los participantes del taller.</p>	<p><u>Retroalimentación colectiva</u></p> <p>Cada docente presentará a todo el grupo, el diseño de su actividad de aprendizaje.</p> <p>Los participantes retroalimentarán el trabajo de cada uno de los compañeros, señalando los rasgos que consideran favorables, aquellos que consideran susceptibles de mejora y en su caso, aquello que no está siendo abordado.</p>		<p>35 minutos</p>
Estrategia de evaluación			
<p>Evaluar la temática abordada en la sesión y el nivel de satisfacción de los participantes.</p>	<p>Se entregará a cada participante un formato de evaluación de la sesión</p>	<p>Formato de evaluación de la sesión</p> <p>Bolígrafos</p>	<p>10 minutos</p>

Taller “Identificación y atención de estudiantes doblemente excepcionales”			
Sesión 9			
Título:	“ <i>Diseño de propuesta de intervención- Etapa 2</i> ”		
Contenido:	<ul style="list-style-type: none"> Modelo Maker de Diferenciación Curricular Paso 3. Producto Evaluación diferenciada		
Objetivo:	Diseñar una propuesta de intervención basada en las metodologías que favorecen el desarrollo del potencial de todos los estudiantes, incluido el grupo doblemente excepcional		
Indicadores de cambio:	Autoconocimiento, Autorreflexión, Confianza, Conocimiento, Participación.		
Fase inicial			
Objetivos específicos	Actividades	Materiales y recursos	Tiempo
Analizar la propia actuación profesional y personal respecto a la evaluación de los aprendizajes.	<u>Parejas de discusión enfocada introductoria</u> En equipos de dos discutirán las siguientes preguntas y responderán en el formato correspondiente: <ol style="list-style-type: none"> 1. Considero que, en un grupo, ¿la evaluación de los estudiantes debe ser homogénea? 2. ¿La evaluación de los aprendizajes debe orientarse al proceso de construcción o a los productos observables? 3. ¿Puedo considerar otros aspectos del desempeño de los alumnos como indicadores de evaluación? En plenaria, compartirán sus respuestas, enfatizando si descubrieron algo de su propia práctica educativa.	Hoja de trabajo “Preguntas clave (sesión 9)” Bolígrafos	20 minutos
Fase intermedia (Desarrollo)			
Identificar procesos de evaluación orientados a la valoración del proceso de construcción de aprendizajes.	<u>Lectura compartida (Scripted Cooperation)</u> En equipos de 2, leerán un texto sobre los procesos de evaluación del aprendizaje cooperativo. La moderadora entregará el mismo	Texto “Evaluación del Aprendizaje Cooperativo” Gavilán Paloma y Alario Ramón	45 minutos

	<p>texto a los equipos dividido en secciones o partes.</p> <p>La primera parte será leída por ambos, uno de los participantes le explicará al otro y este le proporciona retroalimentación. Continúan con la siguiente sección intercambiando papeles, el que explicó la información en la primera parte es ahora el que escucha y proporciona retroalimentación. Esta operación se repite hasta terminar el texto.</p>	(1 copia por equipo)	
Fase final (Cierre)			
<p>Diseñar estrategias de evaluación que sean acordes con las actividades de aprendizaje diseñadas en la sesión previa.</p> <p>Identificar los principales aprendizajes de la sesión.</p>	<p><u>Diseñando para la diversidad 2-Tutoría entre iguales-Peer tutoring</u></p> <p>Tomando como base los equipos ya establecidos, cada integrante generará, de manera alternada, las estrategias de evaluación que considere pertinentes para las actividades de aprendizaje diseñadas.</p> <p>En el primer turno, uno de los participantes fungirá como tutor y el otro como tutelado. El tutelado realizará su diseño con el apoyo del tutor. En el segundo turno, se invertirán los papeles de tutor y tutelado.</p> <p>En plenaria, los participantes compartirán su trabajo respecto a las estrategias de evaluación desarrolladas.</p>	<p>Lap top</p> <p>Formatos de planeación</p>	<p>35 Minutos</p> <p>10 minutos</p>
Estrategia de evaluación			
<p>Evaluar la temática abordada en la sesión y el nivel de satisfacción de los participantes.</p>	<p>Se entregará a cada participante un formato de evaluación de la sesión</p>	<p>Formato de evaluación de la sesión</p> <p>Bolígrafos</p>	<p>10 minutos</p>

