



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL  
ESTADO DE MORELOS



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS

FACULTAD DE COMUNICACIÓN HUMANA

**IMPACTO DE UNA INTERVENCIÓN EDUCATIVA VIRTUAL SOBRE ACTITUDES Y PRÁCTICAS INCLUSIVAS EN DOCENTES DE PRIMARIA CON Y SIN EXPERIENCIA EN ESTUDIANTES SOBRESALIENTES DURANTE LA PANDEMIA POR COVID-19**

**T E S I S**

QUE PRESENTA:

**LEIDY CRISTINA GUTIÉRREZ LADINO**

Para obtener el grado de

**MAESTRA EN ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y EDUCACIÓN INCLUSIVA**

**DIRECTORA DE TESIS:**

**DRA. MARÍA ARACELI ORTÍZ RODRÍGUEZ**

Cuernavaca, Morelos

Octubre, 2022

### **Nota aclaratoria**

Leidy Cristina Gutiérrez Ladino identificada con número de Currículum Vítae Único (CVU) 1048515 fue financiada por una beca del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) perteneciente al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) de México durante el periodo 2020-2021.

Derivada de esta beca la tesis aquí presentada pertenece a la línea de generación y aplicación del conocimiento 2 (LGAC): prácticas educativas, procesos de aprendizaje y/o afectivos para la inclusión de la Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva adscrita a la Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

### **Dedicatoria**

Sin lugar a duda esta tesis de intervención educativa se la dedico a mis sobrinas y sobrinos, a quienes amo con el alma y quienes son uno de mis motivos para salir adelante. A Diego, a Gabo, a Stefa, a Cristian, a Edwind, a Laura, a Yaya, a Angélica, a Nelson Camilo, a Fabio Andrés, a Daniel Felipe y a mi hermoso Emmanuel. Esta es mi herencia para ustedes, mi camino, mis logros, mi historia, mi lucha y mi ser. Les amo ♥♥♥

## Agradecimientos

A mi relación con Dios porque gracias a esta he aprendido que todo tiene un tiempo bajo el cielo y que el trasegar hacia el estudio de un posgrado es una aventura extraordinaria.

En efecto, me agradezco a mí misma por cada esfuerzo realizado, por cada lágrima, por cada suspiro, por cada sonrisa, por cada vez que tuve que rehacer mi anteproyecto, por cada vez que me sentía nerviosa ante el desconocimiento de algún tema, por cada vez que di una milla más. Por eso y mucho más honro mi historia, mi camino, mis esfuerzos y mis desaciertos.

De igual manera, agradezco a México por haberme dado la oportunidad de acceder a una beca del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología como extranjera.

Gracias a familiares y amistades que han creído en mí, que han visto mis sueños como alcanzables, que me han enseñado a volar y me han ayudado a alzar vuelo y en muchos momentos se han dado la oportunidad de volar conmigo y de hacer parte de mi historia.

Historia que día con día la construyo gracias a mi familia mexicana quien desde el primer momento que me conoció me abrió las puertas de su casa y de sus vidas.

De igual que lo ha hecho el equipo docente de la Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva.

Es por eso que le doy un agradecimiento muy especial a mi tutora, la doctora Araceli Ortiz Rodríguez, por su apoyo incondicional y su cariño. Su ardua labor realizada en el desarrollo de esta tesis fue de profesionalismo, cercanía y confianza.

También mi comité tutorial fue parte crucial de ese desarrollo para hacer de mi experiencia de tesis de intervención una aventura fascinante.

Por esto, me siento muy agradecida con la doctora Gabriela López Aymes por despertar mi interés en el tema de las aptitudes sobresalientes; con el Dr. Eliseo Guajardo Ramos por haber creído en mi trabajo; con el Dr. Antonio Villa por aceptar la invitación a participar; y con la Dra. María Loreto por su tiempo y ayuda incondicional.

Sin duda, el cariño, el conocimiento y la dedicación que cada miembro del comité aportó a este proyecto de intervención educativa, que buscó mejorar las actitudes y las prácticas inclusivas de docentes de primaria hacia estudiantes con aptitudes sobresalientes, hizo que cada esfuerzo valiera la pena.

Y sobre todo agradezco de todo corazón al grupo de docentes participantes en ProjectAS por su valiosa contribución a esta tesis, por su cariño, su confianza y su compromiso de permanencia. Valores que nos ayudaron a seguir creyendo en la educación inclusiva y a mantener la esperanza viva de una sociedad mejor.

Me gustaría reconocer y resaltar también la participación especial de la psicóloga María Fernanda Serrano “Mafer” por sus valiosos comentarios, recomendaciones y consejos en la implementación de ProjectAS, pues sin su presencia el éxito y la experiencia de la intervención no hubieran sido iguales.

Además, quiero agradecer a Dana, Liz, Eli y Dulce por estar siempre para mí, en cuanto les fue posible, como amigas y como compañeras. Las admiro y las aprecio. Deseo lo mejor para todas.

Y sin lugar a dudas, agradezco al Programa Integral Para Altas Capacidades “PIPAC” bajo la tutoría de la Dra. Gabriela López Aymes por darme la oportunidad de ser monitora y hacer de la experiencia educativa algo inolvidable.

Y para terminar agradezco al equipo de validación por jueceo del instrumento ocupado en esta tesis: Dr. Eduardo Hernández, Dra. Fabiola Zacatelco, Dra. María Alicia Zavala Berbena, Dra. Blanca Ivet Chávez soto, y Dr. Pedro Covarrubias.

G R A C I A S T O T A L E S

## RESUMEN

**Antecedentes:** En México, existe una necesidad sentida de capacitación docente para mejorar las actitudes y prácticas inclusivas hacia estudiantes con aptitudes sobresalientes; sin embargo, los programas de intervención que abordan esta temática, desde el ámbito docente, son escasos. **Objetivo:** evaluar el impacto de una intervención educativa virtual sobre actitudes y prácticas inclusivas en docentes de primaria con y sin experiencia en estudiantes sobresalientes durante la pandemia por Covid-19. **Métodos:** Fases metodológicas: fase 1. Diagnóstico y elaboración de una propuesta de intervención, fase 2. Pretest, fase 3. Implementación de la intervención educativa ProjectAS, y fase 4. Post test. El tipo de estudio fue pre experimental dentro de un enfoque mixto. Los instrumentos que se aplicaron fueron: la versión mexicana del cuestionario de actitudes y prácticas del profesorado relativas a la inclusión; el cuestionario de retroalimentación y evaluación de cada sesión; y el cuestionario de valoración de la intervención educativa virtual. Además, como medio de apoyo se usó el diario de campo. La intervención educativa virtual ProjectAS constó de 12 sesiones divididas en 3 unidades de aprendizaje. Por su parte, la población participante estuvo comprendida por 23 docentes de educación primaria en la fase 1 y 21 docentes en la fase 4. Esta población estuvo distribuida por conveniencia de horario en dos grupos. El análisis estadístico fue sin grupo control y se realizó en el programa SPSS; en Excel y en Atlas.ti. Las pruebas paramétricas usadas fueron T de Student y ANOVA. **Resultados:** El 100% de la población manifestó una actitud positiva y un uso muy frecuente de prácticas inclusivas hacia estudiantes sobresalientes; sin embargo, en el análisis cualitativo estos resultados variaron. Con respecto a la actitud inclusiva sí existe una diferencia significativa (0.039) y en relación con la variable prácticas inclusivas no existe este tipo de diferencia (0.098). **Conclusiones:** una intervención educativa virtual favorece las actitudes y prácticas inclusivas hacia estudiantes sobresalientes. **Palabras clave:** Educación Inclusiva; Aptitudes Sobresalientes; Intervención Docente

## ABSTRACT

**Background:** In Mexico, there is a felt need for teacher training to improve inclusive attitudes and practices to students with high abilities, however, the intervention programs that address this issue, from the field teacher, they are rare. **Objective:** to evaluate the impact of a virtual educational intervention on inclusive attitudes and practices in primary school teachers with and without experience on high abilities students during the Covid-19 pandemic. **Methods:** methodological phases: phase 1. Diagnosis and preparation of an intervention proposal, phase 2. Pretest, phase 3. Implementation of the educational intervention, and phase 4. Post test. The type of study was pre-experimental within a mixed approach. The instruments that were applied were: the Mexican version of the questionnaire on teacher attitudes and practices related to inclusion; the feedback and evaluation questionnaire for each session; and the evaluation questionnaire of the virtual educational intervention Projects. In addition, the field logbook was used as a means of support. The virtual educational intervention ProjectAS consisted of 12 sessions divided into 3 learning units. For its part, the participating population was comprised of 23 primary school teachers in phase 1 and 21 teachers in phase 4. This population was distributed into two groups due to schedule convenience. Statistical analysis was without a control group and was performed using the SPSS program; Excel spreadsheets and Atlas.ti. The parametric tests used were Student's t and ANOVA. **Results:** 100% of the population showed a positive attitude and a very frequent use of inclusive practices towards outstanding students. However, in the qualitative analysis these results varied. With respect to the inclusive attitude there is a significant difference (0.039) and in relation to the inclusive practices variable there is no such difference (0.098). **Conclusions:** a virtual educational intervention favors inclusive attitudes and practices towards high Abilities.

**Keywords:** Inclusive Education; High Abilities; Teaching Intervention

## Tabla de contenido

Introducción	16
<b>Capítulo I. Delimitación del Problema de Investigación</b>	<b>21</b>
Planteamiento del Problema .....	21
Antecedentes .....	25
Intervenciones educativas sobre prácticas docentes inclusivas hacia estudiantes que enfrentan o no barreras para el Aprendizaje y la Participación en México	26
Propuesta de Serrato y García (2014).	26
Propuesta de Peré Pujolás	27
Intervenciones educativas sobre prácticas docentes inclusivas hacia estudiantes con aptitudes sobresalientes	28
En Chile: Pasantías PENTA UC	28
En España: propuesta en aprendizaje cooperativo	30
En México: propuesta de intervención basada en atmósferas creativas	32
Actitudes docentes inclusivas hacia estudiantes con aptitudes sobresalientes	33
La importancia de la formación docente	35
Objetivo general y objetivos específicos .....	37
Hipótesis .....	37
Justificación.....	38
<b>Capítulo II. Marco Teórico-referencial de las aptitudes sobresalientes</b>	<b>40</b>
Conceptualización de las aptitudes sobresalientes .....	40
Proceso de identificación de estudiantes con aptitudes sobresalientes .....	41
Tipos de intervenciones educativas .....	43
Necesidades psicoeducativas de la población sobresaliente.....	46



La labor docente en la educación inclusiva de estudiantes con aptitudes sobresalientes. Una mirada desde los cuatro pilares de la educación .....	47
<b>Capítulo III. Metodología</b>	<b>49</b>
Diseño del estudio .....	49
Población de estudio y tamaño de la muestra .....	49
Tipo de muestreo .....	49
Criterios para la inclusión	49
Criterios para la exclusión	49
Criterios para la eliminación	49
Escenario de incidencia social .....	50
Definición y composición de las variables.....	50
Variables dependientes: Actitud docente inclusiva y prácticas docentes inclusivas	50
Instrumentos .....	51
Cuestionario de actitudes y prácticas del profesorado relativas a la inclusión	51
Cuestionario de retroalimentación y evaluación de cada sesión	53
Cuestionario de valoración de la intervención educativa virtual ProjectAS	54
Procedimiento .....	54
1. Fase de diagnóstico y elaboración de propuesta de intervención	55
2. Fase de pretest	56
3. Fase de implementación de la Intervención educativa ProjectAS	57
4. Fase de post test	57
Análisis estadístico .....	58
Variable: actitud docente inclusiva	58
Variable: práctica docente inclusiva	58

	10
Aspectos éticos.....	59
<b>Capítulo IV. Resultados</b>	<b>62</b>
1. Fase de Diagnóstico.....	62
Identificación de necesidades de actualización y capacitación docente en aptitudes sobresalientes	62
2. Fase de pretest.....	62
Descripción sociodemográfica de la población docente	62
Valoración de la variable Actitud docente inclusiva	66
Valoración de la variable Percepciones docentes hacia la inclusión	69
Valoración de la variable Prácticas docentes inclusivas	73
3. Fase de implementación de la intervención educativa ProjectAS (análisis cualitativo).....	87
Categoría 1: contexto de las aptitudes sobresalientes	88
Categoría 2: Identificación de estudiantes con aptitudes sobresalientes	92
Categoría 3: Intervención en el aula de estudiantes con aptitudes sobresalientes	96
Categoría: implementación de la intervención educativa	105
4. Fase de post test. Revalorar, comparar y evaluar las variables dependientes....	107
Revaloración de la variable Actitud docente inclusiva	108
Revaloración de la variable Percepciones hacia la inclusión	110
Revaloración de la variable Prácticas docentes inclusivas	114
Comparación estadística entre el pretest y el post test	116
Actitud docente inclusiva	117
Percepciones docentes hacia la inclusión	119

	11
Prácticas docentes inclusivas	119
Evaluación de la intervención educativa ProyectAS	122
Parte I: Experiencia de participación	122
Parte II. Aprendizajes alcanzados	122
Parte III. Percepciones del programa ProyectAS (lo mejor y lo menos significativo)	123
Parte IV. Impacto del programa ProyectAS en la práctica docente	124
<b>Capítulo V. Discusión</b>	<b>127</b>
<b>Capítulo VI. Conclusiones</b>	<b>131</b>
Limitaciones .....	135
Recomendaciones .....	136
<b>Referencias</b>	<b>138</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>154</b>
Anexo A. Cuadro 1. Propiedades psicométricas del Cuestionario de actitudes y prácticas del profesorado relativas a la inclusión .....	155
Anexo B. Versión mexicana del Cuestionario de actitudes y prácticas del profesorado relativas a la inclusión.....	157
Anexo C. Cuestionario de diagnóstico; retroalimentación y evaluación de cada sesión de ProyectAS .....	165
Anexo D. Cuestionario de valoración de la intervención educativa virtual ProyectAS	166
Anexo E. Descripción de la Intervención educativa.....	168
Imágenes oficiales	168
Tríptico de intervención educativa ProyectAS	169
Tríptico: lado a	169
Tríptico: lado b	170

	12
Estructura técnica de la intervención	172
Carta descriptiva de cada sesión	175
Resumen pedagógico de la intervención educativa:	176
Anexo F. Carta de Consentimiento Informado.....	180
Anexo G. consentimiento informado para grabación de sesión .....	182
Anexo H. Tabla 23: Análisis descriptivo de la variable prácticas inclusivas .....	183
Anexo I. Tabla 24: análisis descriptivo y de frecuencias generales de la variable prácticas inclusivas.....	186
Anexo J. Tabla 34: análisis descriptivo de la dimensión A. Estrategias de organización y manejo efectivo del aula .....	189
Anexo K. Tabla 35: análisis descriptivo de la dimensión B. Estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes.....	190
Anexo L. Tabla 36: análisis descriptivo de la dimensión C. Estrategias de agrupamiento .....	191
Anexo M. Tabla 37: análisis descriptivo de la dimensión D. Estrategias de adaptación de las actividades .....	192
Anexo N. Tabla 40: prueba T Student entre ítems de la variable actitud docente inclusiva	193
Anexo O. Tabla 41: prueba T Student entre ítems de la variable percepciones docentes hacia la inclusión.....	194
Anexo P. Tabla 43: prueba T Student por ítems de la variable prácticas inclusivas	195
Listado de siglas y abreviaturas .....	198
Índice de imágenes.....	199
Imagen 1. Autorización para uso y adaptación del cuestionario de actitudes y prácticas del profesorado relativas a la inclusión	199
Índice de cuadros.....	200

## Índice de tablas

<b>Tabla 1</b> Distribución de la población por estados.....	63
<b>Tabla 2</b> Distribución de la población según tipo de labor docente.....	64
<b>Tabla 3</b> Distribución de la población según rango etario.....	64
<b>Tabla 4</b> Relación de formación docente y tipo de labor educativa.....	65
<b>Tabla 5</b> Estadístico descriptivo de la variable actitud docente inclusiva.....	66
<b>Tabla 6</b> Valoración de la Actitud docente Inclusiva.....	68
<b>Tabla 7</b> Análisis descriptivo de la variable percepciones docentes hacia la educación inclusión.....	69
<b>Tabla 8</b> Análisis descriptivo de la dimensión B formación y recursos.....	69
<b>Tabla 9</b> Percepción de apoyos personales. Docentes con presencia de sobresalientes.....	71
<b>Tabla 10</b> Percepción de apoyos personales. Docentes sin presencia de sobresalientes.....	71
<b>Tabla 11</b> Distribución porcentual de las percepciones de apoyos personales por grupo.....	72
<b>Tabla 12</b> Análisis descriptivo de la dimensión C apoyos personales.....	73
<b>Tabla 13</b> Análisis descriptivo de la variable prácticas docentes inclusivas.....	74
<b>Tabla 14</b> Análisis descriptivo de la dimensión A estrategias de organización y manejo efectivo del aula.....	75
<b>Tabla 15</b> Distribución de la dimensión B de la variable prácticas inclusivas en docentes con experiencia en sobresalientes.....	77
<b>Tabla 16</b> Distribución de la dimensión B de la variable prácticas inclusivas en docentes sin experiencia en sobresalientes.....	78
<b>Tabla 17</b> Descripción general de la dimensión B.....	79
<b>Tabla 18</b> Análisis descriptivo de la dimensión C estrategias de agrupamiento.....	80
<b>Tabla 19</b> Análisis descriptivo. Dimensión D de la variable prácticas inclusivas: estrategias de adaptación de las actividades.....	81

<b>Tabla 20</b> Análisis de frecuencia de dimensión D. estrategias de adaptación de las actividades en docentes con y sin experiencia en estudiantes sobresalientes.....	82
<b>Tabla 21</b> Tabla cruzada de uso de estrategias de adaptación de actividades y docentes sin experiencia en estudiantes sobresalientes.....	83
<b>Tabla 22</b> Tabla cruzada de uso de estrategias de adaptación de actividades y docentes con experiencia en estudiantes sobresalientes.....	84
<b>Tabla 23</b> Análisis descriptivo de la variable prácticas inclusivas (anexo H).....	184
<b>Tabla 24</b> Análisis descriptivo y de frecuencias generales de la variable prácticas inclusivas	
<b>Tabla 25</b> Análisis descriptivo de la actitud inclusiva (anexo I).....	187
<b>Tabla 26</b> Análisis descriptivo y frecuencia estadística de la variable actitud inclusiva.....	108
<b>Tabla 27</b> Análisis descriptivo y frecuencia estadística total de la variable percepción inclusiva.....	110
<b>Tabla 28</b> Análisis descriptivo y frecuencia estadística por ítem de la variable percepción inclusiva de formación y recursos.....	111
<b>Tabla 29</b> Análisis descriptivo y frecuencia estadística por ítem de la variable percepción inclusiva de apoyos personales.....	112
<b>Tabla 30</b> Tabla cruzada entre el grupo docente con presencia de estudiantes sobresalientes y la percepción de apoyos recibidos.....	112
<b>Tabla 31</b> Tabla cruzada entre el grupo docente sin presencia de estudiantes sobresalientes y la percepción de apoyos recibidos.....	113
<b>Tabla 32</b> Distribución grupal de la percepción de apoyos personales.....	113
<b>Tabla 33</b> Análisis descriptivo y frecuencia estadística de la variable prácticas inclusiva a nivel general.....	114
<b>Tabla 34</b> Análisis descriptivo de la dimensión <b>A</b> estrategias de organización y manejo efectivo del aula (anexo J).....	190

<b>Tabla 35</b> Análisis descriptivo de la dimensión B estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes (anexo K).....	191
<b>Tabla 36</b> Análisis descriptivo de la dimensión C estrategias de agrupamiento (anexo L).....	192
<b>Tabla 37</b> Análisis descriptivo de la dimensión D estrategias de adaptación de las actividades (anexo M).....	193
<b>Tabla 38</b> Prueba de normalidad de Shapiro-Wilk.....	117
<b>Tabla 39</b> Prueba T Student a nivel general de la variable actitud inclusiva.....	118
<b>Tabla 40</b> Prueba T Student entre ítems de la variable actitud inclusiva (anexo N).....	194
<b>Tabla 41</b> Prueba T Student entre ítems de la variable percepción inclusiva (anexo O).....	195
<b>Tabla 42</b> Prueba T Student entre dimensiones de la variable prácticas inclusivas.....	119
<b>Tabla 43</b> Prueba T Student por ítems de la variable prácticas inclusivas (anexo P).....	196
<b>Tabla 44</b> Prueba ANOVA entre variables sociodemográficas y variable actitud inclusiva.....	120
<b>Tabla 45</b> Prueba ANOVA entre variables sociodemográficas y variable prácticas inclusivas..	121
<b>Tabla 46</b> Efectividad del programa de intervención educativa.....	122
<b>Tabla 47</b> Aprendizajes alcanzados.....	123
<b>Tabla 48</b> Lo mejor de la Intervención Educativa ProyectAS.....	124
<b>Tabla 49</b> Acciones para mejorar el programa de intervención educativa.....	126

## Introducción

En el año 2020, hubo lugar para una nueva aparición de contagio del virus SARS CoV-2. Luego con el paso de los días se desató la pandemia mundial por coronavirus 2019 (COVID-19) (Díaz y Toro, 2020) que entre otras cosas ocasionó el cierre de las escuelas (Instituto Belisario Domínguez, Senado de la República, 2021).

Este acontecimiento puso en evidencia la necesidad inminente de que los procesos educativos pasaran a modalidad virtual (García, 2020; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2020). Por tanto, se convirtió en una oportunidad de innovación docente (Martínez, 2020) y en un reto para todos los países (UNESCO, 2020).

A pesar que en el siglo XXI hablar de virtualidad parece tarea fácil, la realidad educativa es que los procesos de enseñanza y aprendizajes en esta modalidad son complejos (Delgado, 2020).

Dentro de los motivos que sustentan esta afirmación se encuentran los siguientes: a) la mayoría de docentes recibieron formación para desempeñarse en modalidad presencial; b) las habilidades digitales que tiene el profesorado en algunos casos son limitadas; c) hacer virtual lo presencial requiere de herramientas tecnológicas que no siempre se tienen a la mano; entre otros (Espinoza et al., 2017). A su vez, estos factores se convierten en Barreras para la Enseñanza y la Participación (BEP) del profesorado.

En este contexto, es preciso destacar que en el aula de clases estas barreras de enseñanza interactúan con las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) que enfrentan estudiantes que requieren de estrategias educativas que disminuyan y o eliminen la posibilidad de generar y perpetuar su marginación y exclusión (Armenta, 2008).

Dentro del grupo de estudiantes referenciado anteriormente se encuentra un porcentaje de personas con aptitudes sobresalientes (Covarrubias, 2019; SEP, 2006).



Este está sobrerrepresentado en la educación primaria en México y a su vez hace parte de la educación básica y comprende edades de 6 a 11 años (Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa de la Secretaría de Educación Pública de México [DGPPyEE], 2019).

Esta educación es de carácter obligatorio y considera la primaria general; la primaria indígena y la primaria en cursos comunitarios. A nivel nacional, la primaria general está conformada por 13'081.359 de estudiantes; la indígena por 793.566; y la de cursos comunitarios por 97.344, es decir que hay un total de 13'972.269 estudiantes en primaria (DGPPyEE, 2019).

De esta cifra, 12'602.744 asisten a escuelas públicas y 1'369.525 a escuelas privadas. A su vez, el total de este estudiantado recibe clases por 572.104 docentes en 96.508 centros educativos de los cuales 506.929 docentes pertenecen al sector público y 65.175 docentes al sector privado (DGPPyEE, 2019).

De las cifras estudiantiles anteriores, para el periodo escolar 2018-2019, se reportó a nivel nacional, a 22.163 estudiantes con aptitudes sobresalientes en las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) dentro del programa nacional que busca la educación inclusiva de esta población (DGPPyEE, 2019; Secretaría de Educación Pública de México [SEP], 2014).

A pesar de que los datos anteriores evidencian el esfuerzo que se ha hecho, a nivel gubernamental por la intervención educativa de estudiantes con aptitudes sobresalientes, en varias investigaciones quienes ejercen la docencia reportan no contar con las herramientas ni el conocimiento necesario para brindar estrategias educativas pertinentes (Covarrubias y Marín, 2015; Garzón et al., 2016; Madrigal y Barraza 2014; Sánchez, 2010).

Esta problemática aquí descrita también sucede en otras latitudes como Venezuela y España (Gaviño, 2017; Mónico et al., 2017; Chiner, 2011; Blanton et al., 1997); Sin embargo,

esto no exime a dicho estudiantado de seguir siendo portador de derecho de la educación inclusiva (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), 1994).

Este tipo de educación se fundamenta desde la Declaración de los Derechos Humanos de 1948. Documento magno que es tomado en cuenta en la Declaración de Salamanca de 1994 para reafirmar el derecho universal a la educación de forma escolarizada y regular que tienen todas las personas, entre esas, el estudiantado sobresaliente (UNESCO, 1994).

El principio rector de este derecho, desde la Declaración citada, supone acoger en la misma institución educativa a la población infantil que presenta diferentes condiciones y necesidades de educación incluyendo al estudiantado sobresaliente, a quien en la Declaración de Salamanca se nombra como población bien dotada (UNESCO, 1994, p. 6).

Por su parte, en México desde el año 1982 se implementó la estrategia de intervención denominada Capacidades y Aptitudes sobresalientes (CAS) liderada por la Secretaría de Educación Pública cuya finalidad fue ejercer estrategias de educación inclusiva para la población nombrada (SEP, 2011).

Esta estrategia ha dado origen al actual programa nacional titulado “propuesta de intervención: Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes” el cual ha sido erigido desde el año 2008 (SEP, 2006) y actualizado en el año 2022 (SEP, 2022).

El objetivo de este programa es ofrecer una respuesta educativa que favorezca el desarrollo del potencial de las personas sobresalientes, a través, de la identificación de sus necesidades educativas y la ejecución de estrategias de enriquecimiento que abarquen su contexto escolar, áulico y extracurricular (SEP, 2006, p. 81).

No obstante, el personal docente requiere conocer de mejor manera la propuesta nacional de intervención y recibir mayor capacitación para aumentar su conocimiento al respecto (Covarrubias y Marín, 2015; Valadez et al., 2016; Valadez et al., 2019).

Dentro del contexto anterior se presenta esta tesis de intervención educativa que consta de siete capítulos.

El primero hace referencia al planteamiento del problema y los antecedentes de investigación.

En primera instancia se presentan intervenciones educativas sobre prácticas docentes inclusivas hacia estudiantes que enfrentan o no barreras para el aprendizaje y la participación; luego se exponen 3 intervenciones educativas sobre prácticas docentes inclusivas hacia estudiantes sobresalientes. Después, se desarrolla el tema de actitudes docentes hacia la inclusión de este estudiantado y se deja en evidencia la importancia de la formación docente. Por último, se hace el planteamiento de los objetivos, la hipótesis y la justificación.

El segundo capítulo es el marco teórico-referencial de las aptitudes sobresalientes.

En este se desarrollan temas concernientes a la conceptualización de las aptitudes sobresalientes; el proceso de identificación del estudiantado sobresaliente; los tipos de intervenciones hacia este estudiantado y sus necesidades psicoeducativas; y se culmina con el tema: la labor docente en la educación inclusiva.

El tercer capítulo concierne a la metodología llevada a cabo. En este se describe el diseño del estudio; la población y el tamaño de la muestra; el tipo de muestreo con los respectivos criterios de inclusión; exclusión; y eliminación.

De igual manera se presenta el escenario de incidencia social; la definición y composición de las variables; los instrumentos utilizados; el procedimiento distribuido en fases; el análisis estadístico y los aspectos éticos.

Por su parte, en el cuarto capítulo se presentan los resultados.

Estos están distribuidos por las mismas fases del procedimiento, así: diagnóstico; pre test; implementación; y pos test. Cada fase está organizada por los objetivos específicos. Y a su vez, se incluye el análisis cualitativo.

De igual manera, en este apartado se presentan los resultados sobre la comparación estadística del pretest y el post test y la evaluación de la intervención educativa ProyectAS.

Y para finalizar, en el capítulo cinco se presenta la discusión de estos resultados y en el seis las conclusiones procedentes.

## Capítulo I. Delimitación del Problema de Investigación

### Planteamiento del Problema

En el año 2020 las instituciones educativas se vieron obligadas a suspender sus labores presenciales debido a la problemática de pandemia mundial por el SARS COV-2.

Esto evidenció, entre otras cosas, la problemática ya existente de falta de capacitación docente con respecto a la identificación y la intervención educativa de estudiantes con aptitudes sobresalientes en primaria (Covarrubias, 2014; Márquez et al., 2021; Valadez et al., 2019).

A nivel internacional, esta falta de capacitación es evidenciada en el estudio de Mónico et al. (2017) llevado a cabo en Venezuela. En este exponen que los padres y las madres de familia de estudiantes con aptitudes sobresalientes expresaron que muchas veces el profesorado toma algunas conductas de estudiantes con aptitudes sobresalientes como una amenaza al no saber hacer frente a sus necesidades psicoeducativas.

Por consiguiente, parte del profesorado ignora a quienes tienen aptitudes sobresalientes y se abstiene de realizar los ajustes educativos necesarios para sobrepasar las barreras de enseñanza, aprendizaje y participación (Mónico et al., 2017).

Parte de los resultados anteriores coinciden con Chiner (2011) puesto que, en su investigación realizada en España, también se hizo evidente que un elevado porcentaje de docentes considera que no dispone de la formación, los recursos y los apoyos necesarios para llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje de personas que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación.

Por su parte, Gaviño (2017) realizó un estudio descriptivo en una muestra conformada por 40 docentes procedentes de diferentes centros educativos de la provincia de Sevilla y 20 estudiantes de educación primaria de educación especial de la universidad de la misma zona geográfica.

El instrumento que ocuparon para analizar las percepciones y actitudes docentes hacia la educación inclusiva fue el de Cardona et al. (2000).

Este en su segunda categoría denominada formación y recursos arrojó que la población de estudio no cuenta con la formación educativa, el tiempo, ni las herramientas necesarias para identificar, mitigar o eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación del estudiantado (Gaviño, 2017).

Por su parte, Garzón et al. (2016) en los resultados de su estudio afirmaron que los docentes participantes provenientes de Salamanca, Zamora y Madrid (España) presentan la necesidad inminente de contar con los recursos materiales suficientes y la ayuda de un profesor de apoyo, de un equipo psicopedagógico y de las familias para atender las diversas necesidades de enseñanza y aprendizaje de estudiantes con necesidades de educación asociadas a la discapacidad o algún diagnóstico de la neurodiversidad.

A nivel nacional, en México, se reporta un 53% de necesidad de formación sobre población que enfrenta barreras para el aprendizaje y la participación (Talis, 2018).

Este porcentaje contrastado con los resultados de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) está ubicado dentro de un rango muy superior. Esto queda evidenciado al comparar el 53% contra el 22% reportado en Talis (2018).

En este contexto, en el estudio realizado por Sánchez (2010), en Mérida, Yucatán, se reporta que el 60% de la población docente no ejecuta estrategias específicas hacia estudiantes con aptitudes sobresalientes porque no cuentan con la preparación necesaria para hacerlo, sin embargo, tienen interés por formarse en esta área.

En concordancia con Sánchez (2010), en Madrigal y Barraza (2014), no sólo encontraron que los docentes de la Zona Escolar No. 5 de la Secretaría de Educación del Estado de Durango no cuentan con la capacitación correspondiente ni con los recursos materiales suficientes para atender sus diversas necesidades de enseñanza.

Esta situación aquí descrita desemboca en la desmotivación de estudiantes al no contar con estrategias de adaptación curricular adecuadas (Flores et al., 2018; Moon, 2009) y se presenta, a pesar de que en México se lleva a cabo un programa nacional de inclusión y equidad.

En este está inmersa la propuesta de atención a estudiantes sobresalientes la cual propone el enriquecimiento, el fortalecimiento académico y la vinculación Interinstitucional como propuesta de intervención educativa de este estudiantado (SEP, 2006; SEP, 2019).

Sin embargo, esta propuesta fue sometida a evaluación por Covarrubias (2014) en el estado de Chihuahua y el grupo de estudiantes participantes notificó que las estrategias educativas propuestas en el programa nacional no son aplicadas a cabalidad en sus aulas de clase.

Esto se hace evidente ante la falta de capacitación docente, el trabajo colaborativo insuficiente, las altas cargas administrativas y la falta de recursos pedagógicos, entre otras causas (Covarrubias, 2014).

Además de los resultados anteriores, los autores reportaron que toda la población de estudio expresó que las necesidades educativas de estudiantes con aptitudes sobresalientes no han sido satisfechas y además que las expectativas de los docentes tampoco han sido alcanzadas (Covarrubias y Marín, 2015).

La justificación de la problemática anterior, encontrada por la población participante en el estudio, es la falta de capacitación docente, la poca sensibilización y el poco trabajo colaborativo entre profesores de educación especial y profesores de educación regular, entre otras posibles causas (Covarrubias y Marín, 2015).

Dicho trabajo colaborativo insuficiente se da entre el profesorado de educación regular y el equipo de apoyo de educación especial en cuanto que uno considera que el programa

nacional para estudiantes con aptitudes sobresalientes debe ser ejecutado, exclusivamente, por el equipo de educación especial y el otro opina lo contrario (Covarrubias, 2014).

Este resultado es coincidente con Sánchez (2010) donde el 90% del profesorado participante está de acuerdo en que sean los docentes de educación especial.

Bajo esta perspectiva, el panorama aquí expuesto pone en riesgo la educación inclusiva puesto que en las aulas regulares participan tanto docentes de educación especial como docentes de educación regular quienes en conjunto deben desarrollar y ejecutar las estrategias necesarias hacia estudiantes con y sin aptitudes sobresalientes en programas como el Plan Anual del Trabajo (SEP, 2019).

Otro de los resultados arrojados en Covarrubias (2014) fue que parte del grupo de estudiantes con aptitudes sobresalientes desconoce la manera en que fueron identificados puesto que no se les informó el proceso respectivo ni los instrumentos utilizados.

Para lograr esclarecer este particular, un segmento de la población de estudio manifestó que supone que fueron identificados por sus buenas calificaciones (Covarrubias, 2014).

Ante esta pesquisa se pondría en evidencia el mito de relacionar las aptitudes sobresalientes con el buen rendimiento académico (Almeida y Capellini, 2005, p. 56; Cakir, 2014; García y Sierra, 2011; Jiménez y Álvarez, 1997; López et al., 2019; Moon, 2009; Lourenço de Azevedo y Mettrau, 2010; Pérez y Díaz, 1994).

Por tanto, Covarrubias y Marín (2015) afirman que el mayor reto en la ejecución de la propuesta nacional hacia estudiantes sobresalientes es la formación de docentes de educación regular. Aunado a esto, Valadez et al. (2016) recomiendan dar a conocer más dicha propuesta.

En consecuencia, la intervención educativa virtual Proyectas, que ha sido desarrollada en esta tesis, nace como respuesta a esa necesidad de capacitación que presenta el profesorado para mejorar sus actitudes y prácticas inclusivas hacia estudiantes con aptitudes



sobresalientes en primaria. Esto con el objetivo de tener la oportunidad de poner en marcha, en su lugar de trabajo, lo aprendido (Blanton et al., 1997).

### **Antecedentes**

En México, el diseño, la ejecución y la evaluación de programas de intervención que tienen como objetivo mejorar el proceso de la educación inclusiva de estudiantes con aptitudes sobresalientes se han enfocado en menor grado al personal docente (Gutiérrez et al., 2020).

Dentro de estos, fueron publicados en el país los estudios de Serrato y García (2014) y Valadez et al. (2020) en los cuales sí se interviene al profesorado. Sin embargo, en contraste con aquellos que intervinieron la población estudiantil con aptitudes sobresalientes durante el mismo periodo es muy limitado, como se evidencia en Gutiérrez et al. (2020).

Además del desarrollo de este tipo de intervenciones psico educativas que buscan mejorar la práctica docente en la inclusión de personas con aptitudes sobresalientes, a su vez, se han escrito y publicado guías, videos y libros como material de actualización y capacitación educativa.

Dentro de este grupo de libros se encuentran atmósferas creativas (Betancourt y Valadez, 2009; Valadez y Betancourt, 2012); y estudiantes superdotados y talentosos: identificación, evaluación e intervención una perspectiva para docentes (Valadez et al., 2012). Sin embargo, a pesar de su existencia aún hay pocos estudios reportados que evidencian los resultados obtenidos después de su uso.

En respuesta a esta problemática se puede inferir que como la puesta en marcha de las estrategias y programas allí descritos son replicados por el grupo docente sin intervención de quienes tienen la autoría, el proceso de recabar datos no se lleva a cabo, por tanto, el impacto queda sin medir.

Además de lo anterior, es bueno precisar que en estos tiempos de pandemia se han llevado a cabo, a nivel online, diferentes alternativas de capacitación docente, las cuales, aún

no aparecen registradas en las investigaciones lo que ocasiona un porcentaje muy bajo de publicaciones cuyo objeto de estudio es la intervención en docentes.

A partir de este contexto, fue necesario conocer y describir los estudios de intervención que se han llevado a cabo a nivel nacional e internacional. Esto con el objetivo de elaborar un programa de intervención educativa.

***Intervenciones educativas sobre prácticas docentes inclusivas hacia estudiantes que enfrentan o no barreras para el Aprendizaje y la Participación en México***

A nivel nacional, se encuentran las siguientes:

**Propuesta de Serrato y García (2014).** Esta propuesta es un programa de intervención en prácticas docentes inclusivas y fue desarrollada para una escuela primaria del estado de San Luis Potosí.

Este programa estuvo conformado por un curso-taller de 5 sesiones en el cual se abordaron, entre otros temas, los siguientes: prácticas docentes inclusivas; trabajo colaborativo; aprendizaje significativo; estrategias para el fomento de la participación en el aula de estudiantes con y sin barreras para la enseñanza y participación.

El objetivo general fue: “evaluar la efectividad de un programa de actualización para fomentar las prácticas inclusivas en el aula mediante las prácticas docentes en una escuela primaria”. Los objetivos específicos para el alcance de este fueron identificar las necesidades de actualización en prácticas inclusivas de los docentes participantes y evaluar la efectividad del programa de intervención (Serrato y García, 2014).

La muestra de la intervención estuvo constituida por 12 docentes cuya participación fue en diferentes niveles, así: 5 de los 12 docentes, en la etapa de diagnóstico; los 12 docentes, en la intervención; 6 de los 12 docentes, en la etapa de asesoramiento y acompañamiento en el aula; y finalmente, los 12 docentes, en la evaluación del programa de intervención (Serrato y García, 2014).

Para la medición de las variables en la intervención se ocuparon los siguientes instrumentos: a) las dos versiones de la Guía de Evaluación de las Prácticas Inclusivas en el Aula (GEPIA), ambas desarrolladas por García et al. (2011); b) la entrevista para identificar necesidades de actualización docente; y, c) la observación en el aula para ver cambios de conducta en las prácticas docentes; sin embargo, los resultados que aportaron los autores sólo reflejan los obtenidos a través de la guía GEPIA (Serrato y García, 2014).

Dentro de las necesidades de actualización docente que se reportaron en las entrevistas fueron las siguientes: actualización en temas relacionados con discapacidad; en integración educativa; en educación inclusiva; en trabajo colaborativo; en estrategias pedagógicas; y en manejo de conflictos (Serrato y García, 2014).

Adicional a lo anterior, en la evaluación del post test los cambios en prácticas docentes se vieron mayormente reflejados en la categoría del GEPIA práctica del personal de educación regular y familias, en la cual se reportaron mejoras en la relación entre los docentes de educación regular y las familias de estudiantes, contrario a esto, la relación entre docentes de educación especial y las familias reportó menor colaboración.

Además, hubo un cambio significativo en la sensibilidad ante la diversidad y la reflexión ante sus prácticas docentes inclusivas, entre otros (Serrato y García, 2014).

En esta misma línea, de intervención en docentes, se encuentra la propuesta de Pujolás (2009) la cual se describe a continuación.

**Propuesta de Peré Pujolás.** Esta autora desarrolló el Programa sobre Aprendizaje Cooperativo (PAC) el cual fue puesto en marcha por docentes en un aula de quinto grado de educación Primaria, después de recibir capacitación sobre el mismo.

Entre otras cosas, los docentes fueron instruidos en el uso de estructuras cooperativas simples y estructuras cooperativas complejas (Moruno et al., 2011).

Este programa maneja tres ámbitos de intervención, el a) referente a la cohesión del grupo; el b) trabajo en equipo como recurso para enseñanza; y el c) trabajo en equipo como contenido para enseñar (Pujolás, 2009).

Dentro de los hallazgos más relevantes reportados por uno de los docentes, del estudio de intervención, fue el impacto positivo que la propuesta tuvo en el estudiantado con relación al clima y cohesión grupal, a la inclusión educativa, y al rendimiento académico. Esto como resultado de la puesta en marcha, en el aula, de los conocimientos adquiridos por los docentes durante el desarrollo de la intervención (Moruno et al., 2011).

Los antecedentes revisados, con anterioridad, no hacen referencia explícita a la inclusión de población sobresaliente dentro del grupo de personas con barreras para el aprendizaje y la participación. Por el contrario, muestra un enfoque de indagación más hacia la discapacidad.

Por tanto, es necesario recurrir a las propuestas que se han desarrollado específicamente para la intervención docente de estudiantes con aptitudes sobresalientes para tener un conocimiento más amplio y menos sesgado del ámbito de estudio por lo que a continuación se mencionan algunos.

### ***Intervenciones educativas sobre prácticas docentes inclusivas hacia estudiantes con aptitudes sobresalientes***

**En Chile: Pasantías PENTA UC.** La Pontificia Universidad Católica de Chile, dentro de su Programa Educacional para Niños con Talentos Académicos (PENTA UC) del Centro de Estudios y Desarrollo de Talentos, desarrolló una propuesta de intervención para docentes que dan clase a estudiantes con y sin aptitudes sobresalientes denominada Pasantías PENTA (Cabrera, 2011). En esta participaron 20 profesores de 12 colegios de Chile.

El objetivo fue: “contribuir al perfeccionamiento y actualización disciplinaria y metodológica de docentes, así como transferir innovaciones en diseño curricular, metodologías de enseñanza y prácticas pedagógicas” (García y Arancibia, 2007).

Dentro de la propuesta metodológica la población asiste a lo largo de un semestre a un curso dictado por académicos de dicha institución (García y Arancibia, 2007).

Adicionalmente, llevan a cabo sesiones donde desarrollan aprendizajes con respecto a: “la concepción de docencia; los conocimientos de base; la planificación y, los elementos clave para una educación diferenciada” (Cabrera, 2011).

La duración total fue de 96 horas cronológicas distribuidas en 4 categorías, así: a) elección de un curso PENTA UC; b) asesorías disciplinarias; c) asesorías metodológicas grupales e individuales; d) y diseño y elaboración del proyecto de transferencia (García y Arancibia, 2007).

La primera categoría está comprendida por 15 sesiones de clase de 3 horas donde asisten estudiantes con aptitudes sobresalientes y donde la labor docente es la observación (García y Arancibia, 2007).

En la segunda categoría asisten “con el académico del curso PENTA UC, para discutir y aclarar contenidos, revisar la bibliografía entregada, reflexionar sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje observados y experimentados, y revisar el proyecto” (García y Arancibia, 2007).

En la tercera asisten con especialistas en psicoeducación como apoyo para la elaboración de su proyecto de transferencia y en la cuarta y última etapa desarrollan la propuesta de transferencia (García y Arancibia, 2007).

Los instrumentos de recolección de datos fueron: a) prueba de conocimiento disciplinario; b) pauta de evaluación de asesorías metodológicas; c) pauta de evaluación de asesorías disciplinarias; d) pauta de evaluación de proceso de pasantes; e) encuesta de

satisfacción de pasantes; y f) pauta de análisis de proyecto de transferencia. Estos fueron elaborados propiamente para el programa (García y Arancibia, 2007).

Los resultados de esta intervención permitieron identificar que las asesorías metodológicas fueron el aspecto que mejor puntuó en la evaluación cualitativa, al igual que el trato personalizado, y el seguimiento y la preocupación por el aprendizaje de los pasantes.

Por su parte, el 90% de la población consideró que la modalidad de pasantía es mejor que otras estrategias de aprendizaje. En consecuencia, el 100% recomendaría el programa.

Por otro lado, el 95% de los pasantes expresaron haber adquirido elementos metodológicos desde su rol de estudiantes y como observadores de las prácticas docentes de expertos en diferentes materias (García y Arancibia, 2007).

Adicional a los resultados anteriores, Cabrera (2011) da a conocer en su estudio cualitativo realizado en una muestra de tres profesores participantes en Pasantías Penta UC, que estos expresaron haber aprendido, entre otras cosas, lo siguiente: “conocer modelos de atención a las necesidades educativas especiales de niños con talento; comprender la diferencia entre dotación y talento académico; ordenar conceptualmente elementos curriculares en la metodología de proyectos; reconocer el uso de las rúbricas como un instrumento que permite recoger información del progreso estudiantil; planificar sesiones que respondan a las necesidades e intereses de toda la clase”.

**En España: propuesta en aprendizaje cooperativo.** Torrego et al. (2015) llevaron a cabo el programa incidencia del aprendizaje cooperativo en la inclusión de estudiantes con aptitudes sobresalientes en la Comunidad de Madrid.

El objetivo de esta propuesta fue ejecutar estrategias de intervención áulica sobre aprendizaje cooperativo para todo el grupo clase (Torrego et al., 2015).

Este programa fue llevado a cabo en ocho instituciones públicas de educación infantil y primaria de Madrid, España (Torrego et al., 2017) y estuvo conformado por los siguientes cinco

bloques: a) curso de iniciación; b) seminarios de formación; c) asesoramiento/seguimiento; d) Jornada de formación en unidades didácticas cooperativas; y e) jornada de clausura.

Estos estuvieron constituidos de la siguiente manera:

- a) Curso de iniciación “atención a estudiantes con alta capacidad e implantación de estructuras cooperativas de aprendizaje en el aula”. La descripción metodológica fue: duración total: 50 horas; Impartido por expertos de la Universidad de Alcalá en España.
  - a. Parte de la temática abordada:
    - i. características de los estudiantes con aptitudes sobresalientes;
    - ii. conceptos y principios de la escuela inclusiva;
    - iii. elementos básicos del aprendizaje cooperativo;
    - iv. conceptualización general de las aptitudes sobresalientes;
    - v. planificación de actividades, entre otros.
  - b) Seminarios de formación en los colegios con una duración de 9 horas en total donde revisaron, reflexionaron y aprendieron acerca del perfil del estudiante con aptitudes sobresalientes, las estrategias para diferenciar la enseñanza, la enseñanza diferenciada de Tomlinson, entre otros temas (Torrego et al., 2017).
  - c) Asesoramiento-seguimiento se llevó a cabo de octubre a diciembre y se profundizó en contenidos vistos en el seminario nombrado anteriormente y además se les invitó a diseñar una unidad didáctica diferenciada a partir de la cooperación (Torrego et al., 2017).
  - d) Jornada de formación en unidades didácticas cooperativas: esta tuvo una duración de 2 horas y media donde entre otras cosas se evaluaron las unidades didácticas desarrolladas en la fase asesoramiento-seguimiento; sin embargo, en la segunda versión del programa se enfocaron más en cómo elaborar estas unidades para estudiantes con

aptitudes sobresalientes, para lo cual ocuparon plantillas y ejemplos (Torrego et al., 2017).

- e) Jornada de clausura: esta se realizó con el fin de reflexionar sobre la experiencia de formación y hacer una retroalimentación al respecto (Torrego et al., 2017).

Los instrumentos de recolección de datos fueron: entrevistas, cuestionarios, grupos de discusión, observación participante y análisis documental (Torrego et al., 2017).

Después de llevar a cabo la evaluación de este programa de formación, los autores se dieron cuenta de la necesidad de formar docentes en la secuencia de la implantación, del proceso cooperativo, dentro de procesos colaborativos y de investigación-acción (Torrego et al., 2017).

Dentro de los resultados, del grupo de discusión, se encontró que el programa favoreció el desarrollo profesional de la población docente quien expresó motivación frente a la formación recibida (Torrego et al., 2017).

Además, a partir de la implantación de lo aprendido, notaron cambios satisfactorios en los estudiantes con aptitudes sobresalientes y en todo el grupo de clase, al punto de darse cuenta que el proceso de aprendizaje de estos es mucho mejor que antes de implementar la estrategia (Torrego et al., 2017).

Frente a la implementación de programas de intervención educativa como los anteriores es importante conocer la actitud docente hacia estudiantes con aptitudes sobresalientes con respecto a su percepción y su inclusión educativa en la escuela regular.

**En México: propuesta de intervención basada en atmósferas creativas.** Esta fue desarrollada en el estado de Chihuahua en nivel educativo primaria. Se llevó a cabo a, través del enriquecimiento áulico y escolar por medio de atmósferas creativas. Las fases del proceso fueron: diagnóstico, diseño, implementación, seguimiento y evaluación de la intervención. La población fue personal docente (Martínez, 2015).



Dentro de los resultados arrojados en la etapa de diagnóstico se evidenció que la población docente desconoce conceptos básicos, estrategias y metodologías para ayudar en el proceso de desarrollo e intervención de las aptitudes sobresalientes de la población estudiantil identificada con este diagnóstico (Martínez, 2015).

El programa de intervención estuvo compuesto por 8 sesiones en las que se abordaron temas como los siguientes: conceptos básicos de las aptitudes sobresalientes; instrumentos de detección; enriquecimiento educativo; propuesta curricular adaptada, entre otros (Martínez, 2015).

Los instrumentos que usaron fueron 3. Estos fueron administrados para población sobresaliente; población docente; y padres y madres de familia (Martínez, 2015).

Dentro de los resultados se evidenció que la actitud inclusiva hacia estudiantes sobresalientes fue positiva y la percepción hacia la formación que tienen para identificar e intervenir a este grupo estudiantil es favorable. De igual manera, se pudo observar una mejora en la socialización y creatividad de las personas sobresalientes (Martínez, 2015).

A nivel general, estas tres propuestas de intervención presentadas anteriormente ponen en evidencia la importancia de tener en cuenta la formación inicial y permanente del profesorado como pilar fundamental del proceso de educación inclusiva (López, 2011; Arias et al., 2007). Y, además, invitan a contrarrestar el fenómeno de desprofesionalización que enfrentan quienes fueron formados bajo el modelo médico de la educación (Guajardo, 2010).

### ***Actitudes docentes inclusivas hacia estudiantes con aptitudes sobresalientes***

Barraza et al. (2014) reporta en su estudio una actitud positiva de los docentes frente a la intervención educativa de estudiantes con aptitudes sobresalientes. Este estudio se llevó a cabo con una muestra no probabilística de 189 estudiantes de la licenciatura en educación plan 94 de la Universidad Pedagógica del estado de Durango en México.

Por su parte, Barraza (2009) hizo un acercamiento al tema de la atención a la diversidad, en el aula, de estudiantes de primaria desde un estudio exploratorio, transversal, correlacional y no experimental.

Para este particular, usó la escala de aceptación de la diversidad de estudiantes para identificar el nivel de aceptación que tenía una muestra no probabilística de 93 docentes de educación básica de Durango hacia estudiantes con necesidades de educación especial, lo que en la actualidad hace referencia a barreras para el aprendizaje y la participación.

Esto dio como resultado que el 94% de la población de estudio expresó que sí aceptaría en sus aulas de clase a estudiantes con aptitudes sobresalientes (Barraza, 2009).

En estudios como el de Gaviño (2017) y los revisados en De Boer et al. (2011) la población con aptitudes sobresalientes no está delimitada de manera concreta dentro del grupo de estudiantes con barreras para el aprendizaje y la participación (anteriormente, necesidades de educación especial). Esto dificulta el análisis y lo sesga.

El diseño del estudio de Gaviño (2017) fue descriptivo y la muestra estuvo conformada por 60 personas, de estos, 40 son docentes procedentes de diferentes Centros Educativos de la provincia de Sevilla y 20 estudiantes de Educación Primaria de Educación Especial de la Universidad de Sevilla.

El instrumento que ocuparon para analizar las percepciones y actitudes de la población de estudio fue el cuestionario de Percepciones del Profesorado acerca de la Inclusión (Cardona et al., 2000).

Este cuestionario tiene 3 subescalas, de las cuales, la primera denominada bases de la inclusión arrojó que tanto los docentes con estudiantes que presentan necesidad de educación especial como aquellos docentes sin presencia de este grupo de estudiantes tienen una actitud favorable frente a la inclusión educativa de estos (Gaviño, 2017).

De Boer et al. (2011) revisaron 26 estudios sobre educación inclusiva de estudiantes con necesidades de educación especial. El objetivo de ellos fue examinar las actitudes que los maestros tienen ante la educación inclusiva, qué variables están relacionadas a dichas actitudes y si estas actitudes afectan la participación social de este grupo de estudiantes.

Los resultados arrojados fueron que casi todos los docentes poseen una actitud neutral o negativa hacia la inclusión de personas con necesidades de educación especial (De Boer et al., 2011).

Dentro de este grupo de personas se hace énfasis en la presencia de alguna discapacidad, lo cual va en contraposición de lo reportado en el documento base de la Conferencia Nacional de Huatulco de 1997.

En este clarifican que no todas las personas con discapacidad presentan necesidades de educación especial ni todas las personas con necesidades de educación especial tienen alguna discapacidad (Secretaría de Educación Pública (SEP) y Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), 1997, como se cita en Guajardo, 2019).

Adicional a esto, dentro del grupo de personas con necesidades de educación especial, según la Secretaría de Educación Pública de México también se tiene en cuenta a estudiantes con aptitudes sobresalientes (SEP, 2006).

Por otro lado, en el estudio identificaron que las variables que afectan dicha actitud con tendencia negativa son: la capacitación, el sexo, los años de experiencia trabajando en ambientes inclusivos y el tipo de discapacidad del estudiante (De Boer et al., 2011).

### ***La importancia de la formación docente***

El buen desarrollo de las aptitudes sobresalientes debe pasar por el impacto favorecedor de aspectos ambientales. En esta sintonía, diferentes investigaciones han reportado que la formación docente favorece las prácticas inclusivas en la atención de estudiantes con aptitudes sobresalientes (Vidergor y Eilam, 2011; Vreys et al., 2018).

Esta formación debe ser impactada desde la base curricular de las licenciaturas en pedagogía y educación por medio de estudios de caso; valores y dilemas de la inclusión; entre otras técnicas de estudio a nivel teórico y metodológico (Márquez et al., 2021).

De esta forma, el profesorado en formación podrá desarrollar herramientas para identificar y eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación que se presentan en la escuela (Azorín y Palomera, 2020).