Taller “Identificación y atención de estudiantes doblemente excepcionales”			
Sesión 10			
Título:	“ <i>Diseño de propuesta de intervención- Etapa 3</i> ”		
Contenido:	<ul style="list-style-type: none"> Modelo Maker de Diferenciación Curricular Paso 4. Ambiente de aprendizaje		
Objetivo:	Diseñar una propuesta de intervención basada en las metodologías que favorecen el desarrollo del potencial de todos los estudiantes, incluido el grupo doblemente excepcional		
Indicadores de cambio:	Autoconocimiento, Autorreflexión, Confianza, Conocimiento, Participación.		
Fase inicial			
Objetivos específicos	Actividades	Materiales y recursos	Tiempo
Implementar una actividad de retroalimentación positiva que promueva la conciencia respecto a las prácticas educativas que favorecen el aprendizaje de los estudiantes doblemente excepcionales.	<u>Palabras dulces</u> La moderadora solicitará a los participantes que identifiquen tres acciones o actitudes destacables que observaron en cada participante durante el desarrollo del taller y que las escriban en una tarjeta indicando el nombre del participante a quien va dirigido y de quien escribe. Posteriormente, se repartirán las tarjetas entre integrantes. Cada participante deberá leer en voz alta las tarjetas que recibió y expresar cómo se siente a partir de la retroalimentación recibida.	Tarjetas bibliográficas Bolígrafos	25 minutos
Fase intermedia (Desarrollo)			
Identificar las prácticas educativas que propician un ambiente de aprendizaje positivo y enriquecedor que favorece el desarrollo de los estudiantes doblemente excepcionales	<u>Parada de tres minutos</u> Con base en la literatura especializada, la moderadora explicará las principales recomendaciones que se plantean para favorecer el proceso de aprendizaje de los alumnos doblemente excepcionales. En algunos puntos de la explicación, la moderadora hará una parada de tres minutos y solicitará que cada participante	Lap top Equipo para proyectar	45 minutos

	haga una pregunta que después deberá plantear a otro participante. Transcurridos los tres minutos, cada participante realiza la pregunta a otro y este debe responder. Si una pregunta se parece a la de otro, se salta y se sigue hasta que todos los participantes plantean sus preguntas.		
Fase final (Cierre)			
En el diseño de las actividades de aprendizaje, implementar las acciones que se estimen necesarias para favorecer el aprendizaje de los alumnos doblemente excepcionales.	<u>Diseñando para la diversidad 3-Tutoría entre iguales-Peer tutoring</u> Tomando como base los equipos ya establecidos, cada integrante implementará, en su diseño de intervención, las acciones que resulten pertinentes a partir de las recomendaciones revisadas. Como en los ejercicios previos, el trabajo se realizará alternando los roles de tutor y tutelado. En plenaria, los participantes compartirán su trabajo respecto a las recomendaciones que se plantean para favorecer el proceso de aprendizaje de los alumnos doblemente excepcionales.	Lap top Formatos de planeación	40 minutos
Identificar los principales aprendizajes de la sesión.			10 minutos
Estrategia de evaluación			
Evaluar la temática abordada en la sesión y el nivel de satisfacción de los participantes.	Se entregará a cada participante un formato de evaluación de la sesión	Formato de evaluación de la sesión Bolígrafos	10 minutos

Cuernavaca Mor., a 06 de Mayo de 2022
FPSIC/SPOSG/MAEST/2021/209
ASUNTO: Votos Aprobatorios

DR. GABRIEL DORANTES ARGANDAR
COORDINADOR ACADÉMICO
DEL PROGRAMA DE MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA
P R E S E N T E

Por este medio, me permito informar a usted el dictamen de los votos aprobatorios de la tesis titulada: **“Preparación de docentes en la atención psicoeducativa a escolares con alta capacidad intelectual y TDAH”** trabajo que presenta la C. **“Adriana Yosahandi Martínez Rangel”**, quien cursó la MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA perteneciente a la Facultad de Psicología de la UAEM, en las instalaciones de la Facultad de Psicología.

Sirva lo anterior para que dicho dictamen permita realizar los trámites administrativos correspondientes para la presentación de su examen de grado.

A T E N T A M E N T E

VOTOS APROBATORIOS			
COMISIÓN REVISORA	APROBADO	CONDICIONADA A QUE SE MODIFIQUEN ALGUNOS ASPECTOS*	SE RECHAZA*
DRA. DORIS CASTELLANOS SIMONS	X		
DRA. GABRIELA LÓPEZ AYMES	X		
DR. ELISEO GUAJARDO RAMOS	X		
DRA. MARÍA DE LOS DOLORES VALADEZ SIERRA	X		
DRA. KATIA SANDOVAL RODRÍGUEZ	X		

*En estos casos deberá notificar al alumno el plazo dentro del cual deberá presentar las modificaciones o la nueva investigación (no mayor a 30 días).

C.c.p.- Archivo



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS

Se expide el presente documento firmado electrónicamente de conformidad con el ACUERDO GENERAL PARA LA CONTINUIDAD DEL FUNCIONAMIENTO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS DURANTE LA EMERGENCIA SANITARIA PROVOCADA POR EL VIRUS SARS-COV2 (COVID-19) emitido el 27 de abril del 2020.

El presente documento cuenta con la firma electrónica UAEM del funcionario universitario competente, amparada por un certificado vigente a la fecha de su elaboración y es válido de conformidad con los LINEAMIENTOS EN MATERIA DE FIRMA ELECTRÓNICA PARA LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ESTADO DE MORELOS emitidos el 13 de noviembre del 2019 mediante circular No. 32.