Al igual que la formación docente enriquece y favorece la educación inclusiva, la transformación de los sistemas educativos en un ambiente de calidad que asegure el acceso a la educación de calidad en igualdad de condiciones también lo hace (Oficina Regional de Educación de América Latina y el Caribe (OREALC) y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), 2010; ONU, 2013).

## **Objetivo general y objetivos específicos**

Evaluar el impacto de una intervención educativa virtual sobre actitudes y prácticas inclusivas en docentes de primaria con y sin experiencia en estudiantes sobresalientes durante la pandemia por Covid-19.

1. Identificar en docentes de primaria sus necesidades de actualización y capacitación sobre identificación e intervención educativa de estudiantes con aptitudes sobresalientes.
2. Describir las características sociodemográficas de la población participante en la investigación de intervención educativa.
3. Identificar las percepciones, las actitudes y las prácticas inclusivas en docentes de primaria hacia estudiantes con aptitudes sobresalientes.
4. Diseñar e implementar una intervención educativa, en modalidad virtual, sobre actitudes y prácticas inclusivas hacia estudiantes con aptitudes sobresalientes para docentes de primaria.
5. Revalorar las actitudes y prácticas inclusivas de los docentes de primaria hacia estudiantes con aptitudes sobresalientes a posteriori de la implementación de la intervención educativa.
6. Comparar los cambios en la actitud y las prácticas inclusivas en docentes de primaria hacia estudiantes con aptitudes sobresalientes.
7. Evaluar la intervención educativa virtual ProjectAS

## **Hipótesis**

Posterior a un programa de intervención educativa virtual sobre actitudes y prácticas inclusivas en docentes de primaria con y sin experiencia en estudiantes sobresalientes existe diferencia significativa en la variable actitud inclusiva y en la variable prácticas inclusivas.

H.O: Posterior a un programa de intervención educativa virtual sobre actitudes y prácticas inclusivas en docentes de primaria con y sin experiencia en estudiantes sobresalientes no existe diferencia significativa en la variable actitud inclusiva y en la variable prácticas inclusivas.

H.A: Posterior a un programa de intervención educativa sobre actitudes y prácticas inclusivas en docentes de primaria con y sin experiencia en estudiantes con aptitudes sobresalientes existe diferencia significativa en la variable actitud inclusiva y en la variable prácticas inclusivas.

### **Justificación**

En la actualidad el proceso de educación inclusiva de estudiantes con aptitudes sobresalientes, desde el contexto docente, se ha estudiado muy poco. Por tanto, estudiar e intervenir este acontecimiento desde la actitud y la práctica inclusiva del profesorado de primaria favorecerá un conocimiento más pleno del problema de estudio.

La capacitación docente en temas relacionados con la intervención educativa de estudiantes con aptitudes sobresalientes surge como una necesidad del profesorado para hacer posible la educación inclusiva.

Por tanto, con esta investigación de intervención se espera que mejoren las actitudes y las prácticas inclusivas hacia estudiantes con aptitudes sobresalientes.

Esto con el fin de favorecer el proceso de enseñanza aprendizaje y velar por una educación de calidad que disminuya y/o elimine las barreras para el aprendizaje y la participación. De esta forma se busca no generar ni perpetuar su marginación.

Esto se logra porque los docentes que tienen actitudes favorables hacia la inclusión utilizan más prácticas inclusivas. Y el tener esta actitud positiva se considera como uno de los caminos para hacer posible una educación de calidad.

Estos resultados repercuten en el ambiente escolar de las instituciones y en la convivencia del profesorado con el grupo de estudiantes.

Por su parte, a nivel teórico, se enfatiza que las personas con aptitudes sobresalientes también pueden presentar barreras para el aprendizaje y la participación puesto que, en la mayoría de los estudios realizados a nivel nacional e internacional, se considera que las personas con discapacidad son quienes presentan este tipo de barreras de manera exclusiva.

Por consiguiente, para lograr lo anterior en tiempos del SARS CoV-2 la recolección de datos y el desarrollo de la intervención educativa se llevó a cabo de manera online para facilitar la participación de la población y para favorecer su autocuidado.

Este hecho representó un avance a nivel metodológico, puesto que por lo regular este tipo de intervenciones suelen hacerse de manera presencial.

En consecuencia, el cuestionario actitudes y prácticas docentes relativas a la inclusión de Gutiérrez y Chiner (2021) se digitalizó y quedó disponible para ser usado en otras investigaciones.

Asimismo, se espera que los resultados de esta tesis motiven futuros estudios que susciten tanto el bienestar de estudiantes sobresalientes como el desarrollo personal y profesional del profesorado.

## Capítulo II. Marco Teórico-referencial de las aptitudes sobresalientes

### Conceptualización de las aptitudes sobresalientes

La Secretaría de Educación Pública de México (SEP) define al grupo de estudiantes con aptitudes sobresalientes como aquellas personas “capaces de destacar significativamente del grupo social y educativo al que pertenecen, en uno o más de los siguientes campos del quehacer humano: científico-tecnológico, humanístico-social, artístico y/o de acción motriz” (2022).

Estas aptitudes sobresalientes están categorizadas en: aptitud sobresaliente intelectual; psicomotriz, creativa; artística y socio afectiva (SEP, 2011). A continuación, se definen.

Aptitud sobresaliente intelectual: " Se refiere al nivel elevado de recursos cognoscitivos para adquirir y manejar contenidos verbales, lógicos, numéricos, espaciales, figurativos y otros, propios de tareas intelectuales. Esta aptitud se centra en las habilidades intelectuales, permitiéndole a las y los estudiantes tener una alta eficiencia en el almacenamiento y la recuperación de cualquier tipo de información necesaria para la adquisición de contenidos escolares" (SEP, 2022, p. 13).

Aptitud sobresaliente psicomotriz: “Se asocia con las posibilidades de actuación ante situaciones en las que se requiere el uso de diversas capacidades (perceptivas o físicas), así como de habilidades y destrezas motrices. También considera elementos como el pensamiento estratégico, la creatividad, la colaboración, entre otros.” (SEP, 2022, p. 14).

Aptitud sobresaliente creativa: " Comprende la capacidad de producir gran número de ideas, diferentes entre sí y poco frecuentes, que se concretan en la generación de productos originales y novedosos como respuesta apropiada a las situaciones y problemas planteados por el contexto" (SEP, 2022, p.14).

Aptitud sobresaliente artística: " Comprende la disposición de recursos para la expresión e interpretación estética de ideas y sentimientos por medio de lenguajes artísticos como: la



música, la danza, el teatro o las artes visuales (dibujo, pintura, escultura, grabado, etcétera). Implica la capacidad de razonamiento abstracto, sensibilidad estética, creatividad y habilidades motrices " (SEP, 2022, p. 13).

Aptitud sobresaliente socio afectiva: "hace referencia a la capacidad de relacionarse asertivamente y comprender formas de actuar asociadas con sentimientos, intereses, motivaciones y necesidades personales. Esta aptitud requiere de la capacidad de percibir y expresar emociones y sentimientos propios, así como los de los demás" (SEP, 2022, p. 13).

Dichas aptitudes son identificadas en el estudiantado desde un proceso establecido por la SEP, el cual es necesario conocerlo.

### **Proceso de identificación de estudiantes con aptitudes sobresalientes**

El objetivo de este proceso es identificar a población estudiantil con aptitudes sobresalientes. Para el alcance de este se utilizan las siguientes herramientas y técnicas: actividades exploratorias; formato de nominación libre; Inventario para la identificación de las aptitudes sobresalientes en primaria; formato para el análisis de evidencias o productos de primaria; entrevista para las y los docentes de primaria; entrevista/cuestionario para familias de primaria; y, Cuestionario para las y los estudiantes de primaria (SEP, 2022).

Una vez finalizada la administración de estos instrumentos se debe consolidar la información requerida en un informe de detección inicial. Luego se desarrolla un plan de intervención/Programa de enriquecimiento (SEP, 2022, p. 33).

Por último, se analiza si la persona requiere una evaluación psicopedagógica más profunda. Esto se decide teniendo en cuenta que es "sólo para quienes se considere que su desarrollo cognitivo, emocional, social, motor, físico y/o desempeño escolar puede verse afectado, o porque es candidato a un proceso de acreditación y promoción anticipada" (SEP, 2022).

Como parte de la fase de evaluación psicopedagógica se ocupan diferentes técnicas e instrumentos dentro de los cuales se encuentran los siguientes: prueba de inteligencia WISC-R, en caso de que el estudiante haya puntuado favorablemente con posible aptitud sobresaliente intelectual; la escala CREA que mide la inteligencia creativa de niños a partir de los 6 años (Corbalán et al., 2015), en los 5 casos de valoración de aptitud sobresaliente; la batería de socialización (BAS) en su versión para docentes, BAS-1, y en su versión para padres y madres de familia, BAS-2 (Silva y Martorell, 2018), en la valoración de la aptitud sobresaliente social-afectivo; y la de afectividad en las 5 aptitudes también (SEP, 2006).

Adicional a los instrumentos mencionados anteriormente se pueden usar otros a criterio del profesional encargado de la evaluación psicopedagógica de igual manera si se ve pertinente los instrumentos se pueden usar en la valoración de todas las aptitudes sobresalientes (SEP, 2006).

Dentro del grupo de dichos instrumentos también se pueden usar los siguientes: la escala WPPSI de Weschler que mide la inteligencia general de niños y niñas de 2 años 6 meses a 7 años 3 meses de edad (Weschler, 2011); el Test de Matrices Progresivas que considera los siguiente de rangos de inteligencia: rango I población “intelectualmente superior”, rango II población “definitivamente superior al término medio”, rango III “intelectualmente término medio”, rango IV “definitivamente inferior al término medio, rango V “intelectualmente deficiente” (Raven et al., 1996); la Escala de Detección de Estudiantes con Altas Capacidades (EDAC) que mide, en niños y niñas de 8 a 12 años, las capacidades cognitivas, el pensamiento divergente, las características motivacionales y de personalidad y el liderazgo (Artola et al., 2003); entre otros.

A partir de los fundamentos teóricos de las pruebas nombradas anteriormente se puede inferir que las aptitudes sobresalientes tienen diferentes predictores (Sternberg y Davidson, 2005).

Este proceso descrito con antelación, está delimitado en el modelo sociocultural de Gagné (SEP, 2006). A partir de este se consideran diferentes estrategias de intervención educativas para estudiantes con aptitudes sobresalientes. Por tanto, a continuación, se presentan las más relevantes.

### **Tipos de intervenciones educativas**

A partir de la pedagogía diferenciada como modelo de atención a las diferentes necesidades individuales de estudiantes como sujetos de la educación (Tourón, 2020) se encuentran, entre otras estrategias de intervención, las siguientes: a) el agrupamiento (Pérez y Jiménez, 2018; Tomlinson, 2005; Walker et al., 2011); b) la aceleración (Sánchez, 2010; Tourón y Reyero, 2003) y c) el enriquecimiento (SEP, 2006).

**El agrupamiento.** Consiste en unir, en algunas ocasiones, a estudiantes con intereses en común (Tomlinson, 2005). Kulik, J. y Kulik, C. (2002) hacen distinción entre el agrupamiento homogéneo y el heterogéneo.

El primero lo establecen como la unión de estudiantes con aptitudes sobresalientes que presentan, entre otras características, actitudes, intereses y motivaciones similares; y el segundo justamente carece de los grados de similitud (Kulik, J. y Kulik, C, 2002).

Cada uno de estos dos grupos recibe una instrucción docente dependiendo de sus similitudes o diferencias (Kulik, 1992). Esta estrategia debe ir acompañada, preferentemente, de los ajustes curriculares necesarios con el fin de lograr el alcance del mayor beneficio posible (Kulik, 1992).

El hecho de adquirir o potenciar la habilidad de aprendizaje cooperativo mejora la motivación académica, las habilidades socioemocionales, el pensamiento crítico, el rendimiento académico, entre otros. (Moruno et al., 2011, 190-194). Al mismo tiempo permite disminuir la posibilidad de desincronía que puede suceder entre estudiantes con aptitudes sobresalientes y aquellas personas con las que comparten clases.

Esta disincronía se suele presentar porque sus intereses y necesidades son por lo regular muy diferentes y, debido a esto, a veces prefieren entablar relaciones interpersonales con personas mayores que tengan temas en común (Terrassier, 2009).

**La aceleración.** Esta permite que las personas con aptitudes sobresalientes pasen de manera progresiva y más rápida por los diferentes ciclos escolares dando como resultado la culminación de su etapa educativa en edades inferiores al estándar (Kulik, 1992; Pressey, 1949; Tourón et al., 1996; Tourón y Rejero, 2003). En México a partir del año 2009 desde el artículo 41 de la Ley General de Educación se establecieron los lineamientos para llevar a cabo este proceso a partir de: a) la admisión temprana a un nivel educativo o b). La omisión de un grado escolar sin cambiar de nivel educativo (SEP, 2008).

**El enriquecimiento.** Considera los estilos de aprendizaje, las aptitudes, los intereses y las capacidades del grupo de estudiantes para la planeación, el desarrollo y la evaluación de las actividades curriculares. Esta acción puede ser llevada a cabo con estudiantes sin aptitudes sobresalientes, lo que facilita el desarrollo de la clase de manera equitativa y sin planeaciones curriculares de más (SEP, 2006).

La estrategia de enriquecimiento puede ser desarrollada en el contexto escolar, áulico y extracurricular.

**El enriquecimiento a nivel escolar.** Se puede llevar a cabo desde los cuatro elementos claves del trabajo escolar: a) la organización y el funcionamiento de la escuela; b) el conocimiento de la planta física del plantel educativo, de las herramientas lúdicas y del personal; c) el trabajo con la familia de estudiantes con aptitudes sobresalientes y d) la vinculación intra e interinstitucional (SEP, 2006).

**El enriquecimiento a nivel áulico.** Esto cobra sentido a partir de las adecuaciones y la propuesta curricular adaptada donde se puede considerar la metodología, la evaluación, los

contenidos o los propósitos educativos con el estudiantado con aptitudes sobresalientes en pro de la diversificación de los contenidos del currículo (SEP, 2006).

Esta diversificación incentiva el uso de nuevas técnicas de enseñanza, de espacios poco frecuentados en la escuela, materiales diversos, trabajo en grupos, entre otros (SEP, 2006).

Dentro de la categoría de intervención áulica, descrita anteriormente, se encuentran propuestas como la de Atmósferas creativas la cual es una propuesta desarrollada en México por la doctora María de los Dolores Valadez Sierra y el Doctor Julián Betancourt Morejón (2012).

Esta propuesta de intervención hace referencia al clima que se genera en un contexto educativo, entre el estudiante (endógeno) y su entorno (exógeno) donde la presencia del maestro como facilitador-mediador es de suma relevancia para hacer posible la motivación del buen pensar y el sentir de los estudiantes con aptitudes sobresalientes (Betancourt y Valadez, 2009) haciendo énfasis en la convergencia de sus procesos cognoscitivos, volitivos y afectivos en el desarrollo de su creatividad (Valadez y Betancourt, 2012).

El enfoque que se maneja en las atmósferas creativas es constructivista y su ejecución es a través de juegos (Betancourt y Valadez, 2005).

Dichas características buscan forjar en el estudiante con aptitudes sobresalientes una actitud activa frente a su proceso de aprendizaje donde se le permita construirlo y de construirlo, junto a sus docentes y compañeros, desde un contexto facilitador no impositivo que abogue a la reflexión, la imaginación y la exploración de la realidad (Valadez y Betancourt, 2012).

Lo anterior para enriquecer, además, su pensamiento y autoestima (Valadez y Betancourt, 2012).

A su vez, esta intervención tiene tres elementos claves en su desarrollo y cinco dimensiones, los elementos son: el psicosocial, el didáctico y el físico (Betancourt y Valadez, 2009) y las dimensiones aparecen a continuación: la orientación, el desarrollo individual, las actividades de enriquecimiento, los seminarios y la investigación profunda (Valadez y Betancourt, 2012).

A pesar de que atmósferas creativas cuenta con todo el desarrollo metodológico aún no cuenta con evidencia científica de su aplicación.

***El enriquecimiento extracurricular.*** Este afronta la atención de estudiantes sobresalientes desde el establecimiento de alianzas estratégicas a nivel institucional que permitan que este estudiantado acceda a contenidos difíciles de abarcar desde las aulas regulares (SEP, 2006).

Es importante que este grupo de personas reciba estrategias ad hoc, como las descritas anteriormente, para favorecer su autorrealización y su contribución a la vida de los demás (Marland, 1972).

De igual manera estas estrategias de intervención deben ser usadas una vez se indaguen las necesidades psicoeducativas de estudiantes con aptitudes sobresalientes.

### **Necesidades psicoeducativas de la población sobresaliente**

Este estudiantado sobresaliente presenta necesidades que deben ser intervenidas de manera ética y oportuna. Algunas de estas son: “aprender estrategias esenciales para regular sus procesos cognitivos; mantener una buena relación con sus maestros” (Espinoza y Fiz, 2007) desarrollar su creatividad (Louis, 2004), y mejorar sus habilidades socioemocionales (Soriano, 2008), entre otras.

Por su parte la SEP (2019) afirma que las personas con aptitudes sobresalientes pueden llegar a presentar barreras para el aprendizaje y la participación al momento de interactuar con sus diferentes contextos.

Y, Además, estas variables que dificultan su aprendizaje se pueden desarrollar en la convivencia con algunas personas que ejercen la docencia; pues estas también pueden llegar a presentar barreras para la enseñanza y la participación (Cabrera, 2007).

Es por esto que en el proceso de la intervención educativa en el aula de las necesidades psico educativas y la disminución de las barreras para el aprendizaje y la enseñanza, los docentes cumplen una labor muy importante, por lo tanto, es necesario indagar sobre su papel en la educación inclusiva de la diversidad en el aula.

### **La labor docente en la educación inclusiva de estudiantes con aptitudes sobresalientes.**

#### **Una mirada desde los cuatro pilares de la educación**

El ejercicio laboral de los docentes debe ejercerse bajo los cuatro pilares de la educación. Estos pilares fundamentales marcan una pauta importante al orientar el proceso de enseñanza/aprendizaje hacia la posibilidad que tienen los maestros de enseñar a su grupo de estudiantes a conocer o a aprender, a hacer, a vivir juntos y a vivir con los demás y, por último, a ser (Delors, 1996).

Los cuatro pilares de la educación, aplicados a la vida laboral de los docentes, deben establecerse tanto en metodologías de enseñanza hacia el estudiantado como en formas de desarrollo para los maestros (Shaeffer, 2008).

Estos últimos son los encargados, en gran medida, de que las cuatro vías fundamentales del saber se apliquen a cabalidad bajo un sistema educativo de inclusión (Shaeffer, 2008).

Como respuesta parcial a lo anterior, en el año 2004, se incluyó la asignatura atención educativa de estudiantes con aptitudes sobresalientes al plan de estudios de la licenciatura en educación especial de las escuelas normales en México (SEP, 2006).

Este hecho favorece el arte de aprender a convivir con la diversidad el cual, entre otras cosas, beneficia la no violencia a partir de un ambiente de igualdad que ponga en marcha proyectos de intereses en común (Delors, 1996; Shaeffer, 2008).

Dichos proyectos cooperativos pueden ser llevados a cabo desde intervenciones de agrupamiento homogéneo o heterogéneo entre estudiantes con aptitudes sobresalientes y sus compañeros (Pérez y Jiménez, 2018; SEP, 2006; Walker et al., 2011).

La convivencia con la diversidad, desde el pilar de aprender a vivir juntos y a vivir con los demás, debe pasar por el descubrimiento progresivo del otro y de uno mismo (Delors, 1996).

Este descubrimiento ha de traspasar la doble misión de la educación que por un lado busca el dar a conocer la diversidad de los seres humanos y por otro el conocimiento de las semejanzas y la interdependencia de estos, por tanto, las estrategias educativas no deben oponerse a esta misión (Delors, 1996).

La intervención educativa a estudiantes con aptitudes sobresalientes, al igual que la de aquellos sin estas aptitudes, se perfecciona con los años de experiencia docente puesto que el proceso de aprender a aprender o a conocer no culmina, al contrario, se enriquece (Delors, 1996, p. 3).

Este último inciso facilita el desarrollo y la motivación de estudiantes con aptitudes sobresalientes puesto que invita al conocimiento general de diferentes temas al mismo tiempo que da la oportunidad de ahondar en materias de interés personal (Delors, 1996; SEP, 2006, 2012).

El pilar de enseñanza/aprendizaje del ser en el aula debe estar motivado, entre otras vertientes, desde el desarrollo y la vivencia de la imaginación y la creatividad (Delors, 1996).



## Capítulo III. Metodología

### Diseño del estudio

La metodología de este estudio de intervención es mixta de tipo secuencial (CUAN – cual) con un diseño pre experimental que usa medidas de pretest y post test sin grupo de control.

### Población de estudio y tamaño de la muestra

Población docente de primaria con y sin experiencia en estudiantes con aptitudes sobresalientes. Ubicada en 14 estados de la república mexicana y representada por 23 personas en la etapa inicial y 21 en la etapa de post test.

### Tipo de muestreo

Por conveniencia (Casal y Mateu, 2003) en función de la definición de criterios de inclusión y exclusión que aparecen a continuación:

#### ***Criterios para la inclusión***

- Docentes sin distinción de sexo, es decir, que se permitirá la participación tanto de docentes hombres como mujeres.
- Con y sin experiencia en estudiantes con aptitudes sobresalientes.
- Que estén de acuerdo en participar en la intervención de manera voluntaria.
- Que acepten el consentimiento informado de participación.

#### ***Criterios para la exclusión***

- Docentes que no impartan clases en primaria.
- Que además no estén de acuerdo en participar en la intervención.

#### ***Criterios para la eliminación***

- La abstención de responder totalmente los instrumentos de medición.
- La abstención del diligenciamiento de instrumentos de medición.
- La inasistencia sincrónica o asincrónica al 80% de la intervención educativa.

- El rechazar el consentimiento informado para la participación.

### **Escenario de incidencia social**

Instituciones educativas que ofertan educación regular primaria; Unidades de Servicio y Atención a la Educación Regular (USAER); y Centros de Atención Múltiple (CAM) de la república mexicana.

### **Definición y composición de las variables**

En este estudio de intervención las variables son las siguientes:

#### ***Variables dependientes: Actitud docente inclusiva y prácticas docentes inclusivas***

Las actitudes hacia la inclusión se conceptualizan como “las interpretaciones personales y la predisposición que manifiestan los profesores a responder de manera favorable o desfavorable ante un objeto, persona o situación y, concretamente en este estudio, hacia la inclusión de los estudiantes con necesidades educativas especiales en las aulas ordinarias. Las percepciones y las actitudes constituyen dos componentes del desarrollo cognitivo, estando las actitudes más conectadas al componente afectivo de dicho desarrollo y las percepciones al componente cognitivo” (Chiner, 2011).

Por su parte, las prácticas inclusivas son definidas por López (2011) como aquellas que buscan disminuir o eliminar las barreras para la enseñanza y la participación al tiempo que convierten al aula en una unidad de apoyo.

En concordancia con lo anterior, Chiner (2011) define esta variable como las estrategias de enseñanza que utiliza el profesorado para identificar e intervenir las necesidades educativas de todo el grupo de estudiantes (p. 163).

Esta variable está constituida por las siguientes dimensiones:

- **Estrategias de organización y manejo efectivo del aula:** esta dimensión indaga sobre el uso recurrente o no de estrategias educativas que favorecen la convivencia del aula y

a su vez responden a una planeación didáctica inclusiva enfocada en las necesidades específicas del grupo de estudiantes (Chiner, 2011, p. 164).

- **Estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes:** esta dimensión “incluye prácticas educativas basadas en la enseñanza estratégica, conjunto de técnicas que tratan de favorecer el aprendizaje y la evaluación continua y formativa” (Chiner, 2011, p. 164).
- **Estrategias de agrupamiento:** esta dimensión hace referencia a un “conjunto de prácticas orientadas a flexibilizar la organización del aula mediante la formación de pequeños grupos o parejas para desarrollar determinados aprendizajes” (Chiner 2011, p. 165).
- **Estrategias de adaptación de las actividades:** esta dimensión “se define por un conjunto de prácticas educativas diseñadas para acomodar las actividades a las necesidades del grupo o de determinados estudiantes, así como el diseño y preparación de materiales específicos y/o alternativos” (Chiner 2011, p. 165).

## **Instrumentos**

### ***Cuestionario de actitudes y prácticas del profesorado relativas a la inclusión***

Este cuestionario es un dossier utilizado en la fase de pretest y post test de esta intervención educativa. El mismo está dividido en tres partes, así: parte I: cuestionario sociodemográfico; parte II: cuestionario de percepciones del profesorado acerca de la inclusión; parte III: escala de adaptaciones de la enseñanza.

En la dimensión A de la parte II la distribución de los ítems evalúa la actitud docente hacia la diversidad en el aula (ítems 1,2,7 y 8) y a nivel específico hacia la población con aptitudes sobresalientes (ítems 3, 4, 5 y 6).

En esta dimensión la puntuación mínima es de 8 y la máxima de 40 donde la puntuación alta (entre 25 y 40) indican una actitud positiva hacia la educación inclusiva y la puntuación baja (entre 8 y 16) indican una actitud desfavorable o negativa.

Por su parte, la puntuación total oscila entre 16 y 80, donde 16 hace referencia a la puntuación mínima y 80 a la máxima. Las puntuaciones altas indican percepciones y actitudes favorables hacia la inclusión y las puntuaciones bajas, percepciones y actitudes desfavorables.

La escala de respuesta va de 1 a 5, donde 1 corresponde a nada de acuerdo, 2 a poco de acuerdo; 3 a indeciso, 4 a bastante de acuerdo; y 5 a muy de acuerdo.

En función de aumentar la validez de los datos y disminuir los sesgos en los resultados la dimensión C (apoyos personales) se filtra las respuestas en dos grupos, así: docentes con y sin presencia en el aula de estudiantes con aptitudes sobresalientes.

A lo que respecta de la variable prácticas inclusivas se usarán todas las dimensiones de la parte III. En esta se presenta una puntuación total entre 30 y 150, donde 30 hace referencia a la puntuación mínima y 150 a la máxima.

La parte III que evalúa el uso de las prácticas inclusivas presenta una puntuación total entre 30 y 150, donde 30 hace referencia a la puntuación mínima y 150 a la máxima.

Las puntuaciones altas (entre 91 y 150) indicarán un mayor uso de estrategias educativas inclusivas y las puntuaciones bajas (entre 30 y 60) un menor uso de estas.

La escala de respuesta es de tipo Likert de 1 a 5 donde 1 corresponde a nunca (N); 2 hace referencia a a veces (AV); 3 a frecuentemente (F), 4 a casi siempre (CS); y 5 a siempre.

Esta parte está conformada por 4 dimensiones, así: dimensión A: estrategias de organización y manejo efectivo del aula; dimensión B: estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes; dimensión C: estrategias de agrupamiento; dimensión D: estrategias de adaptación de las actividades.

Este instrumento fue sometido a juicio de personas expertas para fines de esta tesis. Por tanto, el análisis de las propiedades psicométricas del instrumento y su validez tuvo como resultado la versión utilizada en este estudio de intervención. Para conocer sus propiedades psicométricas ver anexo A y B, respectivamente.

El equipo de validación estuvo conformado por 4 personas con las siguientes formaciones académicas: doctorado en psicología; doctorado en educación; doctorado en psicología educativa y del desarrollo; maestría en educación especial y doctorado en educación. A su vez, estas personas son especialistas en población con aptitudes sobresalientes.

Dentro de las acciones que recomendó este equipo fue: filtrar las respuestas de la dimensión B y D en docentes con y sin experiencia en la intervención de estudiantes con aptitudes sobresalientes.

Este ajuste en el instrumento permitió evaluar de manera confiable las prácticas inclusivas hacia población sobresaliente.

La versión final del dossier quedó constituida así: 16 ítems relacionados con actitud inclusiva y percepciones del profesorado acerca de la inclusión educativa (parte II) y 30 ítems sobre el uso de prácticas inclusivas (parte III).

El coeficiente Alpha de Cronbach es de 0.84 para la parte II y de 0.92 para la parte III. La validez de contenido del instrumento fue adecuado con respecto al diseño y aspecto; la ortografía y sintaxis; y la claridad en las instrucciones.

### ***Cuestionario de retroalimentación y evaluación de cada sesión***

Este cuestionario fue desarrollado de manera ad hoc para dar cumplimiento a los objetivos de esta tesis y está conformado por tres partes.

La primera parte es de diagnóstico y expectativas sobre el tema a desarrollar durante la sesión y está compuesta por 3 ítems en modalidad de frases incompletas. La segunda parte es

de retroalimentación de la sesión y contiene 5 ítems en la misma modalidad descrita anteriormente. Y, la tercera parte es de evaluación y está conformada por 9 ítems con una escala de respuesta del 1 al 5 que va de completamente en desacuerdo a completamente de acuerdo, respectivamente. Este cuestionario se puede ver en el anexo C.

### ***Cuestionario de valoración de la intervención educativa virtual ProjectAS***

Este cuestionario está conformado por tres partes, la primera contiene 9 ítems con una escala de respuesta del 1 a 5 donde 1 equivale a completamente en desacuerdo; 2 a en desacuerdo; 3 ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4 de acuerdo; y 5 a completamente de acuerdo. Esta primera parte indaga sobre la estructura del curso taller.

La segunda parte consta de 7 ítems de respuesta abierta de los cuales el primero pregunta sobre 3 aprendizajes alcanzados; el segundo sobre incorporación de lo aprendido a prácticas docentes y los restantes recaban información sobre posibles adecuaciones a implementar en ProjectAS.

Y la última parte es de frases incompletas. Esta está conformada por 6 frases para completar sobre el antes y el después de la práctica docente en relación con la participación en ProjectAS. Para conocer los ítems de este cuestionario ver anexo D.

Adicionalmente, la observación también se utilizó como método de recolección de datos y las sesiones fueron grabadas previo consentimiento informado.

Además, se ocupó el diario de campo de la investigadora para registrar información relevante como datos anecdóticos, incidentes, y/o modificaciones para de esta manera documentar el desarrollo de la intervención.

### **Procedimiento**

Esta intervención educativa estuvo comprendida por las siguientes fases:

### **1. Fase de diagnóstico y elaboración de propuesta de intervención**

En la parte inicial de diagnóstico se ocupó una encuesta online de Facebook para indagar sobre las necesidades de actualización y capacitación de docentes de primaria con respecto a identificación e intervención educativa de estudiantes con aptitudes sobresalientes.

La pregunta usada fue: ¿qué necesidades presentan ustedes al atender al alumnado con aptitudes sobresalientes? Frente a esta pregunta la población podía elegir como opción de respuesta algunas necesidades que fueron reportadas en investigaciones tales como: Covarrubias y Marín (2015); Madrigal y Barraza (2014); y Valadez et al. (2016). Adicional a esto, se dio la posibilidad de que la población pudiera agregar otras opciones.

Una vez recabada la información se realizó el análisis estadístico y luego se diseñó una propuesta de intervención educativa que fue presentada al comité tutorial para evaluarla, ajustarla y reflexionarla. Para conocer la propuesta final de intervención ver anexo E.

Para la elección de los temas a abordar en la implementación de la intervención se tuvieron en cuenta diferentes teorías que sustentan que el uso de dichos contenidos favorece la atención de la diversidad en el aula y la inclusión educativa de estudiantes con aptitudes sobresalientes. Por tanto, a continuación, se hace un listado de los principales contenidos temáticos y su teoría de abordaje:

- La creatividad: teoría de los tres anillos de Renzulli.
- El enriquecimiento: Modelo Triádico de Enriquecimiento (Renzulli y Reis, 2018; Renzulli, 1976).
- Aprendizaje cooperativo/agrupamiento: teoría de la interdependencia social de Johnson et al. (1999).

El diseño de esta intervención educativa se logró después de llevar a cabo un proceso evaluativo de más de 10 programas de intervención nacionales e internacionales donde se

revisaron los resultados obtenidos y, además, como eje transversal, se usó la guía de la SEP sobre atención a población sobresaliente.

La modalidad fue online debido a la pandemia por Sars Cov-2. Por tanto, se creó una página web de la intervención en Google Sites para darle formalidad, profesionalismo y difusión a la convocatoria. Esta se puede visitar en el siguiente enlace:

<https://sites.google.com/view/programa-proyectos/unidades-did%C3%A1cticas?authuser=0>

Por su parte, el objetivo principal fue: Mejorar las actitudes y las prácticas inclusivas en docentes de primaria a través de una intervención educativa en modalidad online para facilitar la educación inclusiva de niñas y niños con aptitudes sobresalientes.

## **2. Fase de pretest**

En esta fase se llevó a cabo la convocatoria a la intervención educativa y la autoadministración online de la versión mexicana del cuestionario de actitudes y prácticas del profesorado relativas a la inclusión de Gutiérrez y Chiner (2021).

Para dar cumplimiento a estos objetivos, primero se ofertó la convocatoria a 2 instituciones de primaria ubicadas en Cuernavaca; sin embargo, por cuestiones de pandemia la propuesta fue declinada; luego se ofertó la convocatoria al IEBEM, por medio de un tríptico y diapositivas de presentación enviadas por correo electrónico; sin embargo, la respuesta no llegó en tiempo y forma. Así que por último se ofertó la intervención educativa en grupos de Facebook y de WhatsApp de docentes de la República Mexicana.

Los documentos adjuntos en estas plataformas fueron el cartel de la convocatoria junto al enlace de inscripción que contenía el cuestionario de pretest, los aspectos éticos, la solicitud de grabación de las sesiones y un ítem del formulario para dar el consentimiento de participación.



Además, de esto, se creó una respuesta automática, vía correo electrónico, con la información pertinente a la intervención educativa, con respecto a horarios, fechas y temáticas y adicionalmente, a este correo se adjuntó copia del documento de consentimiento informado.

Para conocer las imágenes oficiales diseñadas; el tríptico usado; el cartel y la evidencia de la convocatoria hecha en Facebook puede acceder al anexo E.

### **3. Fase de implementación de la Intervención educativa ProjectAS**

La implementación del programa de intervención ProjectAS se llevó a cabo del 15 de abril al 03 de julio del 2021 en modalidad online, a consecuencia de la pandemia por Sars Cov-2.

Para este fin se ocupó una cuenta Premium del programa de videoconferencias Zoom para las sesiones sincrónicas y la plataforma Chamilo como repositorio de cada sesión para mitigar problemas técnicos y de inasistencia justificada.

Adicional a esto, cada sesión fue grabada con previo consentimiento de la población y posteriormente fue transcrita para realizar el respectivo análisis cualitativo. Una vez finalizadas se valoraron por medio del cuestionario descrito en el anexo C.

Como parte de la logística de participación se brindaron dos horarios de intervención, los jueves y los sábados. Esto con el fin de disminuir la brecha de inasistencias y de lograr llegar a una muestra más representativa de la población docente.

Además, se contó con el apoyo de la Psi. María Fernanda Serrano para labores de soporte técnico y evaluación interna de cada sesión.

### **4. Fase de post test**

Una vez llevada a cabo la intervención se procedió a realizar el post test por medio de la autoadministración docente de la versión mexicana del cuestionario de actitudes y prácticas del profesorado relativas a la inclusión usado en el pretest (Gutiérrez y Chiner, 2021).

Esta autoadministración se realizó a través de formularios de Google donde además se evaluó la estructura y la efectividad de la intervención educativa por medio del cuestionario ad hoc de valoración (ver anexo D).

### **Análisis estadístico**

El análisis de los datos sociodemográficos de la población se desarrolló por medio de estadísticos descriptivos (frecuencias, porcentajes, mínimo-máximo, medias y desviaciones típicas). Este se realizó en el programa estadístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS).

Las pruebas estadísticas ocupadas fueron paramétricas dado que la información recabada por medio de los estadísticos Shapiro Wilk y Levene cumplió con los filtros de distribución normal y de igualdad de varianzas.

A continuación, se describe su uso en relación con cada variable dependiente.

#### ***Variable: actitud docente inclusiva***

- Prueba paramétrica **ANOVA** para analizar las diferencias, en las actitudes inclusivas del profesorado, en función de las siguientes variables sociodemográficas: sexo; formación académica; tipo de labor docente; tipo de sostenimiento del centro de trabajo; tipo de área del centro de trabajo; experiencia laboral en estudiantes con aptitudes sobresalientes; formación académica en estudiantes con aptitudes sobresalientes; y antigüedad laboral.
- Prueba paramétrica T de Students para el análisis de las diferencias con respecto al post test.

#### ***Variable: práctica docente inclusiva***

- Prueba paramétrica **ANOVA** para analizar las diferencias, en las prácticas inclusivas del profesorado, en función de las siguientes variables sociodemográficas: sexo; formación académica; tipo de labor docente; tipo de sostenimiento del centro de trabajo; tipo de área del centro de trabajo; experiencia laboral en estudiantes con aptitudes

sobresalientes; formación académica en estudiantes con aptitudes sobresalientes; y antigüedad laboral.

- Prueba paramétrica T de Students para el análisis de las diferencias con respecto al post test.

La  $p < 0.05$  se consideró estadísticamente significativa para cada uno de los análisis paramétricos.

Finalmente, los datos provenientes de los registros de la observación asistemática participante recogidos a través del diario de campo; las grabaciones de cada sesión; los comentarios en el chat y las preguntas abiertas del cuestionario de evaluación de sesión y de la intervención se analizaron por medio de la identificación de categorías temáticas y subcategorías a partir del análisis del contenido y de la relación con los objetivos e indicadores de cada sesión. Y a su vez se calcularon datos porcentuales.

Para este objetivo se ocupó el software Atlas.ti y Excel.

### **Aspectos éticos**

El código ético del Psicólogo de la Sociedad Mexicana de Psicología A.C. establece lineamientos para la investigación con seres humanos (2009). A partir de este código, en esta intervención educativa se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos:

El respeto a los derechos y la dignidad de las personas, la integridad en las relaciones y la responsabilidad hacia la sociedad humana. Por lo tanto, el beneficio obtenido por participar en este trabajo académico fue tener la oportunidad de mejorar las actitudes y prácticas docentes en la inclusión de estudiantes con aptitudes sobresalientes y colaborar con la Facultad de Comunicación Humana de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos para aumentar el conocimiento de la problemática descrita en el capítulo I de esta tesis.

Por esta razón, los resultados obtenidos en esta intervención educativa serán publicados estrictamente con fines científicos y en ninguna circunstancia estará disponible para

ningún otro propósito. En la presentación de estos resultados los nombres de quienes participaron serán confidenciales.

En lo que respecta a la participación en este estudio de intervención educativa fue absolutamente voluntaria. Es decir que cada participante estuvo en plena libertad de negarse a participar o de retirar su participación en cualquier momento. La decisión de participar o no en el estudio de intervención no implicó ningún tipo de consecuencia ni afectó de ninguna manera en su puesto de trabajo.

Además, si al momento de cumplimentar los cuestionarios alguna de las preguntas hizo que quienes participan se sintieran con incomodidad estas personas tuvieron el derecho de no responder.

Por otra parte, la población participante no recibió ningún pago por hacer parte de este estudio de intervención educativa y tampoco implicó ningún pago de parte de ella.

Para dar cumplimiento a lo anterior, la licenciada Leidy Cristina Gutiérrez Ladino, estudiante de la Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos y la tutora de tesis Dra. Araceli Ortiz Rodríguez son responsables del tratamiento y resguardo de los datos personales que sean proporcionados para fines académicos. Estos a su vez fueron protegidos conforme a lo dispuesto por la Ley General de Protección de Datos Personales en Posesión de Sujetos Obligados. Los datos personales que se solicitaron en el desarrollo de esta intervención educativa serán utilizados exclusivamente para las finalidades expuestas en este documento. La población participante podrá solicitar la corrección o eliminación de sus datos.

De igual manera cualquier participante podrá retirar su consentimiento de uso de datos. Estas solicitudes se deben dirigir al siguiente correo electrónico: [leidy.gutierrez@uaem.edu.mx](mailto:leidy.gutierrez@uaem.edu.mx)

De conformidad con estos aspectos éticos, la población recibió una copia digital de la información descrita anteriormente. Este envío se llevó a cabo por medio de correo electrónico,

de manera automática, a través de formularios de Google. Cada participante que aceptó su consentimiento de participación recibió este documento. Ver anexo F y G.

## Capítulo IV. Resultados

Los resultados derivados de esta tesis de intervención se presentan a continuación organizados por fases y objetivos.

### 1. Fase de Diagnóstico.

#### ***Identificación de necesidades de actualización y capacitación docente en aptitudes sobresalientes***

El objetivo de esta fase fue indagar las necesidades de actualización; capacitación y apoyo docente sobre la educación inclusiva de estudiantes con aptitudes sobresalientes de primaria. Para dar cumplimiento a este objetivo se obtuvo una muestra incidental de 250 participaciones a través de una breve encuesta online por Facebook. La pregunta usada fue: ¿qué necesidades presentan ustedes al atender al alumnado con aptitudes sobresalientes?

A lo que respecta, el 76% manifestó necesidades de actualización y capacitación docente a nivel de intervención educativa; el 12.4% a nivel de identificación; el 6.8% con respecto al contexto de estudiantes con aptitudes sobresalientes; y el 4.8% necesidad de apoyo del equipo psicopedagógico; de las familias y de la parte directiva del centro de trabajo.

De esta población el 76.7% fueron mujeres y el 58.2% hombres.

Una vez obtenidos estos resultados se elaboró una propuesta inicial del programa de intervención educativa ProyectAS. Luego se ejecutó la fase de pretest que viene descrita a continuación.

### 2. Fase de pretest.

#### ***Descripción sociodemográfica de la población docente***

En esta fase se describió de manera sociodemográfica a la población para dar cumplimiento al objetivo específico número dos. El cuestionario ocupado arrojó los siguientes resultados. Muestra compuesta por 23 docentes que laboran en educación primaria.

Esta muestra en la etapa de post test presentó una muerte experimental del 8.69% (N. 2) dando como resultado una participación de 21 docentes. Los motivos que manifestaron de deserción fueron: diagnóstico de una enfermedad y duelo por la muerte de un familiar.

El lugar de procedencia de este grupo de docentes es de 14 estados de la república mexicana distribuidos como se refleja a continuación:

**Tabla 1**

*Distribución de la población por estados*

<b>Estados</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Baja California Sur	1	4.8%
Distrito Federal	2	9.5%
Estado de México	2	9.5%
Hidalgo	1	4.8%
Michoacán	1	4.8%
Morelos	3	14.3%
Nuevo León	2	9.5%
Oaxaca	1	4.8%
Puebla	2	9.5%
Sinaloa	2	9.5%
Tabasco	1	4.8%
Tamaulipas	1	4.8%
Tlaxcala	1	4.8%
Zacatecas	1	4.8%
<b>Total</b>	<b>21</b>	<b>100%</b>

De esta población, 3 personas ejercen labores de dirección educativa (14.3%); 12 son maestras y maestros de apoyo (57.1%); 5 maestras y maestros de grupo (23.8%); y 1 maestra de taller (4.8%). Estas labores educativas las desempeñan en 17 instituciones de sostenimiento público (81.0%) y 4 en instituciones de carácter privado (19%) como se muestra en la siguiente tabla.

**Tabla 2**

*Distribución de la población según tipo de labor docente*

<b>Sector</b>	<b>De dirección</b>	<b>De apoyo</b>	<b>De grupo</b>	<b>De taller</b>	<b>Total</b>
Privado	0	1	3	0	4
Público	3	11	2	1	17
<b>Total</b>	<b>3</b>	<b>12</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>21</b>

El 95.2% de estas instituciones están ubicadas en el área urbana y el 4.8% en el área rural.

Su edad promedio de esta población es de 39.14 años con una desviación estándar de 7.611. Para los análisis descriptivos de esta variable sociodemográfica se tomó en cuenta dos grupos extremos y un grupo intermedio, el primero por debajo del percentil 25, el segundo entre el percentil 25 y el 75 y el tercero por encima del percentil 75.

Una vez hechos los cálculos anteriores se crearon 3 rangos etarios. De 18 a 32 años; de 33 a 47 años; e igual o mayor a 48 años. Dentro de estos rangos la población tuvo la distribución que aparece en la siguiente tabla.

**Tabla 3**

*Distribución de la población según rango etario*

<b>Rango etario</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Menor o igual a 32 años	6	28.6%
De 33 a 47 años	11	52.4%
Igual o mayor a 48 años	4	19%
<b>Total</b>	<b>21</b>	<b>100%</b>

La antigüedad laboral de la población, en el ámbito educativo, tuvo una media de 12.14 años con una desviación estándar de 7,405. Esta variable está distribuida en 4 rangos, así:



rango 1 = de 1 a 6 años de antigüedad laboral (33.3%); rango 2 = de 7 a 11 años de antigüedad laboral (19%); rango 3 de 12 a 18 años de antigüedad laboral (28.6%); rango y 4 igual o mayor a 19 años de antigüedad laboral (19%).

Además, el 4.8% cuenta con una escolaridad máxima de diplomado; el 71.4% de licenciatura; el 14,3% de maestría; y el 9.5% de doctorado.

La distribución por sexos fue 9.5% de hombres y 90.5% de mujeres equivalente a 2 y 19 personas respectivamente.

En la tabla que aparece a continuación se presenta la distribución de los datos relativos a formación y tipo de labor docente que ejerce la población.

**Tabla 4**

*Relación de formación docente y tipo de labor educativa*

Formación académica	Tipo de labor docente				Total
	Docente de dirección	Docente de apoyo	Docente de grupo	Docente de taller	
Diplomado	1	0	0	0	1
Licenciatura	0	9	5	1	15
Maestría	1	2	0	0	3
Doctorado	1	1	0	0	2
<b>Total</b>	<b>3</b>	<b>14</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>21</b>

De esta población, el 71.4% manifestó haber tenido experiencia docente con personas identificadas de forma oficial con aptitudes sobresalientes y en efecto el 28.6% manifestó lo contrario.

Por su parte, el 57.1% de la población manifestó haber recibido formación en identificación e intervención educativa de estudiantes con aptitudes sobresalientes y en efecto el 42.9% manifestó lo contrario.

Sin embargo, quienes recibieron formación consideran que esta fue insuficiente por motivos como: poco manejo del tema por parte de instructoras e instructores; pocas opciones

de formación posterior; periodos de capacitación o actualización muy largos; falta llevar el conocimiento a la práctica durante la capacitación; y conocimientos de instructoras e instructores desactualizados.

Por otra parte, como tercer objetivo específico de esta fase de pretest se llevó a cabo la identificación de la actitud inclusiva; las percepciones y las prácticas inclusivas en la población participante, por tanto, a continuación, se describe cada variable.

### **Valoración de la variable Actitud docente inclusiva**

Con respecto a la variable actitud inclusiva el 100% de la población manifiesta tener una actitud positiva hacia la inclusión (n=21).

En la tabla 5, que aparece a continuación, se evidencia que la variable actitud inclusiva fue identificada por medio de 8 ítems, de estos, 4 están dirigidos a indagar la actitud docente hacia estudiantes sobresalientes y 4 la actitud hacia todo el grupo clase.

En lo que respecta a la actitud docente, hacia la inclusión de estudiantes sobresalientes de primaria, 3 de los 4 ítems que indagan sobre este particular obtuvieron una puntuación alta.

**Tabla 5**

*Estadístico descriptivo de la variable actitud inclusiva.*

Ítem	Media	DT	Suma	Favorable		Indecisa		Desfavorable	
				f	%	f	%	f	%
1. Es injusto <b>segregar</b> del resto de estudiantes a quienes presentan alguna necesidad específica asociada a alguna condición.	4.1	1.483	84	<b>16</b>	76.2%	<b>1</b>	4.8%	<b>4</b>	19.0%
2. La educación inclusiva favorece que estudiantes desarrollen <b>actitudes tolerantes y respetuosas</b> con las diferencias	4.86	0.359	102	<b>21</b>	100%	<b>0</b>	0%	<b>0</b>	0%

Ítem	Media	DT	Suma	Favorable		Indecisa		Desfavorable	
				f	%	f	%	f	%
3. <b>Todo el grupo de estudiantes</b> , incluyendo a los que presentan aptitudes sobresalientes, pueden aprender en la misma escuela.	4.86	0.359	102	<b>21</b>	100%	<b>0</b>	0%	<b>0</b>	0%
4. <b>La identificación en el aula</b> de estudiantes con aptitudes sobresalientes es de suma importancia para la educación inclusiva	4.76	0.436	100	<b>21</b>	100%	<b>0</b>	0%	<b>0</b>	0%
5. La inclusión educativa de estudiantes con aptitudes sobresalientes tiene <b>más ventajas que inconvenientes</b> .	4.24	1.044	89	<b>16</b>	76.1%	<b>3</b>	14.3%	<b>2</b>	9.5%
6. Estoy <b>a favor</b> de la educación inclusiva en la escuela regular de estudiantes con aptitudes sobresalientes.	4.76	0.436	100	<b>21</b>	100%	<b>0</b>	0%	<b>0</b>	0%
7. Una intervención educativa adecuada de la diversidad en el aula requiere la presencia de <b>un equipo multidisciplinario</b>	4.29	0.956	90	<b>18</b>	85.7%	<b>1</b>	4.8%	<b>2</b>	9.5%
8. La presencia de <b>docentes de apoyo</b> favorece la intervención educativa adecuada de la diversidad en el aula.	4.38	0.865	92	<b>18</b>	85.7%	<b>2</b>	9.57%	<b>1</b>	4.8%

El 100% de la población manifestó una actitud positiva hacia estudiantes sobresalientes en referente a su identificación en el aula; a favor de su inclusión educativa en la escuela regular; y en menor medida (76%) pero con una actitud positiva también manifestaron que la educación inclusiva de este grupo de estudiantes tiene más ventajas que inconvenientes.

En relación con lo anterior, el grado de menor acuerdo se alcanzó en el ítem 1 (es injusto segregar del resto del estudiantado a quienes presentan alguna necesidad específica asociada a alguna condición) con una media de 4.1 (DT 1.483). La puntuación en este ítem estuvo distribuida de la siguiente manera: el 19% (4) manifestó que no es injusto segregar a estudiantes que presentan alguna necesidad específica asociada a alguna condición; el 4.8%

(1) manifestó una postura indecisa frente a la segregación de este grupo de estudiantes; y el 76.2% (16) manifestó que es injusto segregarlo.

Por tanto, el 100% de la población reportó una actitud positiva frente a la inclusión educativa de estudiantes sobresalientes y hacia la diversidad en el aula como se muestra a continuación.

**Tabla 6**

*Valoración de la Actitud Inclusiva*

Variable	Dimensión	Pretest	Media	DT	Interpretación
<b>y actitud inclusiva</b>	A: bases de la inclusión	Actitud positiva (100%)	36.21	3.63	Actitud positiva hacia la educación inclusiva de estudiantes con aptitudes sobresalientes y hacia la diversidad (entre 25 y 40).

Para comprender mejor la problemática sobre la educación inclusiva de personas con aptitudes sobresalientes desde el contexto de actitud positiva que la población manifestó se identificaron las percepciones que tiene la población con respecto a la formación y los recursos con los que cuentan; y, además, se tuvo en cuenta los apoyos personales que tienen de parte de un equipo psicopedagógico; de las familias y de la dirección del centro educativo donde laboran.

Estas percepciones se valoraron en la dimensión B y C del cuestionario del pretest de Gutiérrez y Chiner (2021) y a continuación, se describe el comportamiento de la variable en la tabla 7.

### Valoración de la variable Percepciones docentes hacia la inclusión

**Tabla 7**

*Análisis descriptivo de la variable percepciones docentes hacia la inclusión*

Dimensión	Pretest	Media	DT	Interpretación
B: formación y recursos	Percepción satisfactoria (65.2%) Percepción indecisa (34.8%)	17.21	3.47	Percepción satisfactoria de formación y recursos (entre 16 y 25).
C: apoyos personales	Percepción suficiente (65.2%) Percepción indecisa (26.1%) Percepción insuficiente (8.7%)	10.34	2.91	Percepción positiva hacia la disponibilidad de apoyos personales (entre 10 y 15)

Esta tabla permite evidenciar lo siguiente:

**Con respecto a la dimensión B: Formación y recursos:** el 34.8% de la población manifestó tener una percepción indecisa sobre su formación y los recursos con los que cuenta para intervenir las necesidades específicas de estudiantes con aptitudes sobresalientes. En efecto, el 65.2% manifestó tener una percepción satisfactoria de su formación y los recursos con los que cuenta.

Los aspectos para considerar en esta dimensión se describen en la tabla 8.

**Tabla 8**

*Análisis descriptivo de la dimensión B formación y recursos*

Ítems	Suma	Media	DT	Percepción de formación y recursos					
				Satisfactoria		Indecisa		Insatisfactoria	
				f	%	f	%	f	%
13. Puedo <b>identificar las Barreras para el Aprendizaje y la Participación</b> que enfrentan estudiantes con su necesidad específica asociada a las aptitudes sobresalientes.	83	3.95	0.740	15	<b>71.4</b>	6	<b>28.6</b>	0	<b>0</b>
12. Cuento con las <b>estrategias necesarias</b> para eliminar o minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación que enfrentan estudiantes sobresalientes.	78	3.71	1.056	12	<b>57.2</b>	6	<b>28.6</b>	3	<b>14.3</b>

10. Tengo el <b>tiempo suficiente</b> para intervenir las necesidades educativas de todo el estudiantado.	78	3.71	1.146	4	<b>19</b>	2	<b>9.5</b>	15	<b>71.4</b>
9. Tengo la <b>formación suficiente</b> para enseñar a estudiantes sobresalientes.	67	3.19	0.928	7	<b>33.3</b>	9	<b>42.9</b>	5	<b>23.8</b>
11. Cuento con los <b>recursos materiales</b> necesarios para eliminar o minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación que enfrentan estudiantes con aptitudes sobresalientes.	60	2.86	0.793	5	<b>23.8</b>	8	<b>38.1</b>	8	<b>38.1</b>

En esta dimensión el 71.4% de la población manifestó una percepción favorecedora con respecto a la identificación de las Barreras para el Aprendizaje y la Participación que enfrentan estudiantes con aptitudes sobresalientes. A su vez, el mismo porcentaje manifestó tener una percepción insatisfactoria del tiempo con el que cuentan para intervenir las necesidades psicoeducativas de la diversidad en el aula.

**En relación con la dimensión C: Apoyos personales** se filtró la información teniendo en cuenta la presencia o ausencia de estudiantes sobresalientes en las aulas donde la población docente imparte clases. Esto con el propósito de conformar 2 grupos para evitar sesgos en el análisis de la información.

A lo que respecta, un 47.6% manifestó contar con presencia de estudiantes sobresalientes; un 9.5% manifestó lo contrario y un 14.3% de docentes registraron que no saben con certeza de la presencia de este estudiantado.