Sello electrónico

MARÍA DE LOS DOLORES VALADEZ SIERRA | Fecha:2022-05-06 10:59:31 | Firmante

NtnMwLmIUdVgYS5Qvm2F+ZkBVz738EDpyCuKuXR5dMn7MxCM/pZw7oZd+ic0uwY+NR8eL1DHn/MHLsc4Qh3ijegxm+wy2LGUGCEgTOheulOK7AvCotAS3P/aSARz7BRx9A
NPLCXoKSy1L3chG4bSt6mbf52/zecKw6qma1BtdulP4EFoh2zq4UDFC/gWwal2ofBt70KM9snWCPq6PvgaVH388RgGWT0yZtLMQqloA0WuBo67GFehKPEv7bEIEzJE1LhHuPv
2uDsABjjiU69RfnY+ztlPHmmHU69OzAMFA2Bxqglp03kurN92Av9dGSEHY+y0S11cnBkQCh+hO5Ygg==

ELISEO GUAJARDO RAMOS | Fecha:2022-05-06 11:15:12 | Firmante

IbdnaVIQfrShxWR/i0PlayyKovAbV6OvyjNbURyUs9SzzevhtrAMHSfsd30aAJuT8FTYVCE5PwDA5Y5ze48+J87FcVW61i7cMj9F5+IWPPrzU+4J31A6FCFakM0Aa9LmHhPrk6M1k
WxB1QHbygs9Aw8NE48xk4ZVgzGDx6WlpLpLmXi7guTwr1catNiMPZ+hrvxpdlE+2mhFiVLC0U8yR2W06GJW5ru2oqYQuc4GHO/IGB00kiRad/TVcUQUztkJm1TVYftTKnosD8
zBW5JwaGwBlrQBWXQ+SCJiB3IEb+piav4peQkZ5HoinZIKxQ7W4xndV34bYRbOzNVJAKZ7g==

DORIS CASTELLANOS SIMONS | Fecha:2022-05-06 11:59:14 | Firmante

ZoHonsXnNvTKF74aevy7WVUx248Scp6S3JkvsVtBxVnV3fBASKvO0ODb+YInF2cQ6p0x0yMKt37kBUZRwyz2/a7QyTtG2u11ZE9JwjVTIv2iFEptJO4UL+23yHe6TO1oST8VI3it
2Z1IDwiJYXMDQXv5xXfgx671cUKWQ1n3YlJtcjdy6kkWd2IH9ULrbTV/5Ue7Xaef7sHdUnC96bImrY70GAsTEly5ilbRvmbu+C/h4nQjcbNugOWuqJKy8GESaeQSRKsavaWAMJrY
fFrrfL8Xkewy6uru1jGQstoTDzDTRq8clftNTqF+8Gal74wCqxq0vrzCsv53vWH+xNOw==

KATIA SANDOVAL RODRÍGUEZ | Fecha:2022-05-07 00:05:47 | Firmante

kmC824drFny50PX4luE6gvvP4Q3f6ERUX7nZSEvhYCzqAFixAeKTPkslLxomXeFr+QZhrZF7OMjKj4RLE5o1Tnx1Ctv4FkEwSm9QTRJF06neNTaaleMH/+a4f8LUu3WwhWbT/d
bjU55BF4W68moQnLBIkzT2LFJ7Er3L12F6kL6DcXPONGy8WTO8jj652grQ79YRN5lqtLlSufAftweaQ09j2KNh1mwjA5kSp0c6uDITHzuFLtsj0THjGwp28PR9kQgn3Hlf5Qb0eXb1n
VgTVZFAI2A1Nr01i++44Dl/Bn7EwU6Mt+vxV3OmGawwTDdtRP8RQIBh+CIDIw/M+Sc/g==

GABRIELA LOPEZ AYMES | Fecha:2022-05-08 09:23:39 | Firmante

Nfo0wmNQ8zTgXK/dWau/QBcbTr0MPO8L0fB+ppy6hrp7PmPn5xKENOXRAmPcumqXDyDA58iZxodnkUMwmUj/N1ijF98DO67K5DTlyxtWSCTmEW5FOF6FczycCbZAPsW7o
uHCKcpWe+qhHauELAejZY1uL7NvYy2RiyLZHdl7IDZHfvc4G0iZ1wsO7NesW6J4fRcQrbDRVvCwGu8O2uIl64+Qe2RuaZjhIK9YNr3c28MZ5BGIGAZ8BqhzGv8jbxg8oDvJh57U
MttizWLBp3iRmPBZohK5WfodZmxlyuNfni+D3jYjvRiiP//DiE1Cf4bEVLNeSej9o+1Q+gOAOQ==

Puede verificar la autenticidad del documento en la siguiente dirección electrónica o
escaneando el código QR ingresando la siguiente clave:



nJ3hi8E7M

<https://efirma.uaem.mx/noRepudio/ReUI30lg6ssVadLxrcQ713NkGaYKkf>