El grupo de personas que respondieron que sí imparten clases a estudiantes sobresalientes quedó representado por un 61.9% y se les indagó sobre la percepción de ayuda que reciben de parte de la dirección del centro educativo; del equipo psicopedagógico; y de las familias en la intervención educativa de estudiantes sobresalientes.

De este porcentaje, el 47.6% manifestó una percepción de apoyos personales suficientes y un 14.3% de percepción indecisa de los apoyos personales recibidos de la dirección; el equipo psicopedagógico y las familias.

El apoyo que más manifestaron recibir fue de parte del equipo psicopedagógico (47.6%); seguido del apoyo de las familias (42.8%); y del apoyo directivo (38.1%).

Los demás porcentajes de percepción se pueden validar en la siguiente tabla.

**Tabla 9**

*Percepción de apoyos personales. Docentes con presencia de sobresalientes*

Ítems	Percepción de apoyos personales					
	Satisfactoria		Indecisa		Insatisfactoria	
	f	%	f	%	f	%
15. Tengo la ayuda suficiente del <b>Equipo psicopedagógico</b>	10	47.6	1	4.8	2	9.5
16. Tengo la ayuda suficiente de las <b>familias</b>	9	42.8	4	19	---	---
14. Tengo la ayuda suficiente de los <b>directivos del centro</b>	8	38.1	2	9.5	3	14.3

Por su parte, el grupo de docentes que respondieron no, no sé; o tal vez; quedó representado por un 38.1%. A este se le preguntó sobre la percepción de ayuda que reciben de la dirección del centro educativo; del equipo psicopedagógico; y de las familias en la intervención educativa de estudiantes que presentan alguna condición específica asociada a la discapacidad o el aprendizaje.

De este porcentaje, el 14.3% manifestó una percepción de apoyos personales suficientes; un 14.3% una percepción indecisa; y un 9.5% una percepción desfavorable de los apoyos personales recibidos de la dirección; el equipo psicopedagógico y las familias.

En la tabla siguiente se puede evidenciar la distribución de estos valores por cada ítem.

**Tabla 10**

*Percepción de apoyos personales. Docentes sin presencia de sobresalientes*

Ítems	Percepción de apoyos personales					
	Satisfactoria		Indecisa		Insatisfactoria	
	f	%	f	%	f	%
16. Tengo la ayuda suficiente de las <b>familias</b>	5	23.8	3	14.3	---	---
14. Tengo la ayuda suficiente de los <b>directivos del centro</b>	3	14.3	3	14.3	2	9.5

15. Tengo la ayuda suficiente del **Equipo psicopedagógico** 2 **9.6** 3 **14.3** 3 **14.3**

El apoyo que más manifestaron recibir de manera satisfactoria fue de parte de las familias (23.8%); seguido del apoyo directivo (14.3%); y del equipo psicopedagógico (9.6%).

El cálculo total de esta dimensión distribuido por grupos docentes se puede ver a continuación en la tabla 11.

**Tabla 11**

*Distribución porcentual de las percepciones de apoyos personales por grupo*

Grupos de docentes	Percepción de apoyos personales		Total
	suficiente	indecisa	
Docentes <b>con</b> presencia de estudiantes sobresalientes	47.6% (76.9%)	14.3% (23.1%)	<b>61.9%</b> (100%)
Docentes <b>sin</b> presencia de estudiantes sobresalientes	23.8% (62.5%)	14.3% (23.1%)	<b>38.1%</b> (100%)
<b>Total</b>	<b>71.4%</b>	<b>28.6%</b>	<b>100%</b>

El 76.9% del grupo de docentes con presencia de estudiantes sobresalientes percibe de manera favorable los apoyos de familias, de directivos y del equipo psicopedagógico para la intervención educativa de este estudiantado. Y el 23.1% restante percibe estos apoyos de manera indecisa.

Por su parte el 62.5% del grupo de docentes sin presencia de estudiantes sobresalientes percibe de manera favorable los apoyos recibidos; y un 23.1% los percibe de manera indecisa.

A continuación, se puede validar el análisis descriptivo total de la dimensión donde se puede evidenciar que la percepción de ayuda que más manifiestan recibir de manera satisfactoria es la de las familias representado por un 66.7%.



**Tabla 12**

*Análisis descriptivo de la dimensión C apoyos personales*

Ítems	Suma	Media	DT	Percepción de formación y recursos					
				Satisfactoria		Indecisa		Insatisfactoria	
				f	%	f	%	f	%
Tengo la ayuda suficiente de las <b>familias</b>	80	3.81	0.680	14	<b>66.7</b>	7	<b>33.3</b>	0	<b>0</b>
Tengo la ayuda suficiente del <b>Equipo psicopedagógico</b>	75	3.57	1.121	12	<b>57.1</b>	4	<b>19</b>	5	<b>23.8</b>
Tengo la ayuda suficiente de los <b>directivos del centro educativo</b>	74	3.52	1.123	11	<b>52.4</b>	5	<b>23.8</b>	5	<b>23.8</b>

En conclusión, la población manifiesta tener una actitud y percepción inclusiva favorable que equivale a una media de 64.47 y se ubica dentro del rango de 49 a 80 con una desviación estándar de 8.04.

Esta percepción general está representada por un 95.7% que tiene una percepción y actitud inclusiva favorable y un 4.3% con una percepción y actitud indecisa.

#### **Valoración de la variable *Prácticas docentes inclusivas***

Por su parte, la variable prácticas docentes inclusivas está constituida por 4 dimensiones, así: dimensión a) estrategias de organización y manejo efectivo del aula; dimensión b) estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes; dimensión C) estrategias de agrupamiento; y dimensión d) estrategias de adaptación de las actividades.

De estas dimensiones el 100% de la población manifestó un mayor uso de las estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes pertenecientes a la dimensión b con una media de 41.33 (DT 5.64). Además, toda la población puntuó con un uso muy frecuente de prácticas inclusivas en el aula.

La distribución de las demás dimensiones se muestra a continuación:

**Tabla 13***Análisis descriptivo de la variable prácticas inclusivas*

<b>Dimensión</b>	<b>Pretest</b>	<b>Media</b>	<b>DT</b>	<b>Interpretación</b>
A: estrategias de organización y manejo efectivo del aula	Uso muy frecuente (95.2%) Uso indeciso (4.8%)	24.76	2.87	Uso muy frecuente de estrategias de organización y manejo (entre 19 y 30).
B: estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes	Uso muy frecuente (100%)	41.33	5.64	Uso muy frecuente de estrategias de enseñanza y evaluación (entre 31 y 50).
C: estrategias de agrupamiento	Uso muy frecuente (95.2%) Uso indeciso (4.8%)	35.09	5.50	Uso muy frecuente de estrategias de agrupamiento (entre 28 y 45)
D: estrategias de adaptación de las actividades	Uso muy frecuente (90.5%) Uso indeciso (4.8%) Uso poco frecuente (4.8%)	19.95	3.82	Uso muy frecuente de estrategias de adaptación (entre 16 y 25).
<b>Total</b>	<b>Uso muy frecuente (100%)</b>	<b>121.14</b>	<b>14.66</b>	<b>Uso muy frecuente de prácticas inclusivas en el aula (entre 91 y 150).</b>

Como se muestra en la tabla 13 en la dimensión A, Estrategias de organización y manejo efectivo del aula, el 95.2% de la población manifestó un uso muy frecuente estrategias de organización y manejo efectivo del aula; y por su parte, el 4.8% un uso indeciso de estas estrategias.

A continuación, se describe la frecuencia de uso de las prácticas inclusivas de la dimensión A.

Tabla 14

Análisis descriptivo de la dimensión A estrategias de organización y manejo efectivo del aula

Ítems	Suma	Media	DT	Uso de prácticas inclusivas					
				Muy frecuente		Indeciso		Poco frecuente	
				f	%	f	%	f	%
5. Durante las clases utilizo <b>diferentes estrategias metodológicas</b>	93	4.43	0.746	<b>20</b>	95.2	--	--	<b>1</b>	4.8
2. A la hora de programar mis clases tengo en cuenta las <b>necesidades e intereses</b> de todo el estudiantado.	92	4.38	0.590	<b>20</b>	95.2	<b>1</b>	4.8	--	--
1. Establezco <b>normas de convivencia</b> para el buen desarrollo de las clases.	87	4.14	0.964	<b>17</b>	81	<b>2</b>	9.5	<b>2</b>	9.5
6. En el salón de clases, el <b>material didáctico</b> como libros, cuentos, fichas, etc. es <b>accesible</b> para todo el estudiantado.	84	4.00	0.632	<b>17</b>	81	<b>4</b>	19	--	--
4. En mi planeación didáctica diseño actividades para los diferentes <b>estilos de aprendizaje</b> del estudiantado.	82	3.90	0.831	<b>17</b>	81	<b>2</b>	9.5	<b>2</b>	9.5
3. Diseño estrategias lúdicas para promover la <b>participación equitativa</b> de todo el estudiantado	82	3.90	0.831	<b>15</b>	71.4	<b>5</b>	23.8	<b>1</b>	4.8

La práctica inclusiva más usada por el 95.2% de la población docente fue el uso de diferentes estrategias metodológicas con un conteo de 93 (M. 4.43) y seguida de la práctica inclusiva que tiene en cuenta las necesidades e interés de todo el grupo clase de estudiantes con un conteo de 92 (M. 4.38) y la práctica que menos manifestaron usar fue el diseño de estrategias lúdicas para promover la participación equitativa de todo el estudiantado representada por un conteo de 82 y una distribución porcentual del 71.4% con un uso muy frecuente (N.15); 23.8% con un uso indeciso de la estrategia; y el 4.8% (N. 1) con un uso poco frecuente de esta.

Para evitar sesgos en el uso de estas estrategias inclusivas en lo que respecta a la dimensión B y D se filtró la información teniendo en cuenta la experiencia o la inexperiencia docente en estudiantes sobresalientes.

Esto debido a que el uso de una estrategia inclusiva puede estar siendo utilizada para estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación asociadas a una discapacidad y a su vez, siendo evitadas para apoyar a población sobresaliente, a pesar de que puedan ocuparla también.

Por tanto, la distribución de la muestra quedó conformada por un 71.4% (N.15) de docentes con experiencia en estudiantes sobresalientes; y un 28.6 (N. 6) sin experiencia.

Al grupo docente con experiencia en estudiantes sobresalientes se les indagó sobre el uso de las estrategias inclusivas en la intervención educativa de esta población dando como resultados los siguientes.

Con relación a la Dimensión B como se evidencia en la siguiente tabla la estrategia más usada por el grupo de docentes con experiencia fue usar la motivación como un elemento facilitador del aprendizaje en el aula y de ser necesario, dedicar un tiempo adicional para volver a enseñar determinados conceptos y/o procedimientos.

Estos dos ítems tuvieron el mismo comportamiento, un 66.7% manifestó un uso muy frecuente de estas estrategias y un 4.8% un uso indeciso. Además, la estrategia que menos manifestaron usar fue el dedicar un tiempo adicional para volver a enseñar determinados conceptos y/o procedimientos.

A continuación, se presenta el comportamiento de cada ítem.

**Tabla 15**

*Distribución de la dimensión B de la variable prácticas inclusivas en docentes con experiencia en sobresalientes*

Ítems	Uso de prácticas inclusivas					
	Muy frecuente		Indeciso		Poco frecuente	
	f	%	f	%	f	%
Enseño estrategias de aprendizaje autorregulado	13	61.9	2	9.5	--	--
Utilizo la motivación como un elemento facilitador del aprendizaje en el aula.	14	66.7	1	4.8	--	--
Estimulo la creatividad	12	57.2	3	14.3	--	--
Realizo actividades de enriquecimiento áulico	12	57.2	2	9.5	1	4.8
Verifico el dominio de los conceptos y/o habilidades previas	12	57.2	3	14.3	--	--
Hago uso de las Tecnologías de la información y la Comunicación (TIC) y las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC)	12	57.2	2	9.5	1	4.8
Tengo en cuenta los resultados de las evaluaciones de inicio para programar los contenidos y las actividades	13	61.9	2	9.5	--	--
Compruebo que los objetivos curriculares tienen el nivel de dificultad adecuado	12	57.2	2	9.5	1	4.8
En determinados momentos, enseño de forma individual	11	52.4	3	14.3	1	4.8
De ser necesario, dedico un tiempo adicional para volver a enseñar determinados conceptos y/o procedimientos	14	66.7	1	4.8	--	--

A lo que respecta, al grupo docente sin experiencia en estudiantes sobresalientes se les indagó sobre el uso de las estrategias inclusivas en la intervención educativa de la diversidad generalizada en el aula. A lo que respondieron lo siguiente.

La estrategia que usan de manera muy frecuente es: de ser necesario dedico un tiempo adicional para volver a enseñar determinados conceptos y/o procedimientos representada por el 100% del grupo que equivale a un 28.6 de la población total.

Y la estrategia de menor uso es la de realizar actividades de enriquecimiento áulico representada por un 14.3% de uso muy frecuente; un 4.8% de uso indeciso y un 9.5% de uso poco frecuente.

A continuación, se puede observar la distribución porcentual y de frecuencia de cada ítem.

**Tabla 16**

*Distribución de la dimensión B de la variable prácticas inclusivas en docentes sin experiencia en sobresalientes*

Ítems	Uso de prácticas inclusivas					
	Muy frecuente		Indeciso		Poco frecuente	
	f	%	f	%	f	%
Enseño estrategias de aprendizaje autorregulado	4	19	1	4.8	1	4.8
Utilizo la motivación como un elemento facilitador del aprendizaje en el aula.	5	23.8	1	4.8	--	--
Estimulo la creatividad	4	19	2	9.5	--	--
Realizo actividades de enriquecimiento áulico	3	14.3	1	4.8	2	9.5
Verifico el dominio de los conceptos y/o habilidades previas	4	19	1	4.8	1	4.8
Hago uso de las Tecnologías de la información y la Comunicación (TIC) y las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC)	4	19	1	4.8	1	4.8
Tengo en cuenta los resultados de las evaluaciones de inicio para programar los contenidos y las actividades	5	23.8	1	4.8	--	--
Compruebo que los objetivos curriculares tienen el nivel de dificultad adecuado	5	23.8	1	4.8	--	--
En determinados momentos enseño de forma individual	5	23.8	1	4.8	--	--
De ser necesario dedico un tiempo adicional para volver a enseñar determinados conceptos y/o procedimientos	6	28.6	--	--	--	--

A nivel general, la población participante manifestó un uso muy frecuente de la motivación como un elemento facilitador del aprendizaje en el aula y de dedicar un tiempo adicional para volver a enseñar determinados conceptos y/o procedimientos.

Por su parte, las dos estrategias menos usadas fueron: enseñar de forma individual en determinados momentos y enseñar estrategias de aprendizaje autorregulado.

A continuación, se observa el comportamiento de cada ítem.

**Tabla 17**

*Descripción general de la dimensión B*

Ítems	Suma	Media	DT	Uso de prácticas inclusivas					
				Muy frecuente		Indeciso		Poco frecuente	
				f	%	f	%	f	%
Utilizo la motivación como un elemento facilitador del aprendizaje en el aula.	96	4.57	0.676	19	90.5	2	9.5	--	--
De ser necesario dedico un tiempo adicional para volver a enseñar determinados conceptos y/o procedimientos.	95	4.52	0.602	20	95.2	1	4.8	--	--
Tengo en cuenta los resultados de las evaluaciones de inicio para programar los contenidos y las actividades.	90	4.29	0.717	18	85.7	3	14.3	--	--
Hago uso de las Tecnologías de la información y la Comunicación (TIC) y las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC).	87	4.14	1.014	16	76.2	3	14.3	2	9.5
Verifico el dominio de los conceptos y/o habilidades previas.	87	4.14	0.910	16	76.2	4	19	1	4.8
Compruebo que los objetivos curriculares tienen el nivel de dificultad adecuado.	85	4.05	0.805	17	81	3	14.3	1	4.8
Estimulo la creatividad	84	4.00	0.707	16	76.2	5	23.8	--	--

En determinados momentos enseño de forma individual	83	3.95	0.805	16	76.2	4	19	1	4.8
Enseño estrategias de aprendizaje autorregulado	81	3.86	0.655	17	81	3	14.3	1	4.8
Realizo actividades de enriquecimiento áulico.	80	3.81	1.250	15	71.4	3	14.3	3	14.3

En referencia a la dimensión C: estrategias de agrupamiento el 100% de la población reportó un uso muy frecuente en el ítem “en algunas clases incluyo en un mismo grupo a personas que tengan menor y mayor grado de aceptación social”.

Por su parte el ítem que menos ponderó fue el del agrupamiento por estilos de aprendizaje (DT 0.978) representado por un 42.9% de la población que usa de manera muy frecuente esta estrategia; un 42.9% usa de manera indecisa esta estrategia y un 14.3% reporta un uso poco frecuente.

La distribución de los demás ítems se presenta a continuación:

**Tabla 18**

*Análisis descriptivo de la dimensión C estrategias de agrupamiento*

Ítems	Suma	Media	DT	Uso de prácticas inclusivas					
				Muy frecuente		Indeciso		Poco frecuente	
				f	%	f	%	f	%
En algunas clases incluyo en un mismo grupo personas que tengan menor y mayor grado de aceptación social.	94	4.48	0.512	21	100	--	--	--	--
Realizo grupos en clase teniendo en cuenta la equidad de género	90	4.29	0.784	17	81	4	19	--	--
En algunas ocasiones, agrupo por proyectos a todo el estudiantado	88	4.19	0.814	18	85.7	2	9.5	1	4.8
Durante algunas clases agrupo a estudiantes en pequeños equipos (homogéneos o heterogéneos) para determinadas actividades.	84	4.00	0.949	17	81	3	14.3	1	4.8
Realizo agrupamiento de estudiantes teniendo en cuenta diferentes rendimientos académicos.	79	3.76	0.889	15	71.4	5	23.8	1	4.8



Durante algunas clases, agrupo a todo el estudiantado según sus temas de interés	78	3.71	1.007	14	66.7	5	23.8	2	9.5
En algunas ocasiones, realizo el trabajo de clase formando parejas.	78	3.71	1.007	14	66.7	5	23.8	2	9.5
Desarrollo actividades que tienen como estrategia de agrupamiento la tutoría entre iguales	75	3.57	0.978	12	57.1	7	33.3	2	9.5
Durante algunas clases, agrupo a estudiantes según su perfil de aprendizaje	71	3.38	1.024	9	42.9	9	42.9	3	14.3

Por su parte, para el análisis de datos de la dimensión D se filtró la información por la experiencia o inexperiencia docente en la intervención educativa de personas con aptitudes sobresalientes. Por tanto, los resultados quedaron distribuidos de la siguiente manera:

El 90.5% manifestó usar muy frecuentemente las estrategias de adaptación de las actividades; el 4.8 manifestó un uso poco frecuente; y el 4.8% restante reportó un uso indeciso.

Cada una de las estrategias están descritas en la tabla que aparece a continuación.

**Tabla 19**

*Análisis descriptivo. Dimensión D de la variable prácticas inclusivas: estrategias de adaptación de las actividades*

Ítems	Suma	Media	DT	Uso de prácticas inclusivas					
				Muy frecuente		Indeciso		Poco frecuente	
				f	%	f	%	f	%
Realizo ajustes necesarios para intervenir las necesidades específicas	92	4.38	0.740	18	85.7	3	14.3	--	--
Diseño y preparo materiales alternativos para intervenir las necesidades específicas de estudiantes	83	3.95	0.973	16	76.2	4	19	1	4.8
Descompongo algunas actividades en secuencias más simples	82	3.90	0.944	16	76.2	4	19	1	4.8
Propongo actividades de diversos niveles de exigencia	82	3.90	0.995	15	71.4	5	23.8	1	4.8
Diversifico las actividades para intervenir las necesidades específicas de estudiantes	80	3.81	0.928	15	71.4	5	23.8	1	4.8

De las estrategias de adaptación que más manifestó usar la población fue: realizo ajustes necesarios para intervenir las necesidades específicas del estudiantado (D.T 0.740). La que menos manifestó usar fue la diversificación de las actividades (DT 0.928).

Una vez obtenidos estos datos se discriminó la información por grupo de docentes. Los grupos generados fueron: docentes con experiencia en estudiantes sobresalientes y docentes sin experiencia en estudiantes sobresalientes.

En la tabla 20, que aparece a continuación, se evidencia cómo el profesorado con experiencia puntuó con un uso muy frecuente de estrategias de adaptación de las actividades representado por un 66.7% (f=14); y un uso indeciso evidenciado por un 4.8% (f=1).

Por su parte, el grupo de docentes sin experiencia manifestó un 23.8% de uso muy frecuente de estrategias de adaptación de las actividades y un 4.8% de uso poco frecuente, como se muestra a continuación:

**Tabla 20**

*Análisis de frecuencia de dimensión D. estrategias de adaptación de las actividades en docentes con y sin experiencia en estudiantes sobresalientes*

Ítems	Uso de prácticas inclusivas						Total
	Muy frecuente		Indeciso		Poco frecuente		
	f	%	f	%	f	%	
Docentes con experiencia en estudiantes sobresalientes	14	66.7	1	4.8	--	--	71.5%
Docentes sin experiencia en estudiantes sobresalientes	5	23.8	--	--	1	4.8	28.6%
<b>Total</b>	<b>19</b>	<b>90.5</b>	<b>1</b>	<b>4.8</b>	<b>1</b>	<b>4.8</b>	<b>100</b>

De esta distribución porcentual el uso de las estrategias más y menos usadas por el grupo docente sin experiencia en estudiantes sobresalientes se puede observar en la siguiente tabla.

**Tabla 21**

*Tabla cruzada de uso de estrategias de adaptación de actividades (Dim. D) y docentes sin experiencia en estudiantes sobresalientes*

Ítems	Uso de prácticas inclusivas					
	Muy frecuente		Indeciso		Poco frecuente	
	f	%	f	%	f	%
Descompongo algunas actividades en secuencias más simples	4	19.6	1	4.8	1	4.8
Propongo actividades de diversos niveles de exigencia	3	14.3	2	9.5	1	4.8
Diversifico las actividades para intervenir las necesidades específicas de estudiantes	4	19.6	1	4.8	1	4.8
Diseño y preparo materiales alternativos para intervenir las necesidades específicas de estudiantes	4	19.6	1	4.8	1	4.8
Realizo ajustes necesarios para intervenir las necesidades específicas	5	23.8	1	4.8	--	--

La estrategia más usada por el grupo docente sin experiencia en estudiantes sobresalientes fue: realizo ajustes necesarios para intervenir necesidades específicas de estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación.

Esta estrategia tuvo un alcance porcentual del 23.8% sobre una muestra de 6 personas y una frecuencia igual a 5. El 4.8% restante hizo referencia al uso indeciso de esta estrategia.

Por su parte, la estrategia menos usada fue: propongo actividades de diversos niveles de exigencia. Esta puntuó en un 14.3% de uso muy frecuente; un 9.5% de uso indeciso y un 4.8% de uso poco frecuente.

En relación con el grupo docente con experiencia en estudiantes sobresalientes las frecuencias de uso de las estrategias de adaptación de las actividades se describen a continuación en la siguiente tabla.

**Tabla 22**

*Tabla cruzada de uso de estrategias de adaptación de actividades (Dim. D) y docentes con experiencia en estudiantes sobresalientes*

Ítems	Uso de prácticas inclusivas					
	Muy frecuente		Indeciso		Poco frecuente	
	f	%	f	%	f	%
Aumento la complejidad de algunas actividades	12	57.1	3	14.3	---	---
Propongo actividades de diversos niveles de exigencia	12	57.1	3	14.3	---	---
Diversifico las actividades para intervenir las necesidades específicas de estudiantes	11	52.4	4	19	---	---
Diseño y preparo materiales alternativos para intervenir las necesidades específicas de estudiantes	12	57.1	3	14.3	--	---
Realizo ajustes necesarios para intervenir las necesidades específicas	13	61.9	2	9.5	--	---

La estrategia más usada por el grupo docente con experiencia en estudiantes sobresalientes fue el realizar ajustes necesarios para intervenir las necesidades específicas de este estudiantado.

Esta estrategia tuvo un alcance porcentual del 61.9% sobre una muestra de 15 personas y una frecuencia igual a 13. El 9.5% restante hizo referencia al uso indeciso de esta estrategia.

Por su parte, la estrategia menos usada fue el diversificar las actividades para estudiantes son aptitudes sobresalientes. Esta puntuó en un 52.4% de uso muy frecuente; y un 19% de uso indeciso.

Los resultados por ítem de todo el cuestionario se muestran de manera descendente en la tabla 23 ubicada en el anexo H. De estos llama la atención que el grupo de prácticas

inclusivas que menos usan las y los docentes se encuentran 4 de 9 estrategias de la categoría de agrupamiento.

Los ítems correspondientes a esta categoría son: el agrupamiento por temas de interés representado por un 66.7% de uso muy frecuente, un 23.8% de uso indeciso, y un 9.5% de uso poco frecuente; el agrupamiento por parejas representado por los mismos porcentajes anteriores; el agrupamiento a través de tutoría entre iguales equivalente al 57.1% de uso muy frecuente, 33.3% de uso indeciso, y 9.5% de uso poco frecuente; y por último, el agrupamiento por perfil de aprendizaje estudiantil representado por un 42,9% de uso muy frecuente, un 42.9% de uso indeciso, y un 14.3% de uso poco frecuente.

Por su parte, la estrategia con una mayor frecuencia de uso fue el ocupar la motivación como un elemento facilitador del aprendizaje en el aula con una suma de 96 una media de 4.57% y una desviación estándar de 0.676.

La distribución porcentual de este ítem fue de un 90.5% de uso muy frecuente; y un 9.5% de uso indeciso.

Los ítems con una calificación mínima de 1 que hace referencia a que nunca usan esa estrategia fueron: durante algunas clases agrupo a estudiantes en pequeños equipos; diseño y preparo materiales alternativos; propongo actividades de diversos niveles de exigencia; diversifico las actividades; realizo actividades de enriquecimiento áulico; realizo agrupamiento de estudiantes teniendo en cuenta diferentes rendimientos académicos; durante algunas clases, agrupo a todo el estudiantado según sus temas de interés; en algunas ocasiones, realizo el trabajo de clase formando parejas; desarrollo actividades que tienen como estrategia de agrupamiento la tutoría entre iguales; y durante algunas clases, agrupo a estudiantes según su perfil de aprendizaje.

Por su parte los ítems con una calificación mínima de 2 que hace referencia a usar a veces estas estrategias fueron: en algunas ocasiones, agrupo por proyectos a todo el

estudiantado; hago uso de las Tecnologías de la información y la Comunicación (TIC) y las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC); verifico el dominio de los conceptos y/o habilidades previas; establezco normas de convivencia para el buen desarrollo de las clases; compruebo que los objetivos curriculares tienen el nivel de dificultad adecuado; en determinados momentos, enseño de forma individual; en mi planeación didáctica diseño actividades para los diferentes estilos de aprendizaje del estudiantado; diseño estrategias lúdicas para promover la participación equitativa de todo el estudiantado; enseño estrategias de aprendizaje autorregulado.

Por su parte, los ítems con una calificación mínima de 3 que hace referencia a un uso frecuente de estas estrategias fueron: a) utilizo la motivación como un elemento facilitador del aprendizaje en el aula; b) de ser necesario, dedico un tiempo adicional para volver a enseñar determinados conceptos y/o procedimientos; c) a la hora de programar mis clases tengo en cuenta las necesidades e intereses de todo el estudiantado; d) realizo ajustes necesarios; e) realizo grupos en clase teniendo en cuenta la equidad de género; f) tengo en cuenta los resultados de las evaluaciones de inicio para programar los contenidos y las actividades; g) en el salón de clases, el material didáctico como libros, cuentos, fichas, etc., es accesible para todo el estudiantado; y h) estimulo la creatividad.

Por su parte, el ítem con una calificación mínima de 4 que hace referencia a usar casi siempre estas estrategias fue: en algunas clases incluyo en un mismo grupo personas que tengan menor y mayor grado de aceptación social.

Una vez analizados los datos anteriores se calcularon las frecuencias totales por cada ítem, sin discriminar por grupos docentes. Esta información se puede consultar en la tabla 24 ubicada en el anexo I.

### 3. Fase de implementación de la intervención educativa ProyectAS (análisis cualitativo)

En esta fase se dio cumplimiento al cuarto objetivo específico que fue la implementación de la intervención educativa ProyectAS. En esta se realizó la recolección de datos cualitativos con el fin de profundizar en el conocimiento de la problemática de falta de capacitación docente en el tema de las aptitudes sobresalientes.

A continuación, se presenta la categorización de la información registrada en el cuaderno de campo, el análisis valorativo de cada sesión y las grabaciones de las sesiones. En total fueron 24 sesiones video grabadas con una aproximación de 49 horas transcritas.

Estas categorías se desarrollaron en el programa de análisis Atlas.ti.

Los resultados se muestran considerando la planeación didáctica de la intervención, así: cada unidad de aprendizaje equivale a una categoría principal; cada temática de la sesión es una subcategoría de primer orden y cada indicador de la sesión es una subcategoría de segundo orden. Esto se puede evidenciar a continuación en el cuadro 2.

#### Cuadro 2

##### *Categorías y subcategorías del análisis cualitativo*

<b>Categoría 1</b>	<b>Contexto de las aptitudes sobresalientes</b>			
<b>No. Sesión</b>	<b>Sesión 1</b>		<b>Sesión 2</b>	<b>Sesión 3</b>
<b>Subcategoría (I orden)</b>	<b>Concepto</b>	<b>Características</b>	<b>Mitos</b>	<b>Necesidades</b>
<b>Subcategoría (II orden)</b>	Comprende Nombra (AS)	Perfila Reflexiona Concluye	Conoce Reflexiona	Conoce Complementa

<b>Categoría 2</b>	<b>Identificación de población con aptitudes sobresalientes</b>					
<b>No. Sesión</b>	<b>Sesión 4</b>		<b>Sesión 5</b>		<b>Sesión 6</b>	
<b>Subcategoría</b> (I orden)	<b>Proceso</b>		<b>Instrumentos</b>		<b>Actividades exploratorias</b>	
<b>Subcategoría</b> (II orden)	Comparte Enseña Justifica		Conoce Usa / No usa Opina Reflexiona Pregunta		Conoce Diseña Pregunta Reflexiona Comparte Enseña	
<b>Categoría 3</b>	<b>Intervención áulica</b>					
<b>No. Sesión</b>	<b>Sesión 7</b>	<b>Sesión 8</b>	<b>Sesión 9</b>	<b>Sesión 10</b>	<b>Sesión 11</b>	<b>Sesión 12</b>
<b>Subcategoría</b> (I orden)	<b>Enriquecimiento</b>	<b>Herramientas virtuales</b>	<b>Agrupamiento</b>	<b>Ajustes razonables</b>	<b>Aprendizaje Autorregulado</b>	<b>Creatividad</b>
<b>Subcategoría</b> (II orden)	Comparte Conoce	A favor Enseña Reflexiona Propone Practica	Conoce Reflexiona Usa Opina Recomienda Comparte	Conoce A favor Comparte Reflexiona	Reflexiona No usa Conceptualiza Propone	Conceptualiza Pregunta Comparte Reflexiona

A continuación, se presenta el desarrollo de cada categoría de análisis.

### ***Categoría 1: contexto de las aptitudes sobresalientes***

#### **Cuadro 3**

*Categorías y subcategorías de la unidad uno.*

<b>Categoría 1</b>	<b>Contexto de las aptitudes sobresalientes</b>			
<b>No. Sesión</b>	<b>Sesión 1</b>		<b>Sesión 2</b>	<b>Sesión 3</b>
<b>Subcategoría</b> (I orden)	<b>Concepto</b>	<b>Características</b>	<b>Mitos</b>	<b>Necesidades</b>
<b>Subcategoría</b> (II orden)	Comprende Nombra (AS)	Perfila Reflexiona Concluye	Conoce Reflexiona	Conoce Complementa



En esta unidad se abordaron temas sobre conceptualización de las aptitudes sobresalientes; caracterización del estudiantado; necesidades psicoeducativas; y, mitos, estereotipos y verdades acerca de la población sobresaliente.

### **Subcategoría (I orden). Concepto aptitudes sobresalientes**

Sobre estos temas, el profesorado refirió comprender el contenido dado durante el desarrollo de cada sesión. Esto se evidenció en expresiones como la siguiente: “la verdad a mí me ha quedado estos conceptos muy claros, muy concretos, muy concisos; [así que,] ya le estoy entendiendo y también le estoy agarrando el gusto” (docente 5).

Esta comprensión temática favoreció que el 99% de la población nombrara las 5 aptitudes sobresalientes. De este porcentaje sólo una persona nombró de manera equivocada la aptitud sobresaliente socioemocional. En lugar de usar ese término dijo la aptitud sobresaliente intrapersonal.

### **Subcategoría (I orden). Características**

Dentro de las actividades desarrolladas el grupo de docentes creó perfiles generalizados para la población estudiantil perteneciente a cada una de las aptitudes sobresalientes. Esta labor la desarrollaron de manera muy adecuada dando como resultado los siguientes perfiles:

- **Población con aptitud sobresaliente intelectual:** “son personas que resuelven de manera rápida las actividades académicas, que se destacan de sus pares de manera significativa, muestran un compromiso hacia el trabajo, les emociona y les interesa mucho el aprendizaje”.
- **Población con aptitud sobresaliente socio afectiva:** “la principal habilidad que tienen es la capacidad para expresar sus emociones y sus intereses y también la habilidad para escuchar a los demás.

“Además, suelen ser personas amables, muy sociables, cálidas, empáticas, y con la habilidad de preocuparse por su entorno”. “Me imagino que se les facilita dar consuelo a quienes lo necesitan”.

“Por otro lado, suelen preocuparse y sentir dolor por ciertas temáticas mundiales, que por lo regular no preocupan a personas de su misma edad. Dentro de estos temas están: la pobreza; la contaminación; y, el cambio climático”.

“Esta preocupación es tan legítima que les puede generar mucha sensibilidad ver estos temas incluso en una película”.

- **Población con aptitud sobresaliente artística:** “suelen ser personas espontáneas, extrovertidas, sin pena, juguetonas, ingeniosas, divertidas, atrevidas, y sonrientes”.

“Además, tienen la habilidad de improvisación; se aburren fácilmente y necesitan estar en movimiento”. “Su vestimenta suele tener colores llamativos e interesantes”.

“Adicionalmente, esta población no logra enfocarse en las actividades monótonas de algunas clases y sus productos en lugar de ser escritos son más a través de alguna expresión artística e interpretación corporal”.

- **Población con aptitud sobresaliente psicomotriz:** “este grupo de personas se desarrolla en actividades referentes a algún deporte. En la escuela siempre participan en las actividades de este tipo y en ellas suelen ganar varias medallas”.

“Adicionalmente, necesitan estar en constante actividad física y tienen la habilidad de realizar movimientos muy concatenados, nada torpes y con una buena coordinación”.

“Además, son personas competitivas, con resistencia física y activas. También, les agradan los retos físicos”.

- **Población con aptitud sobresaliente creativa:** “son personas que saben resolver problemas fuera de lo común, podría decirse que son curiosas, que preguntan mucho, que

no se quedan calladas, que les puede gustar colorear y además manipular diferentes materiales lúdicos”.

“De igual manera, son personas que terminan rápidamente la tarea que se les asignó en clase y luego se ponen a hacer travesuras u otras cosas mientras su docente se está preguntando y ahora, ¿qué hago si yo estoy aún tratando de terminar el tema?”.

“A pesar de esto, pueden llegar a ser personas muy agradables para su docente, pues desarrollan con mucha originalidad sus actividades.

“Al mismo tiempo, son personas muy activas y sociables, se entienden muy bien con sus compañeros y hacen cosas muy muy divertidas para ellos”.

“En caso de ser necesario, suelen ser las primeras personas en ayudar a otras a resolver sus problemas proponiendo muchas ideas al mismo tiempo”.

“Por otro lado, son líderes de manera innata que plantean muchos eventos para llevar a cabo”.

Una vez perfilada la población por cada aptitud sobresaliente, el profesorado concluyó: “es importante conocer las características generales de cada aptitud porque sirven como indicadores de detección de estudiantes con aptitudes sobresalientes pues así sabremos qué observar en el aula y qué preguntas hacernos para lograr nominar a estudiantes”.

### **Subcategoría (I orden). Mitos**

Con respecto a los mitos, el 100% de la población docente presentó una actitud reflexiva y de conocimiento de las verdades del estudiantado sobresaliente. Este resultado es muy importante ya que va en contraposición de lo que se ha evidenciado en otras investigaciones.

Los mitos que se exploraron en esta sesión fueron: las personas con aptitud sobresaliente intelectual pueden aprender todo por si solas; siempre sacan buenas notas; pertenecen a clases sociales altas; son sobre estimuladas; su padre y/o madre tienen su mismo

diagnóstico; tienen problemas de socialización; destacan en todas las áreas escolares; tienen problemas de adaptación; e incluso no existen.

La exploración de estos mitos fue argumentativa. En este proceso la población docente se mostró muy participativa y con la habilidad de diferenciar los contextos en los cuales se puede presentar algunas de las características expuestas en el párrafo anterior.

### **Subcategoría (I orden). Necesidades psicoeducativas**

A su vez, en la población se evidenció la presencia de conocimiento hacia las necesidades psicoeducativas de educandos sobresalientes y preguntó lo siguiente: ¿qué tan conveniente es la educación inclusiva? ya que en muchas ocasiones las personas con aptitudes sobresalientes se aburren porque sus compañeros no van a su ritmo.

### **Categoría 2: Identificación de estudiantes con aptitudes sobresalientes**

Las subcategorías creadas a partir de esta unidad aparecen en el cuadro contiguo:

#### **Cuadro 4**

*Categorías y subcategorías de la unidad dos*

<b>Categoría 2</b>	<b>Identificación de población con aptitudes sobresalientes</b>		
<b>No. Sesión</b>	<b>Sesión 4</b>	<b>Sesión 5</b>	<b>Sesión 6</b>
<b>Subcategoría (I orden)</b>	<b>Proceso</b>	<b>Instrumentos</b>	<b>Actividades exploratorias</b>
<b>Subcategoría (II orden)</b>	Comparte Enseña Justifica	Conoce Usa / No usa Opina Reflexiona Pregunta	Conoce Diseña Pregunta Reflexiona Comparte Enseña

Teniendo en cuenta esta unidad de aprendizaje, los temas analizados en esta categoría fueron: proceso de detección e identificación en el aula de estudiantes con aptitudes sobresalientes; instrumentos de medida y actividades exploratorias.

### **Subcategoría (I orden). Proceso de identificación**

En relación a este tema, la población docente justificó el proceso de identificación de la siguiente manera: “este proceso se lleva a cabo porque las personas sobresalientes necesitan una planeación diferenciada y un programa de enriquecimiento según el artículo tercero de la Constitución mexicana”.

Por tanto, “el fin de este proceso es dar una respuesta educativa oportuna y acorde a sus aptitudes sobresalientes, talentos, necesidades, formas de aprender y de interactuar con los que le rodean”.

“Una vez implementada esta respuesta de intervención se espera que las personas sobresalientes desarrollen sus aptitudes, capacidades y habilidades al máximo y de una manera integral”.

“Esto permite privilegiar su derecho a una educación de calidad, minimizar sus barreras de aprendizaje y participación y evitar que pasen de manera desapercibida”.

Al mismo tiempo, con este proceso “se busca fortalecer, impulsar, potencializar, motivar, desarrollar y respetar sus aprendizajes para crear ambientes educativos integrales donde todo el grupo clase esté a gusto con su desarrollo personal”.

La forma de llevar a cabo este proceso varía conforme a la institución en la que labora el personal docente. Una de estas maneras reportadas fue: “darle mayor importancia a la observación de las actividades diarias que a la recepción de productos académicos y la implementan en mayo y junio”.

Otra forma dada a conocer fue: “diseñar una o varias actividades exploratorias que permitan identificar las características de la población estudiantil y así, tener en cuenta diferentes factores. Luego durante estas actividades hacer ejercicios de observación y finalmente, usar la percepción docente”.

### **Subcategoría (I orden). Actividades exploratorias**

Una de las maneras reportadas para desarrollar estas actividades exploratorias fue: “por medio del trabajo por proyectos y a partir de un aprendizaje esperado”.

Por su parte, un docente expresó “el tiempo es un elemento imprescindible a tener en cuenta durante el diseño y la ejecución de las actividades exploratorias y estas pueden ser lúdico-experimentales”.

Además, añadió: “en el desarrollo de estas actividades participa un equipo transdisciplinario conformado por: docente de aula regular, docente de apoyo, psicólogo, docente de lenguaje, docente social y director”.

Esto con el fin de que cada persona desde su área comente lo que ha observado en el grupo, identifique los focos rojos del contexto del aula y nombre posibles estudiantes sobresalientes.

Por otro lado, la población docente compartió los siguientes desafíos:

- “De forma general considero que el mayor desafío en el diseño [de las actividades exploratorias] es no tener claridad en el objetivo y en la aplicación; no generar un buen ambiente de participación; y, ocupar materiales muy elaborados” (docente 15).
- “Dificultad no hemos observado solo que algunas veces los hemos detectado como sobresalientes y luego nos damos cuenta de que se hizo un diagnóstico equivocado, pero seguimos trabajando con ellos en otras áreas para conocer otras habilidades” (docente 9).
- “Las dificultades con las que me he encontrado son la sensibilidad de los docentes de aula regular, ya que en ocasiones ven las actividades exploratorias fuera del currículo; sin embargo, al ver los resultados se quedan satisfechos” (docente 11).

Estos desafíos compartidos muestran parte de la realidad que se vive en el aula y, además, da paso para saber sobre la participación que ha tenido la población docente en actividades exploratorias.

Con respecto, a esta participación, la subcategoría (II orden) “no diseña” quedó representada por 7 personas y la de “diseña” por 6. Los resultados más representativos reportados por el grupo docente que sí ha diseñado e implementado actividades exploratorias aparecen a continuación:

- “Hemos encontrado que nuestros alumnos presentan mayor inclinación por los temas y enfocados hacia las ciencias y las matemáticas” (docente 5).
- “Sí he diseñado algunas, pero al final ninguno de los alumnos puntuó para AS o talento”.
- Sí, he diseñado, pero no así tan meticulosamente, con todos los elementos” (docente 3).

Adicional a esto, una docente preguntó ¿las actividades exploratorias se sugieren hacer en todos los grupos?

#### **Subcategoría (I orden). Instrumentos de identificación**

En relación con la subcategoría instrumentos se evidenció que la población docente sí los conoce; sin embargo, no usa el que indaga sobre los intereses del grupo estudiantil, ni el de sociometría llamado adivina, ¿quién es?

Por su parte, la docente 7 manifestó conocer estos instrumentos nombrados anteriormente, pero no usarlo. En cambio, otra afirmó aplicar el de la SEP desde el programa de capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS).

A nivel general, la población manifestó gusto por haber visto de manera detallada los instrumentos. Y, además, formuló las siguientes preguntas: “¿Se dan los casos en que una persona destaca en varias aptitudes sobresalientes?” (docente 5) “¿en el caso de la identificación de una persona con aptitud sobresaliente intelectual qué instrumentos se utilizan?” (docente 13); “¿Cómo diferenciar a un alumno interesado de sobremanera con un

tema, de un alumno con aptitudes sobresalientes?"; "¿puede haber una persona con dos diagnósticos, es decir, con doble excepcionalidad? Por ejemplo, ¿con aptitud sobresaliente intelectual y discapacidad motora? (docente 19)"; "¿puede haber niños que no sean detectados con este tipo de aptitudes sobresalientes pero que en la adultez sigan manteniendo ese tipo de aptitud y se pueda cómo diagnosticar?" (docente 7).

A modo de cierre, la población manifestó que se siente invitada a motivar la realización de las actividades exploratorias; a comprometerse cada día con los estudiantes; y a aprender desde el intercambio de experiencias docentes.

Además, el 100% reconoció que el proceso de detección es permanente.

Por su parte, hicieron una comparativa sobre el porcentaje de detección esperado al porcentaje de detección real. Y esto dejó en evidencia el bajo nivel porcentual. Este resultado ocasionó la pregunta "¿y dónde están todos los demás?" (docente 9).

### ***Categoría 3: Intervención en el aula de estudiantes con aptitudes sobresalientes***

Por su parte, las subcategorías creadas a partir de esta unidad aparecen en el siguiente cuadro:

#### **Cuadro 5**

*Categorías y subcategorías de la unidad tres.*

<b>Categoría 3</b>	<b>Intervención áulica</b>					
<b>No. Sesión</b>	<b>Sesión 7</b>	<b>Sesión 8</b>	<b>Sesión 9</b>	<b>Sesión 10</b>	<b>Sesión 11</b>	<b>Sesión 12</b>
<b>Subcategoría (I orden)</b>	<b>Enriquecimiento</b>	<b>Herramientas virtuales</b>	<b>Agrupamiento</b>	<b>Ajustes razonables</b>	<b>Aprendizaje Autorregulado</b>	<b>Creatividad</b>
<b>Subcategoría (II orden)</b>	Comparte Conoce	A favor Enseña Reflexiona Propone Practica	Conoce Reflexiona Usa Opina Recomienda Comparte	Conoce A favor Comparte Reflexiona	Reflexiona No usa Conceptualiza Propone	Conceptualiza Pregunta Comparte Reflexiona



### **Subcategoría (I orden). Enriquecimiento**

Durante esta tercera unidad, entre otros temas, la población compartió sus experiencias docentes sobre el uso del enriquecimiento áulico, escolar y extraescolar.

A este respecto, una parte dijo que aún no ha desarrollado ninguna actividad de enriquecimiento áulico para personas con aptitudes sobresalientes ni tampoco ha apoyado ninguna; sin embargo, una vez desarrollado el tema durante la sesión, expresó deseo de hacerlo.

Dentro de los motivos que manifestó la población para no llevar a cabo actividades de enriquecimiento se encuentran los siguientes: a) desconocimiento sobre el uso de la estrategia; b) pensar que se requería un trabajo doble; c) incertidumbre de no manejar a profundidad temática de interés de las personas con aptitudes sobresalientes; y d) desconfianza sobre la propuesta de la SEP debido a su falta de actualización.

A pesar de esto, las actividades desarrolladas durante la sesión favorecieron el cambio de actitud hacia el enriquecimiento. Algunas de estas acciones reportadas fueron: el conocer los elementos para llevar a cabo una estrategia de enriquecimiento; el ingresar a la plataforma de enriquecimiento de Renzulli; y el intercambiar experiencias docentes de éxito.

Por su parte, la experiencia de tomar el rol de estudiantes, dentro de la plataforma de Renzulli, hizo que reflexionaran sobre su práctica docente y la importancia que tiene adaptar el material a los gustos e interés de la población infantil a la que enseñan. Y a su vez, se propusieron usar el aprendizaje inmersivo a través de la imaginación.

Por otro lado, una de las experiencias docentes compartidas fue el caso de la docente 9 que junto al equipo de la USAER llevó a cabo un proyecto a través del enriquecimiento áulico.

La novedad fue que este se lo propusieron directamente al estudiante con aptitud sobresaliente intelectual en lugar que a su docente de aula; sin embargo, esta actividad tuvo muy buenos resultados. El estudiante partió de la idea inicial propuesta por la USAER y luego

fue adaptándola a sus necesidades, al punto que se transformó en un enriquecimiento escolar que durante todo el proceso estuvo acompañado por un equipo transdisciplinario.

Una vez finalizada la puesta en marcha del proyecto, la maestra de aula se mostró a gusto con los resultados; sin embargo, dijo al equipo: “no se les vaya a ocurrir hacer esto tan seguido”.

No obstante, la maestra participante en ProjectAS concluyó que la experiencia de enriquecimiento vivida la hizo sentir muy feliz, por tanto, ella se propuso destinar más tiempo para el desarrollo de estas actividades. Y expresó que ahora volverá a su trabajo con más ideas para la intervención educativa de estudiantes con aptitudes sobresalientes.

De este modo, el enriquecimiento basado en el aprendizaje por proyectos fue visto como una oportunidad para inculcar en la población estudiantil la importancia de ser agentes de cambio y la posibilidad de desarrollar el pensamiento crítico para el discernimiento y la toma de decisiones en un ámbito de compromiso social.

### **Subcategoría (I orden). Herramientas virtuales**

Las categorías de II orden creadas fueron: a favor; enseña; reflexiona; propone; y pone en práctica.

Durante esta sesión, la población mostró una actitud de reflexión, de aprendizaje activo y de enseñanza.

Además, en comunidad docente algunas personas compartieron enlaces de aplicaciones gratuitas; enseñaron sobre las herramientas virtuales que usan y practicaron las expuestas durante la sesión.

Las herramientas que propusieron fueron las siguientes: google teams; jamboard ([https://edu.google.com/intl/ALL\\_mx/jamboard/](https://edu.google.com/intl/ALL_mx/jamboard/)); desmos (<https://teacher.desmos.com/?lang=es>) ; wordwall (<https://wordwall.net/es>); liveworksheet (<https://es.liveworksheets.com/>); Microsoft edge; y anchor (<https://cutt.ly/THD0VtD>)

En esta dinámica de aprendizaje comunitario hubo personas que manifestaron analfabetismo tecnológico y a su vez presentaron interés por superarlo.

Esta actitud de mejora fue motivada con el fin de garantizar un proceso de enseñanza y aprendizaje de calidad y a su vez, como estrategia pedagógica para evitar el aburrimiento en el grupo de estudiantes.

Al finalizar esta sesión, la población manifestó la necesidad de actualizarse en temas tecnológicos y calificó como útiles las herramientas vistas.

### **Subcategoría (I orden). Estrategias de agrupamiento**

En relación con la sesión 9 donde se desarrolló el tema estrategias de agrupamiento los aprendizajes reportados fueron: a) una estrategia de agrupamiento puede funcionar con un grupo y con otro no; y, b) el agrupamiento se desarrolla teniendo en cuenta aspectos personales y escolares.

A su vez, la población compartió estrategias de trabajo colaborativo que conoce y ha usado. Dentro de estas nombraron las siguientes: centros de interés móvil dentro de un proyecto de investigación; agrupamiento por afinidad; agrupamiento por números (los 1; los 2, los 3); agrupamiento por notas; agrupamiento por sonidos de animales; agrupamiento por barcas, por tutoría entre iguales, y por listado.

Una de las problemáticas referenciadas por el uso de agrupamiento libre fue que al final quedan personas sin grupo y por lo regular son aquellas que de una u otra manera viven algún grado de rechazo en el aula de clase. Por tanto, la población docente recomienda prestar atención a este fenómeno.

### **Subcategoría (I orden). Ajustes razonables**

Por su parte, las subcategorías de análisis de la sesión 10 fueron: conoce; a favor; comparte; y reflexiona.

Estas hacen referencia al conocimiento y la experiencia que tiene la población sobre el uso y los beneficios de la estrategia ajustes razonables.

Como parte de la sesión, el profesorado conceptualizó y caracterizó los ajustes razonables de la siguiente forma: “son una herramienta de ayuda para hacer planeaciones e intervenciones. “Son de uso educativo y social”. Y “uno de sus beneficios es que favorecen muchísimo el desarrollo de diferentes habilidades y el alcance de los aprendizajes esperados” (docente 7; 3; y 5 respectivamente).

Además, “estos ajustes también se tienen que hacer para población con aptitudes sobresalientes” (docente 5). Por tanto, “en el diseño de estos se consideran sus características personales y sus necesidades psicoeducativas”. De igual manera, “se debe establecer el uso que se le dará a los materiales, el espacio donde se llevará a cabo y la comunidad a la que pertenece la persona que lo requiere” (docente 2; 13; y, 9 respectivamente).

Bajo este ámbito, el profesorado resaltó: “es importante ver los derechos humanos como eje transversal de los ajustes razonables”. Adicional a esto, “se debe crear un ambiente de respeto mutuo; priorizar las necesidades emocionales del alumno; evaluar y reajustar la estrategia e identificar las barreras para el aprendizaje y la participación que tiene la población estudiantil a nivel familiar, social y áulico”.

De igual manera, la población consideró: “es necesario tener la claridad de cómo se realiza el ajuste, dónde se puede hacer; en qué medida y bajo qué circunstancias”.

A nivel reflexivo, la población expresó frases como las que aparecen a continuación: “en mi experiencia como labor docente, yo creo que los ajustes razonables siempre, siempre son un apoyo y no una doble carga” (docente 3); “hacer otra actividad completamente diferente a la que hace el resto del grupo no es un ajuste en cambio sí es una forma de exclusión dentro de la misma aula” (docente 5); “pienso que este tema de ajustes razonables no a todas las personas de educación especial les queda claro” (docente 17).

Una de las opiniones más relevantes en este espacio de reflexión fue la siguiente: "yo considero con mi experiencia que los ajustes son una herramienta muy viable, sobre todo para buscar en un primer nivel la participación y la implicación de todos los alumnos porque, aunque hay muchos niños que pueden acceder al currículo, no siempre tienen todas sus habilidades y sus canales de percepción pues hay diferentes sitios y circunstancias que lo impiden" (docente 1).

En cuanto a experiencias educativas una docente compartió: "mi supervisora pide siempre los ajustes de los AS (estudiantes sobresalientes) y aunque le explicamos que, si ya tiene programa de enriquecimiento, no requiere ajustes, piensa que por ser AS tiene que tener "a fuerza" los ajustes razonables" (docente 12).

Una vez analizados los resultados expuestos con anterioridad se concluye que la población docente cuenta con los elementos necesarios para llevar a cabo los ajustes razonables, está a favor de esta estrategia de intervención y su actitud y práctica docente es altamente inclusiva hacia personas con y sin aptitudes sobresalientes.

### **Subcategoría (I orden). Aprendizaje autorregulado**

Vinculado a lo expuesto, la subcategoría de primer orden aprendizaje autorregulado quedó representada con los siguientes verbos: reflexiona; no usa; conceptualiza; y propone.

Estos hacen referencia a los conocimientos que tiene la población docente sobre el tema de aprendizaje autorregulado. Y a su vez, recogen la información sobre su práctica docente en relación con la estrategia de intervención expuesta durante la sesión.

A nivel conceptual la autorregulación la definieron de la siguiente manera: es una estrategia que se relaciona a la usada en el e learning donde se aprende de manera auto dirigida, basando el aprendizaje en los intereses, usando técnicas como la pomodoro y contando con el docente como asesor.

Además, enlistaron algunos de los elementos de la autorregulación que se deben presentar en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Estos son: “la flexibilidad, la curiosidad, la autonomía y la argumentación”.

De igual manera, reconocieron que docentes y educandos son mediadores y mediados en este proceso. Esto demuestra un cambio en el paradigma de la centralización de la enseñanza donde la población docente se reconoció como facilitadora del conocimiento y a su vez manifestó que la educación recibida a nivel profesional para su labor también es un factor que hace que algunas veces enseñen mal. Aspecto que sintetizó un docente con la frase: “quien mal aprende mal enseña”.

El contexto de esta afirmación fue que se dieron cuenta que la mayoría recibió formación docente a partir del modelo médico. El cual estuvo encaminado para trabajar prioritariamente con las personas con discapacidad en lugar de trabajar con la diversidad desde un ambiente inclusivo.

Por su parte, dentro del análisis valorativo de esta sesión se encontró que la población docente comprende lo que es la autorregulación académica y la conceptualiza de una forma aceptable; sin embargo, las estrategias de intervención que usa en el aula todavía son directivas y no basadas en el aprendizaje autorregulado.

A pesar de esto, expresó interés de priorizar la asimilación del conocimiento y de que el sistema de enseñanza tradicional sea modificado. Dentro de las acciones a ser sujetas de cambio están: “la memorización sin sentido de fechas, la repetición de ejercicios matemáticos y la repetición de contenidos mal aprendidos por docentes en diferentes cursos” (docente 22).

Las estrategias propuestas en ausencia de las anteriores son: “fomentar el pensamiento crítico, resolver problemáticas del entorno, aprender por medio de proyectos, y comprobar hipótesis”.

Estas formas de enseñanza aprendizaje las consideran muy importantes en la formación de personas del siglo XXI.

### **Subcategoría (I orden). Creatividad**

A lo que respecta con la subcategoría creatividad, está se analizó desde los siguientes verbos: conceptualiza; pregunta; comparte; y reflexiona.

En este orden de ideas, la creatividad quedó definida como “una forma de expresión de la realidad de manera distinta a la convencional” (grupo general).

Durante este proceso de conceptualización la población docente formuló las siguientes preguntas: ¿Cuáles son los elementos de la creatividad? (docente 6); ¿Cuáles son las características de un producto creativo? (docente 11); ¿Cuáles son los parámetros, si los hay, de la creatividad? (docente 18); y ¿La creatividad se relaciona con la imaginación? (docente 16).

Esta formulación de interrogantes evidenció el interés sobre el tema. A su vez, permitió que algunas docentes compartieran experiencias escolares que han dificultado que la creatividad sea vista como una herramienta valiosa en el proceso de enseñanza aprendizaje.

La primera experiencia docente compartida fue “desafortunadamente aún en las escuelas nos decimos los constructores sociales y nos regimos por ciertas normas. Por ejemplo, si el director de la escuela ve que la maestra Liz anda ahí jugando y corriendo le dice, pero como maestra está perdiendo el tiempo. Aunque la maestra le explique que está usando una técnica creativa de aprendizaje donde ya trabajaron 25 minutos y luego saca a los chicos a jugar unos minutos para aprender mejor el director responde: maestra, váyase a su salón, encierre a los niños calladitos, sentaditos y que no hagan nada, no harán más garabatos” (docente 3).

Y la segunda fue: “Mi hijo tiene altas capacidades y en la escuela lo regañaron porque dibujó unas manzanas azules. Así que yo le pregunté a él: ¿qué te pidió dibujar la maestra? Y

me dijo: “es que me pidió dibujar una manzana” y yo le dije: ¿Pero era una manzana azul? Y él me respondió: “es que así me hacen sentir las manzanas. No me gustan las manzanas y las manzanas son azules porque como me obligas a comerlas cuando me enfermo, me ponen triste. Y entonces yo hice mi cuadro, que no es contemporáneo es abstracto, mi pintura es abstracta. Y la maestra quería que yo la hiciera realista”. Entonces cuando supe lo acontecido con mi hijo fui a hablar con la maestra y le expliqué y ella me dijo: “es que estamos viendo arte realista, así que por favor pídale que dibuje las manzanas rojas (docente 5).

Casos como estos son los que en gran parte coartan el proceso creativo y dejan de lado la mediación empática donde se privilegia la persona y su proceso de aprendizaje y desde allí se plantean estrategias más adecuadas para que aprenda mejor.

Este pensamiento anterior fue compartido por un docente que resumió: “es nuestro deber ser creativos y aprovechar las técnicas de la creatividad para desarrollar nuestro trabajo” (docente 3).

En síntesis, esta sesión permitió observar lo siguiente: la actitud de la población docente fue de aprendizaje, sorpresa y de interés por usar las técnicas de creatividad expuestas.

Además, la población docente se mostró alegre al aprender jugando y la técnica que más manifestaron conocer fue la de los 6 sombreros del pensamiento de Bono; sin embargo, dentro de las limitaciones encontradas en el uso de esta y otras técnicas fue lograr adaptarlas a la virtualidad.

Adicional a las categorías expuestas con anterioridad, se creó la categoría implementación de la intervención educativa como se evidencia a continuación.



**Categoría: implementación de la intervención educativa**

**Cuadro 6**

*Categoría: implementación de la intervención educativa*

<b>Categoría: Implementación</b>	
<b>Subcategoría de I orden</b>	<b>Subcategoría II orden</b>
- Técnicas de enseñanza.	- Aprendizaje cooperativo
- Problemáticas.	- Falta de capacitación.
	- Modelos yuxtapuestos

Durante la implementación de la intervención la técnica más usada para afianzar los aprendizajes alcanzados fue el intercambio de experiencias docentes. Parte del impacto de esta quedó evidenciado en frases como las siguientes:

- “Lo que más me gustó es conocer que hay maestros y maestras que se preocupan por prepararse para dar buena atención a los alumnos” (docente 3).
- “Me gusta el intercambio de experiencias de todas y todos pues esto enriquece mucho la sesión” (docente 12).
- “Me gustó el compartir y enriquecer el trabajo” (docente 8).
- “Me gustó mucho el compartir experiencias y los ejemplos que pusimos” (docente 4).
- “Me gustaron todas las experiencias que compartieron” (docente, 19).
- “Me gustó ver que hay docentes muy jóvenes y comprometidas” (docente 13).
- “Siempre enriquece mucho escuchar a todos los compañeros. Ayuda a enriquecer y mejorar nuestra labor...” (docente 11).

A su vez, esta técnica de aprendizaje hizo surgir diferentes sentimientos y emociones. Estos se enlistan a continuación, de mayor a menor representación, así: motivación, curiosidad, gratificación, empatía, admiración, agradecimiento, alegría, aprecio, desafío, diversión, emoción, entendimiento, interés, reto, satisfacción, sorpresa y tranquilidad.

En lo que respecta a algunas problemáticas expuestas en el desarrollo de esta intervención se puso de manifiesto que en estados como Oaxaca se ha venido presentando falta de capacitación docente desde hace aproximadamente 10 años.

Esto ha ocasionado que la población tenga la necesidad de buscar sus propios cursos; sin embargo, para poder acceder a ellos tiene que autofinanciarlos lo cual es una barrera a nivel económico. Y a la vez, hay escasa demanda de cursos completos sobre aptitudes sobresalientes.

Otra problemática puesta en evidencia fue la presencia de modelos educativos contrapuestos donde un sector educativo aboga por la educación inclusiva y otro la rechaza.

Por consiguiente, esta situación está afectando el libre desarrollo del personal docente que promueve el modelo inclusivo pues en algunos momentos ha sentido temor de usar la palabra inclusión porque recibe rechazo y malos tratos por parte de colegas.

Por su parte, en el estado de México se puso en evidencia la capacitación poco efectiva que se ha llevado a cabo sobre población con aptitudes sobresalientes.

Sobre esta problemática, algunas docentes compartieron que en este estado se llevó a cabo un curso donde la temática fue dada de forma poco entendible, con contenido temático muy extenso y poco dosificado y con el uso de muchos tecnicismos que dificultaron la comprensión de lo enseñando.

En consecuencia, al inicio de esta intervención estas docentes expresaron que tenían un gran desinterés y renuencia por el tema de las aptitudes sobresalientes y que lo concebían como algo difícil donde tenían que leer muchos manuales y que de sólo pensarlo sentían cansancio mental.

A pesar de esto, al finalizar la primera sesión de ProjectAS las participantes manifestaron una actitud de mejora al encontrar la exposición más amena, basada en ejemplos concretos y en el intercambio de experiencias docentes.

A nivel evaluativo, la frase yo me siento invitada a, presentó los siguientes resultados: “yo me siento invitada a compartir el conocimiento; a dejarme sorprender y romper mis propias barreras; a desarrollar y estimular el trabajo en equipo; a estar mejor capacitada; a estudiar más temas relacionado al trabajo frente al grupo; a hacer qué cada vez más se animen los alumnos a demostrar sus aptitudes; a reestructurar mis evaluaciones diagnósticas; a seguir aprendiendo; y a trabajar en colaboración con ustedes y ser parte de su trabajo”.

Por otro lado, algunos docentes manifestaron que en su aula de clase hay presencia de estudiantes con aptitudes sobresalientes; sin embargo, dentro de sus planeaciones didácticas ninguna actividad estaba adaptada para esta población específica.

Por el contrario, otra parte del grupo manifestó que sí usa estrategias de intervención específicas para población sobresaliente y que a su vez estas eran de beneficio para todo el grupo de la clase. También afirmó que cuenta con las herramientas necesarias para hacerlo.

En cambio, el profesorado que no ha implementado estrategias para este estudiantado tuvo una actitud de mejora y expresó el interés de diseñarlas y llevarlas a cabo.

Por su parte, a nivel actitudinal, la población mostró una actitud de inclusión hacia las personas con aptitudes sobresalientes.

Además, podemos destacar que intercambiar experiencias docentes generó en la población sentimientos de agradecimiento, de empatía, de motivación, de emoción, de compañerismo y de reflexión.

El aprendizaje a través del intercambio de experiencias docentes favoreció el alcance y la consolidación de los resultados aquí expuestos.

#### **4. Fase de post test. Revalorar, comparar y evaluar las variables dependientes**

Como quinto objetivo específico en la fase de post test se llevó a cabo la revaloración de la actitud docente inclusiva; las percepciones docentes relativas a la inclusión y las prácticas

docentes inclusivas de la población participante, por tanto, a continuación, se describe esta información por cada variable.

### **Revaloración de la variable Actitud docente inclusiva**

Con respecto a la variable actitud inclusiva el 100% de la población manifiesta tener una actitud positiva hacia la inclusión como se muestra en la siguiente tabla.

**Tabla 25**

*Análisis descriptivo de la actitud docente inclusiva*

Variable	Dimensión	Pretest	Media	DT	Interpretación
<b>Actitud inclusiva</b>	A: bases de la inclusión	Actitud positiva (100%)	36.57	3.57	Actitud positiva hacia la educación inclusiva de estudiantes con aptitudes sobresalientes y hacia la diversidad (entre 25 y 40).

Por su parte, en la tabla 26 se describe el comportamiento de esta variable.

**Tabla 26**

*Análisis descriptivo y frecuencia estadística de la variable actitud docente inclusiva*

Ítem	Suma	Media	DT	Favorable		Indecisa		Desfavorable	
				f	%	f	%	f	%
- La identificación en el aula de estudiantes con aptitudes sobresalientes es de suma importancia para la educación inclusiva	105	5.00	0.000	21	100	--	--	--	--
- La educación inclusiva favorece que estudiantes desarrollen actitudes tolerantes y respetuosas con las diferencias	104	4.95	0.218	21	100	--	--	--	--

- Una atención adecuada de la diversidad en el aula requiere la presencia de un equipo multidisciplinario para favorecer la educación inclusiva.	102	4.86	0.359	21	100	--	--	--	--
- Estoy a favor de la educación inclusiva en la escuela regular de estudiantes con aptitudes sobresalientes.	102	4.86	0.478	20	95.2	1	4.8	--	--
- Todo el grupo de estudiantes, incluyendo a los que presentan aptitudes sobresalientes, pueden aprender en la misma escuela.	98	4.67	0.658	19	90.5	2	9.5	--	--
- La presencia de docentes de apoyo favorece la atención adecuada de la diversidad en el aula.	97	4.62	0.590	20	95.2	1	4.8	--	--
- Es injusto segregar del resto de estudiantes a quienes presentan alguna necesidad específica asociada a alguna condición.	95	4.52	1.078	19	90.5	1	4.8	1	4.8
- La inclusión educativa de estudiantes con aptitudes sobresalientes tiene más ventajas que inconvenientes.	92	4.38	0.921	17	81	3	14.3	1	4.8

En lo que respecta a la actitud docente hacia la inclusión de estudiantes sobresalientes el 100% de la población manifestó una actitud positiva hacia estudiantes sobresalientes en referente a su identificación en el aula; el 95.2% a favor de su inclusión educativa en la escuela regular; y en menor medida, pero con una actitud positiva también el 81% manifestó que la educación inclusiva de este grupo de estudiantes tiene más ventajas que inconvenientes.

En referencia a los demás ítems que indagan sobre la diversidad y la inclusión en el aula el 100% de la población manifestó que la educación inclusiva favorece que estudiantes desarrollen actitudes tolerantes y respetuosas con las diferencias y que una intervención educativa adecuada de la diversidad en el aula requiere la presencia de un equipo multidisciplinario para favorecer la inclusión.

Adicionalmente el 95.2% manifestó que la presencia de docentes de apoyo favorece la intervención educativa de la diversidad en el aula.

A continuación, se describen las percepciones que tiene la población con respecto a la formación y los recursos con los que cuentan; y los apoyos que reciben de parte de un equipo psicopedagógico; de las familias y de la dirección del centro educativo donde laboran.

### **Revaloración de la variable Percepciones hacia la inclusión**

**Tabla 27**

*Análisis descriptivo y frecuencia estadística total de la variable percepciones docentes inclusivas*

<b>Dimensión</b>	<b>Pretest</b>	<b>Media</b>	<b>DT</b>	<b>Interpretación</b>
B: formación y recursos	Percepción satisfactoria (71.4%)	17.61	3.35	Percepción satisfactoria de formación y recursos (entre 16 y 25).
	Percepción indecisa (28.6%)			
C: apoyos personales	Percepción suficiente (71.4%)	10.76	2.62	Percepción positiva hacia la disponibilidad de apoyos personales (entre 10 y 15)
	Percepción indecisa (23.8%)			
	Percepción insuficiente (4.8%)			

**Con respecto a la dimensión B: Formación y recursos:** el 28.6% de la población manifestó tener una percepción indecisa sobre su formación y los recursos con los que cuenta para intervenir las necesidades específicas de estudiantes con aptitudes sobresalientes. En efecto, el 71.4% manifestó tener una percepción satisfactoria de su formación y los recursos con los que cuenta.

Los aspectos evaluados en esta dimensión se describen a continuación.

**Tabla 28**

*Análisis descriptivo y frecuencia estadística por ítem de la variable percepción docente inclusiva sobre la formación y recursos*

Ítems	Suma	Media	DT	Percepción de formación y recursos					
				Satisfactoria		Indecisa		Insatisfactoria	
				f	%	f	%	f	%
13. Puedo identificar las Barreras para el Aprendizaje y la Participación que enfrentan estudiantes con su necesidad específica asociada a las aptitudes sobresalientes.	90	4.29	0.644	19	90.5	2	9.5	--	--
12. Cuento con las estrategias necesarias para eliminar o minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación que enfrentan estudiantes sobresalientes.	84	4.00	0.837	16	76.2	4	19	1	4.8
10. Tengo el tiempo suficiente para intervenir las necesidades educativas de todo el estudiantado.	81	3.86	0.793	15	71.4	5	23.8	1	4.8
9. Tengo la formación suficiente para enseñar a estudiantes sobresalientes.	78	3.71	0.902	13	61.9	6	28.6	2	9.5
11. Cuento con los recursos materiales necesarios para eliminar o minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación que enfrentan estudiantes con aptitudes sobresalientes.	72	3.43	0.811	11	52.4	7	33.3	3	14.3

En esta dimensión el 90.5% de la población manifestó una percepción favorecedora con respecto a la identificación de las Barreras para el Aprendizaje y la Participación que enfrentan estudiantes con aptitudes sobresalientes;

Sin embargo, para eliminar o minimizar esas barreras el 76.2% de la población cuenta con las estrategias necesarias para hacerlo; el 61.9% tiene la formación requerida y el 52.4 cuenta con los recursos materiales para lograrlo.

En relación con la dimensión C que indaga sobre la percepción docente hacia los apoyos recibidos por un equipo psicopedagógico; la dirección del centro educativo; y las familias se presenta la siguiente tabla.

**Tabla 29**

*Análisis descriptivo y frecuencia estadística por ítem de la variable percepción docente inclusiva sobre apoyos personales*

Ítems	Suma	Media	DT	Percepción de formación y recursos					
				Satisfactoria		Indecisa		Insatisfactoria	
				f	%	f	%	f	%
Tengo la ayuda suficiente de las familias	83	3,95	1,071	15	71.4	3	14.3	3	14.3
Tengo la ayuda suficiente de los directivos del centro de trabajo	81	3,86	1,195	13	61.9	4	81	4	19
Tengo la ayuda suficiente del Equipo psicopedagógico	77	3,67	1,354	14	66.7	2	9.5	5	23.8

El 71.4% de la población manifestó tener la ayuda suficiente de las familias; el 61.9% la ayuda suficiente de la dirección del centro educativo; y el 66.7% la del equipo psicopedagógico; sin embargo, a pesar de que esta última ayuda que manifestaron tener tiene una diferencia de 4 puntos por debajo su porcentaje es mayor.

Por su parte, la distribución porcentual de estas ayudas en referencia al grupo de docentes con presencia de estudiantes sobresaliente en el aula se presenta a continuación.

**Tabla 30**

*Tabla cruzada entre el grupo docente con presencia de estudiantes sobresalientes y la percepción docente inclusiva sobre apoyos recibidos*

Ítems	Percepción de formación y recursos					
	Satisfactoria		Indecisa		Insatisfactoria	
	f	%	f	%	f	%
Tengo la ayuda suficiente de las familias	9	42.8	2	9.5	2	9.5
Tengo la ayuda suficiente de los directivos del centro	7	33.3	3	14.3	3	14.3
Tengo la ayuda suficiente del Equipo psicopedagógico	8	38.1	2	9.5	3	14.3

Como se evidencia en la tabla el apoyo que más manifestó recibir el grupo de docentes con presencia de estudiantes sobresalientes fue de parte de las familias (42.8%); seguido del apoyo del equipo psicopedagógico (38.1%); y del apoyo directivo (33.3%).



En lo que respecta al grupo de docentes sin presencia de estudiantes sobresalientes a continuación, se presentan los datos.

**Tabla 31**

*Tabla cruzada entre el grupo docente sin presencia de estudiantes sobresalientes y la percepción docente inclusiva sobre apoyos recibidos*

Ítems	Percepción de formación y recursos					
	Satisfactoria		Indecisa		Insatisfactoria	
	f	%	f	%	f	%
Tengo la ayuda suficiente de las familias	6	28.6	1	4.8	1	4.8
Tengo la ayuda suficiente de los directivos del centro	6	28.6	--	--	2	
Tengo la ayuda suficiente del equipo psicopedagógico	6	28.6	1	4.8	1	4.8

Este grupo manifestó tener una percepción satisfactoria del apoyo recibido por parte de las familias; la dirección y el equipo psicopedagógico.

El cálculo total de esta dimensión distribuido por grupos docentes se puede ver a continuación.

**Tabla 32**

*Distribución grupal de la percepción de apoyos personales*

Grupos de docentes	Percepción de apoyos personales			Total
	favorable	indecisa	Desfavorable	
Docentes con presencia de estudiantes sobresalientes	47.6% (76.9%)	14.3% (23.1%)	--	<b>61.9%</b> <b>(100%)</b>
Docentes sin presencia de estudiantes sobresalientes	23.8% (62.5%)	9.5% (25%)	4.8% (12.5%)	<b>38.1%</b> <b>(100%)</b>
<b>Total</b>	<b>71.4%</b>	<b>23.8%</b>	<b>4.8%</b>	<b>100%</b>

Esta información nos dice que el 76.9% del grupo de docentes con presencia de estudiantes sobresalientes percibe de manera favorable los apoyos de familias, de directivos y del equipo psicopedagógico para la intervención educativa de este estudiantado. Y el 23.1% restante percibe estos apoyos de manera indecisa.

Por su parte el 62.5% del grupo de docentes sin presencia de estudiantes sobresalientes percibe de manera favorable los apoyos recibidos para la intervención educativa de estudiantes con alguna condición específica asociada a la discapacidad o el aprendizaje; un 25% los percibe de manera indecisa; además un 25% percibe la ayuda de manera indecisa seguido de un 12.5% de manera insuficiente.

En conclusión, el 100% de la población tiene una percepción favorable hacia la recepción de estos apoyos y es equivalente a una media de 68.61 la cual se ubica en un rango de 49 a 80 una desviación estándar 6.68.

A continuación, se presenta la revaloración de la variable prácticas inclusivas.

### ***Revaloración de la variable Prácticas docentes inclusivas***

Como se pone de manifiesto en la tabla que aparece a continuación el 100% de la población manifestó un uso muy frecuente de prácticas inclusivas en el aula.

De estas el grupo de estrategias de mayor uso fue el de enseñanza y evaluación de los aprendizajes con una media de 42.14 (DT 5.45) y un alcance porcentual del 100%.

### **Tabla 33**

*Análisis descriptivo y frecuencia estadística de la variable prácticas docentes inclusivas a nivel general*

<b>Dimensión</b>	<b>Pretest</b>	<b>Media</b>	<b>DT</b>	<b>Interpretación</b>
A: estrategias de organización y manejo efectivo del aula	Uso muy frecuente (95.7%) Uso indeciso (4.3%)	25.4	2.31	Uso muy frecuente de estrategias de organización y manejo (entre 19 y 30).
B: estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes	Uso muy frecuente (100%)	42.14	5.45	Uso muy frecuente de estrategias de enseñanza y evaluación (entre 31 y 50).
C: estrategias de agrupamiento	Uso muy frecuente (95.7%) Uso indeciso (4.3%)	35.80	5.77	Uso muy frecuente de estrategias de agrupamiento (entre 28 y 45)

D: estrategias de adaptación de las actividades	Uso muy frecuente (90.5%) Uso indeciso (4.8%) Uso poco frecuente (4.8%)	20.04	3.93	Uso muy frecuente de estrategias de adaptación (entre 16 y 25).
<b>Total</b>	<b>Uso muy frecuente (100%)</b>	<b>126.8</b>	<b>13.66</b>	<b>Uso muy frecuente de prácticas inclusivas en el aula (entre 91 y 150).</b>

A continuación, se describe la frecuencia de uso de las prácticas inclusivas de la dimensión A donde se detallan las estrategias de organización y el manejo efectivo del aula. Esta información se puede ver en extenso en la tabla 34 ubicada en el anexo J.

La estrategia más usada en esta dimensión fue la de establecer normas de convivencia para el buen desarrollo de las clases esta estuvo representada por un 90.5% de uso muy frecuente y un 9.5% de uso indeciso. Esta estuvo seguida del uso de diferentes estrategias metodológicas por un 85.7% de uso muy frecuente y un 14.3% de uso indeciso.

En relación a la Dimensión B que indaga sobre el uso de estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes se presenta el análisis descriptivo en extenso en la tabla 35 ubicada en el anexo K.

En esta dimensión la estrategia inclusiva más usada por la población fue la de motivar el grupo de estudiantes como un elemento facilitador del aprendizaje en el aula. Esta estrategia estuvo representada por un 95.2% de la población que manifestó un uso muy frecuente y por un 4.8% que manifestó un uso indeciso.

A diferencia con lo anterior, la práctica docente menos usada fue la de enseñar estrategias de aprendizaje autorregulado. Sin embargo, el porcentaje de uso es alto. Un 81% de la población manifestó un uso muy frecuente; el 14.35% un uso indeciso; y el 4.8% un uso poco frecuente.

Con relación a la Dimensión C que indaga sobre el uso de estrategias de agrupamiento se presenta el análisis descriptivo extenso en la tabla 36 ubicada en el anexo L.

En esta dimensión la estrategia inclusiva más usada por la población fue realizar grupos en clase teniendo en cuenta la equidad de género. Esta estrategia estuvo representada por un 90.5% de la población que manifestó un uso muy frecuente y por un 9.5% que manifestó un uso indeciso.

Por su parte, la práctica docente menos usada fue realizar agrupamiento de estudiantes teniendo en cuenta diferentes rendimientos académicos. Esta estuvo identificada a nivel porcentual por el 52.4% de la población que manifestó un uso muy frecuente y el 38% que manifestó un uso indeciso.

En relación con la Dimensión D que indaga sobre el uso de estrategias de adaptación de las actividades se presenta el análisis descriptivo extenso se evidencia en la tabla 37 ubicada en el anexo M.

En esta dimensión la estrategia inclusiva más usada por la población fue descomponer algunas actividades en secuencias más simples. Esta estrategia estuvo representada por un 90.5% de la población que manifestó un uso muy frecuente y por un 9.5% que manifestó un uso indeciso. A diferencia de esto, la práctica docente menos usada fue diversificar las actividades para intervenir las necesidades específicas del grupo de estudiantes; sin embargo, esta también tuvo un porcentaje de representación alto. El 85.7% de la población manifestó un uso muy frecuente y el 14.3% manifestó un uso indeciso.

A continuación, se presenta el análisis de comparación entre el pretest y el post test.

### ***Comparación estadística entre el pretest y el post test***

Una vez revaloradas las variables se realizaron los estadísticos de comparación. Para este procedimiento primero se calculó la normalidad por medio de la prueba Shapiro Wilk debido a que el número de participantes fue menor a 30.

Luego se procedió a hacer el contraste de varianzas con la prueba Levene y una vez obtenidos los datos anteriores se eligieron pruebas paramétricas para el análisis estadístico.

Los resultados de normalidad y de varianza se evidencian en la tabla que aparece a continuación. En estos se acepta la hipótesis nula con un nivel de significancia =  $>0.05$ .

**Tabla 38**

*Prueba de normalidad de Shapiro-Wilk*

<b>Variables medidas</b>	<b>Estadístico</b>	<b>gl</b>	<b>Sig.</b>
Pretest Actitud Inclusiva	0.978	21	0.889
Post test Actitud Inclusiva	0.935	21	0.171
Pretest Práctica Inclusiva	0.930	21	0.140
Post test Práctica Inclusiva	0.966	21	0.641

Los resultados anteriores permitieron el uso de la prueba paramétrica T de Students y Anova. Estos cálculos se realizaron en el programa de estadística SPSS (Statistical Package for the Social Sciences).

La primera se usó para saber si las diferencias entre los puntajes del pretest y el post test son estadísticamente significativas teniendo en cuenta un nivel de significancia de  $p < 0.05$ . La segunda prueba se ocupó para comprobar la significancia entre las variables sociodemográficas y las variables dependientes.

Por tanto, a continuación, se presentan los resultados por variable:

#### **Actitud docente inclusiva**

Con respecto a esta variable hubo una diferencia significativa del 0.039 con una media de -1.714 como se muestra a continuación en la dimensión A bases de la inclusión.

**Tabla 39**

*Prueba T Student a nivel general de la variable actitud inclusiva*

Dimensión	Pretest		Post test		p	Diferencia (media)
	Media	DT	Media	DT		
A: bases de la inclusión	36.21	3.63	36.57	3.57	0.039	0.36
B: formación y recursos	17.21	3.47	17.61	3.35	0.162	0.40

En la tabla 40 ubicada en el anexo N se muestran los datos arrojados en la prueba T Student entre ítems de esta variable. Allí se evidencia que los ítems con diferencia significativa fueron: La identificación en el aula de estudiantes con aptitudes sobresalientes es de suma importancia para la educación inclusiva (p. 0.021) y una intervención educativa adecuada de la diversidad en el aula requiere la presencia de un equipo multidisciplinario (0.015).

A través de este cálculo se puede observar una tendencia al alza ubicando cada ítem en un rango de actitud inclusiva.

De manera particular se muestra un decremento en el ítem: todo el grupo de estudiantes, incluyendo a quienes presentan aptitudes sobresalientes, puede aprender en la misma escuela. A pesar de esto, se ubica en el mismo rango de actitud inclusiva hacia este estudiantado.

El ítem nombrado comparado con el ítem: estoy a favor de la educación inclusiva en la escuela regular de estudiantes con aptitudes sobresalientes nos muestra una tendencia hacia la inclusión de personas con aptitudes sobresalientes y un menor grado hacia la diversidad general en el aula.

En referencia con la variable de percepción hacia la formación y recursos con que cuenta la población en la tabla 41 ubicada en el anexo O se presentan las diferencias significativas.

### Percepciones docentes hacia la inclusión

Los ítems que mostraron una diferencia significativa fueron: Tengo la formación suficiente para enseñar a *estudiantes sobresalientes* ( $p = 0.045$ ) y cuento con los recursos materiales necesarios para eliminar o minimizar sus barreras para el aprendizaje y la participación ( $p = 0.004$ ).

A lo que respecta a la variable prácticas inclusivas a continuación se presentan los análisis estadísticos en la tabla 42.

### Prácticas docentes inclusivas

Con respecto a esta variable no hubo una diferencia significativa su significancia bilateral fue de 0.098 con una media de -5.66. Esta significancia estuvo representada por dimensiones como se muestra a continuación.

**Tabla 42**

*Prueba T Student entre dimensiones de la variable prácticas inclusivas*

Dimensión	Pretest		Post test		p	Diferencia (media)
	Media	DT	Media	DT		
A: estrategias de organización y manejo efectivo del aula	24.76	2.87	25.04	2.31	0.540	0.61
B: estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes	41.33	5.64	42.14	5.45	0.163	0.49
C: estrategias de agrupamiento	35.09	5.50	35.80	5.77	0.186	0.54
D: estrategias de adaptación de las actividades	19.95	3.82	20.04	3.93	0.540	-0.09

A pesar de esto se evidenció una mejora de 0.61 puntos en la dimensión A; de 0.49 en la dimensión B; y de 0.54 en la dimensión C. A lo que respecta con la dimensión D hubo una disminución de -0.09.

Ante este hecho de disminución se puede inferir que la intervención educativa tuvo un efecto positivo en la opinión de la población docente en relación del uso de las estrategias de

adaptación de las actividades y que debido a los contenidos del programa tuvieron la oportunidad de conocer mejor el uso de sus prácticas inclusivas permitiéndoles hacer una valoración un poco más objetiva.

A nivel de dimensiones estas tuvieron una diferencia significativa en los siguientes ítems: En mi planeación didáctica diseño actividades para los diferentes estilos de aprendizaje del estudiantado ( $p=0.057$ ); en algunas clases incluyo en un mismo grupo a personas que tengan menor y mayor grado de aceptación social ( $p=0.035$ ); descompongo algunas actividades en secuencias más simples o aumento su complejidad ( $p= 0.056$ ); propongo actividades de diversos niveles de exigencia ( $p=0.038$ ); y diversifico las actividades para intervenir las necesidades específicas de estudiantes ( $p=0.056$ ). Estos dos últimos ítems pertenecen a la dimensión D estrategias de adaptación de las actividades como se muestra en la tabla 43 ubicada en el anexo P donde además se puede consultar la información por ítem.

Por su parte, la prueba paramétrica ANOVA arrojó los siguientes datos en relación con cada variable como se muestra a continuación.

Con relación a la variable actitud inclusiva el tener formación en estudiantes sobresalientes impactó de manera significativa sobre la variable. Esto se evidenció tanto en el pretest como en el post test.

**Tabla 44**

*Prueba ANOVA entre variables sociodemográficas y variable actitud inclusiva*

Variable	Pretest	Post test
Sexo	0.471	0.129
Edad	0.954	0.735
Formación académica	0.205	0.457
Tipo de labor docente	0.119	<b>0.057</b>
Antigüedad laboral	0.650	0.771
Tipo centro de trabajo	0.099	0.177



Tipo de área del centro de trabajo	0.761	0.342
Estado en el que se ubica el centro de trabajo	0.126	0.229
Experiencia en estudiantes con aptitudes sobresalientes	0.295	0.13
Presencia de estudiantes con aptitudes sobresalientes	0.475	0.363
Formación en estudiantes con aptitudes sobresalientes	<b>0.050</b>	<b>0.009</b>

En relación con la variable prácticas inclusivas el tipo de labor docente impactó de manera significativa en el pretest al igual que el tener formación en estudiantes con aptitudes sobresalientes presentó diferencias significativas en el post test sobre la variable como se muestra a continuación.

#### Tabla 45

*Prueba ANOVA entre variables sociodemográficas y variable prácticas inclusivas*

Variable	Pretest	Post test
Sexo	0.282	0.173
Edad	0.219	0.138
Formación académica	0.124	0.276
Tipo de labor docente	<b>0.053</b>	0.580
Antigüedad laboral	0.714	0.182
Tipo centro de trabajo	0.084	0.298
Tipo de área del centro de trabajo	0.848	0.299
Estado en el que se ubica el centro de trabajo	0.336	0.527
Experiencia en estudiantes con aptitudes sobresalientes	0.153	0.287
Presencia de estudiantes con aptitudes sobresalientes	0.171	0.445
Formación en estudiantes con aptitudes sobresalientes	0.444	<b>0.010</b>

Por último, para contrastar los resultados anteriores con el diseño de la intervención educativa ProjectAS se realizó la valoración de su efectividad.

### **Evaluación de la intervención educativa ProjectAS**

Los resultados que aparecen a continuación fueron obtenidos por medio del cuestionario de valoración (anexo C). Así:

#### **Parte I: Experiencia de participación**

El programa de intervención educativa ProjectAS fue valorado como excelente por el 98% de la población; como bueno por el 12.7%; y como regular por el 1.4%. Además, tuvo una eficiencia terminal global del 91% y ante la posibilidad de recomendar el programa el 100% de la población mostró una respuesta positiva.

Adicional a las variables anteriores se valoró lo siguiente:

**Tabla 46**

#### *Experiencia de participación*

<b>Variable</b>	<b>Excelente</b>	<b>Buena</b>	<b>Regular</b>
Gratificación de participación	90%	10%	
Relación educativa con colegas	86%	10%	5%
Motivación personal	90%	10%	
Relación de los contenidos con la práctica laboral	90%	10%	
Relación de la duración del curso con los contenidos	76%	19%	5%
Uso de herramientas tecnológicas (Zoom y Chamilo)	80%	20%	
Dominio de la temática por parte de la facilitadora	90%	10%	

#### **Parte II. Aprendizajes alcanzados**

En esta parte se crearon categorías a partir de las respuestas dadas por cada participante esto con el fin de agrupar los aprendizajes alcanzados según variable de intervención con una respuesta de 37 unidades de análisis, así:

**Tabla 47***Aprendizajes alcanzados*

<b>Variable de intervención</b>	<b>Categoría</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Subcategoría</b>
Prácticas inclusivas	Intervención	35.1%	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprendizaje autorregulado</li> <li>- Estrategias de agrupamiento</li> <li>- Enriquecimiento áulico</li> <li>- Centros de interés</li> <li>- Aprendizaje basado en proyectos</li> <li>- Herramientas digitales</li> <li>- Ajustes razonables</li> <li>- Creatividad</li> <li>- Educación inclusiva</li> </ul>
	Detección e identificación	27.0%	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Instrumentos de identificación</li> </ul>
	Contexto de las aptitudes sobresalientes	13.5%	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Necesidades psico educativas</li> <li>- Características de estudiantes con aptitudes sobresalientes</li> <li>- Tipos de aptitudes sobresalientes</li> </ul>
Actitud inclusiva	Hacia el trabajo colaborativo	13.5%	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entre colegas</li> <li>- Con especialistas</li> </ul>
	Actitud favorable	10.8%	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A tener una actitud positiva hacia la inclusión de estudiantes con aptitudes sobresalientes</li> <li>- A reconocer las necesidades de formación docente</li> <li>- A tener sensibilidad y compromiso hacia población con aptitudes sobresalientes</li> <li>- A tener una actitud positiva hacia la temática de las aptitudes sobresalientes</li> </ul>

### **Parte III. Percepciones del programa ProyectAS (lo mejor y lo menos significativo)**

Lo mejor del programa ProyectAS se organizó en 9 categorías con un total de 25 respuestas como se evidencia a continuación:

**Tabla 48**

*Lo mejor de la Intervención Educativa ProyectAS*

<b>Categoría</b>	<b>Porcentaje</b>
La comunidad de enseñanza aprendizaje	40%
La temática	20%
Las facilitadoras	16%
La modalidad sincrónica	4%
Los aprendizajes alcanzados	4%
La atención y clarificación de dudas	4%
Los videos	4%
La motivación	4%
La heterogeneidad de la muestra	4%

Por su parte, el 85.7% de la población manifestó que todo le pareció significativo. En cambio, a un 4.8% lo que le pareció menos significativo fue el tema de estrategias de agrupamiento; a otro 4.8% el programa de la SEP; y, por último, a un 4.8% la poca participación de algunas personas.

#### **Parte IV. Impacto del programa ProyectAS en la práctica docente**

La práctica docente antes y después de ProyectAS hacia estudiantes con aptitudes sobresalientes se categorizó de la siguiente forma: práctica de inclusión; de inclusión parcial; y de exclusión.

En primera medida, estas categorías quedaron representadas, a nivel porcentual de la siguiente manera:

Antes de ProyectAS, el 39% de la población manifestó una práctica docente de inclusión. Esta quedó evidenciada en la manera que algunas personas completaron la siguiente frase: Mi práctica docente antes de ProyectAS era:

- “De detección, identificación y atención a alumnos con aptitudes sobresalientes”.

- “De enriquecimiento”.
- “Guiando hacia el desarrollo de proyectos de investigación y la participación en olimpiadas de ciencia, tomando en cuenta los intereses y fomentando la indagación”.

Por su parte, otro 39% manifestó una práctica docente de inclusión parcial hacia estudiantes con aptitudes sobresalientes. Esto quedó representado en frases como: mi práctica docente antes de Proyectas era “muy limitada”; “muy común”.

En cuanto a la categoría de exclusión esta quedó representada por el 22% de la población quien expresó frases como:

- “No me involucraba demasiado en la parte conceptual del programa, no investigaba el referente por parte de la SEP para el trabajo con el alumnado sobresaliente” (docente 1).
- “He procurado actualizarme para atender a la diversidad, pues sé que todos aprenden de diversa forma, sin embargo, a la población AS no la consideraba” (docente 2).
- “Deficiente en este aspecto por mi percepción equivocada y mi mala experiencia en el primer acercamiento o conocimiento del tema” (docente 5).

En cambio, después de ProyectAS el 100% de la población manifestó una práctica docente de inclusión hacia estudiantes con aptitudes sobresalientes. Esto quedó evidenciado en frases como las siguientes: Mi práctica docente será:

- “Encontrar la mayor cantidad de alumnos con estas características” (docente 7).
- “Propositiva, comprometida, energética, de aprendizaje y experiencia” (docente 9).
- “Ver por el bienestar de los niños sobresalientes y buscar a las personas indicadas en poder ayudar” (docente 15).
- “Más completa, tomando en cuenta la información compartida en este curso” (docente 17).

- “Será mejor, ya que aprendí varias cosas que no sabía y que me permitirán orientar a los alumnos que puedan tener AS, o alguna necesidad especial” (docente 2).
- “De responsabilidad y apoyo a los alumnos identificados, a través de proyectos inclusivos para toda la clase” (docente 3).
- “Excelente” (docente 7).
- “De un mayor compromiso por brindar a través de estrategias diversificadas la atención que requieren los alumnos sobresalientes. Me involucraré más en la investigación conceptual y metodológica para enriquecer mi práctica docente” (docente 21).
- “Más enriquecedora. Pues ya no solo consideraré en mi intervención a los alumnos que enfrentan BAPS con o sin Discapacidad, sino también alumnos AS” (docente 19)

Una vez obtenidos estos datos, se le preguntó a la población sobre posibles acciones para mejorar la intervención educativa. Ante esta consulta los resultados son los siguientes:

**Tabla 49**

*Acciones para mejorar el programa de intervención educativa*

<b>Porcentaje de opinión</b>	<b>Acción propuesta</b>
23%	Ninguna
14%	Aumentar la duración total de la intervención > 3 meses.
13%	Crear una comunidad de enseñanza / aprendizaje a través de WhatsApp.
10%	Incluir entrevistas con estudiantes sobresalientes.
10%	Incluir más estudios de caso de estudiantes sobresalientes.
10%	Realizar un proyecto de transferencia.
5%	Aumentar el trabajo en grupos.
5%	Realizar más dinámicas de participación.
5%	Realizar más difusión de la intervención para su próxima edición.
5%	Diseñar la versión presencial de la intervención.

## Capítulo V. Discusión

El objetivo general de esta tesis de intervención fue evaluar el impacto de una intervención educativa virtual sobre actitudes y prácticas inclusivas en docentes de primaria con y sin estudiantes con aptitudes sobresalientes durante la pandemia por Covid-19 en México.

A nivel cuantitativo, los resultados que dan respuesta a este objetivo presentaron una diferencia significativa del 0.039 (media -1.714) en la variable actitud inclusiva y una ausencia del 0.098 (sig) en la variable prácticas inclusivas.

Por su parte, en coincidencia con Serrato y García (2013) y Martínez (2015) estos datos permiten afirmar que es posible mejorar las actitudes y las prácticas docentes inclusivas mediante una intervención educativa.

En consecuencia, para validar esta última afirmación, a continuación, se discuten los resultados a partir de la fase de diagnóstico y siguientes.

En esta primera etapa los resultados arrojaron datos coincidentes con Serrato y García (2014) y Márquez, Andrade y García (2021). Dentro de estos se reportó una necesidad de actualización en temas relacionados a la educación inclusiva en general y en específico en población sobresaliente; en relación al trabajo colaborativo en el aula y a lo concerniente a estrategias pedagógicas de intervención inclusiva.

En el marco del pre test la población mostró una actitud positiva hacia la inclusión de estudiantes con aptitudes sobresalientes al igual que en el estudio de Barraza et al. (2014). En este el 94% de la población estuvo a favor de la educación inclusiva del estudiantado sobresaliente.

En coincidencia con Garzón et al. (2015) la población docente es partidaria de que la educación inclusiva favorece el desarrollo de actitudes tolerantes y respuestas respetuosas hacia todo el estudiantado y que para intervenir la diversidad en el aula es necesario un equipo multidisciplinario.

Con respecto a la variable prácticas inclusivas, los resultados arrojados coinciden con Vallejo et al. (2019) y Gaviño (2017). En estos estudios la población reportó un uso muy frecuente de prácticas inclusivas.

A diferencia que, en Garzón et al. (2015), la estrategia establezco normas de convivencia para el buen desarrollo de las clases tuvo una menor representación. En cambio, la de mayor uso fue: durante las clases utilizo diferentes estrategias metodológicas.

Durante la etapa de implementación de la intervención educativa ProjectAS la población mostró un alto grado de colaboración entre docentes de educación especial y docentes de educación regular, a diferencia con Serrato y García (2014), y en coincidencia con Covarrubias (2014) y Martínez (2015).

Este hecho motivó la creación de una comunidad virtual de enseñanza y aprendizaje donde se evidenció un impacto positivo en su confianza intrapersonal y en su bienestar. Datos coincidentes con Talis (2018). A su vez, este aprendizaje cooperativo se afianzó desde el ámbito socioemocional.

En coincidencia con Cabrera (2011), la población manifestó haber aprendido entre otras cosas sobre: modelos de intervención de las necesidades educativas de la población con aptitudes sobresalientes.

A su vez, en coincidencia con Alemany (2004) la población reportó que la educación inclusiva favorece a todo el estudiantado del aula de clase y que una propuesta de intervención para población sobresaliente puede ser usada para toda el aula (Martínez, 2015).

Dentro de los resultados estadísticos de la etapa de comparación pre test post test se evidenció que al igual que en Torrego et al. (2017) el programa de intervención educativa ProjectAS favoreció el desarrollo profesional de la población docente y, además, la mantuvo motivada frente a la formación recibida.



Los cambios significativos en la actitud inclusiva se evidenciaron en los ítems: la identificación en el aula de estudiantes con aptitudes sobresalientes es de suma importancia para la educación inclusiva (p. 0.021) y una intervención educativa adecuada de la diversidad en el aula requiere la presencia de un equipo multidisciplinario (p. 0.015).

Los cambios en prácticas docentes inclusivas se vieron mayormente reflejados en la dimensión B del cuestionario de Gutiérrez y Chiner (2021) donde se evalúa las estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes.

Aquellos ítems con mayor diferencia significativa fueron: en algunas clases incluyo en un mismo grupo a personas que tengan menor y mayor grado de aceptación social ( $p=0.035$ ); y propongo actividades de diversos niveles de exigencia (p. 0.038).

Por su parte, a diferencia del estudio de Garzón et al. (2015), en esta investigación de intervención no se pudo estimar la correlación entre la variable actitud y prácticas inclusivas debido a que casi todos los datos se concentran en la parte superior de cada escala.

Por su parte, la incidencia de la variable género en las variables actitud y prácticas inclusivas no se realiza porque hay una sobre representación de las mujeres.

De esta misma manera el análisis de la varianza de un factor (ANOVA) para comprobar la existencia o no de diferencias significativas entre la variable dependiente actitud inclusiva y factores sociodemográficos arrojó que no existen diferencias de significancia porque la variable dependiente es una constante.

Parte de los datos anteriores coinciden con Sevilla et al. (2017) y Vallejo et al. (2019) donde encontraron que la actitud inclusiva no tiene diferencias significativas con el sexo; la edad y la antigüedad laboral de la población.

Sin embargo, en esta tesis de intervención, el tener formación en estudiantes sobresalientes impactó de manera significativa sobre la variable actitud inclusiva.

Por último, la formación de docentes favorece las prácticas inclusivas en la intervención educativa de estudiantes sobresalientes como se evidencia en Vidergor y Eilam (2011).

A su vez, los resultados obtenidos en esta tesis de intervención y en las investigaciones nombradas anteriormente no coinciden con De Boer et al. (2011); Sánchez (2010), Gualdrón y Caballero (2018); Gaviño (2017); y Chiner (2011).

## Capítulo VI. Conclusiones

Esta tesis de intervención constituye una gran oportunidad para el conocimiento del proceso de educación inclusiva de estudiantes de primaria con aptitudes sobresalientes desde el ámbito del profesorado, en México.

En este contexto, el objetivo principal fue evaluar el impacto de una intervención educativa virtual sobre actitudes y prácticas inclusivas en docentes de primaria con y sin experiencia en estudiantes sobresalientes durante la pandemia por Covid-19.

Como respuesta a este objetivo se concluye que una intervención educativa online sobre población estudiantil sobresaliente a través del intercambio de experiencias docentes, la reflexión pedagógica, el desarrollo temático dosificado y el uso de un lenguaje entendible favorece la actitud y las prácticas inclusivas del profesorado hacia estudiantes sobresalientes.

En el marco conclusivo del **primer objetivo** a cerca de la identificación de necesidades de actualización y capacitación docente sobre población estudiantil con aptitudes sobresalientes se encontraron los siguientes hallazgos principales:

La población docente manifestó necesidad de actualización y capacitación en temáticas relacionadas con: identificación; intervención; y contexto de la población sobresaliente; sin embargo, en la actualidad hay ausencia de capacitaciones continuas y de calidad que sean llevadas a cabo por parte de las instituciones gubernamentales pertinentes.

Esto ocasiona que el profesorado busque satisfacer esta necesidad de manera autónoma; sin embargo, la autofinanciación de estos cursos dificulta su acceso.

A su vez, a nivel nacional, hay una escasa demanda de capacitaciones que aborden esta temática.

Por su parte, en respuesta al **segundo objetivo** específico la población quedó caracterizada a nivel sociodemográfico de la siguiente manera: docentes de primaria de 14

estados de la república mexicana que ejercen labores como: dirección educativa estatal; apoyo a la educación especial (USAER); dirección de grupos; y taller.

De esta población, a partir del 50% aproximadamente tiene experiencia y formación sobre estudiantes sobresalientes y a su vez cuentan con presencia de este estudiantado en el aula.

A manera conclusiva del **tercer objetivo específico**: identificar las actitudes, percepciones y las prácticas inclusivas en el profesorado hacia estudiantes con aptitudes sobresalientes, se concluye que:

- El 100% de la población tiene una **actitud positiva** hacia estudiantes sobresalientes en referencia a su identificación en el aula; y a favor de su inclusión educativa en la escuela regular.
- La mayoría tiene una **percepción satisfactoria de la formación** que han recibido sobre población sobresaliente y los recursos con los que cuenta para intervenirla. Sin embargo, un porcentaje por encima del 30% opina lo contrario.
- Una gran parte de la población presenta una percepción positiva hacia la disponibilidad de apoyos con los que cuenta para desempeñar su labor docente de educación inclusiva.
- Casi toda la población usa de manera muy frecuente las **prácticas inclusivas** en el aula.

Como conclusión del **cuarto objetivo específico** se establece que el diseño y la implementación de una intervención educativa en modalidad virtual, sobre actitudes y prácticas inclusivas hacia estudiantes con aptitudes sobresalientes debe partir de las necesidades de capacitación y actualización docente sobre este tema, del conocimiento de las necesidades psicopedagógicas de la población estudiantil y de la revisión literaria sobre intervenciones hacia población sobresaliente que hayan aportado resultados favorables.

En este sentido, a nivel metodológico se recomienda:

a) Usar instrumentos pre test y post test que realmente indaguen sobre población sobresaliente de manera específica y evitar aquellos que preguntan de manera general sobre población con necesidades de educación especial o que presentan barreras para el aprendizaje y la participación porque cuando se nombran estos grupos casi nunca se piensa en población sobresaliente.

b) Contrarrestar la información cuantitativa con cualitativa para tener un mejor contexto de la problemática.

A su vez, en la etapa de implementación de la intervención se hace necesario concluir lo siguiente:

- El aprendizaje cooperativo facilita el proceso de enseñanza y aprendizaje en docentes. Y este se afianza en la presencia de sentimientos y emociones significativas.
- La auto inscripción a una intervención educativa favorece la permanencia en ella y repercute en una buena actitud de aprendizaje y participación.
- Una intervención educativa en docentes sí se puede llevar a cabo de manera virtual.
- Una experiencia negativa de capacitación docente sobre población sobresaliente ocasiona desánimo y renuencia con la temática y con el diseño de estrategias de identificación e intervención educativa que aboguen por la inclusión y la diversidad.

Así mismo, en la revalorización de las actitudes y prácticas inclusivas docentes en la etapa de post test se concluye que la población presenta una actitud y unas prácticas inclusivas favorables en virtud del pre test donde los resultados evidencian lo mismo.

En conclusión, con el **quinto objetivo específico** al comparar los cambios en la actitud y las prácticas inclusivas hacia estudiantes con aptitudes sobresalientes se concluye que la actitud inclusiva presenta diferencia significativa y las prácticas no.

Esta ausencia significativa puede deberse a que a pesar que desde el pre test la población presentó un uso muy frecuente de prácticas inclusivas en el análisis cualitativo de la frase: antes y después de ProyectAS mi práctica docente era, permitió evidenciar la presencia de variaciones en los resultados arrojados en esta etapa inicial.

En esta, las prácticas inclusivas estuvieron representadas en la categoría uso muy frecuente; uso indeciso; y uso poco frecuente a diferencia de los datos cuantitativos donde el 100% estuvo ubicado en el uso muy frecuente.

Por tanto, ante estos datos se puede inferir que la experiencia de capacitación permitió hacer un análisis reflexivo de las prácticas inclusivas más cercano a la realidad.

Al mismo tiempo, este análisis dejó en evidencia la actitud docente para mejorar sus prácticas pedagógicas y, el interés en asumir la educación inclusiva de estudiantes con aptitudes sobresalientes.

Los grados de mejora en las variables fueron de pocos puntos; sin embargo, se mantuvieron en la misma dimensión favorecedora de la educación inclusiva.

Por último, los resultados obtenidos en el **objetivo específico 6** que evaluó la intervención educativa virtual ProyectAS permiten concluir que:

Una excelente experiencia de intervención educativa docente motiva el interés para seguir aprendiendo y disminuye los estereotipos sobre la población sobresaliente.

A su vez, esto facilita la creación de comunidades de enseñanza, aprendizaje y apoyo mutuo que favorecen la educación inclusiva, la autoconfianza docente y el afianzamiento de los conocimientos obtenidos.

Por su parte, dentro de las estrategias propuestas para valorar el grado de aprendizaje de los conocimientos adquiridos la población docente sugirió diseñar un trabajo de transferencia. Esto con el fin de favorecer la autoconfianza en sus prácticas docentes.

Como hallazgo inesperado se evidenció que la población docente cuando comenta sobre personas con aptitudes sobresalientes, casi siempre, hacen referencia a quienes tienen diagnóstico sobresaliente intelectual.

A partir de esto, se sugiere que probablemente las personas con este tipo de diagnóstico les genera un mayor reto de inclusión. Por consiguiente, se hace necesario validar este resultado en otros estudios.

Por otro lado, se espera que en nuevas investigaciones los resultados varíen, de manera favorable, si desde el pre test la población docente a intervenir presenta una actitud inclusiva negativa y un uso de prácticas inclusivas poco frecuente hacia estudiantes con aptitudes sobresalientes.

En general, los antecedentes de la intervención mostraron un contexto desfavorecedor de capacitación y actualización docente sobre la temática de personas sobresalientes. Por tanto, es necesario dar continuidad a este tipo de tesis para conocer e intervenir ampliamente el contexto del profesorado y las barreras para el aprendizaje, la enseñanza y la participación que más se presentan a nivel áulico.

En este sentido, se espera propiciar un ambiente favorecedor de políticas públicas más congruentes, equitativas e inclusivas.

En conclusión, los resultados aquí expuestos evidencian la necesidad de que el profesorado sea capacitado para tener una mayor repercusión en la educación inclusiva de estudiantes con aptitudes sobresalientes en favor de la inclusión, la diversidad y los derechos humanos.

Una vez evidenciadas estas conclusiones se presentan las siguientes limitaciones para tener en cuenta:

### **Limitaciones**

1. Heterogeneidad de la muestra con respecto a la zona geográfica:

La intervención estaba diseñada para docentes de Cuernavaca, Morelos; sin embargo, por cuestiones de pandemia no se logró la muestra necesaria, por tanto, se dio apertura a la inscripción a otros estados de la república mexicana.

Esto ocasionó entre otras cosas un bajo nivel de impacto institucional y una incapacidad para llevar a cabo observaciones en el aula que permitieran evidenciar el comportamiento de la población con respecto a sus prácticas inclusivas.

2. La muestra presentó una actitud inclusiva desde el pre test.
3. Tiempo de pandemia por Covid 19 repercutió en que algunas personas inscritas al programa tuvieron que desertar de iniciar el curso por enfermedad o muerte de seres queridos.

Además, al ser en modalidad virtual se tornó cansado y difícil el uso de formularios para evaluar. Por tanto, en el caso de la evaluación de cada sesión se optó por elegir algunas de las frases incompletas del cuestionario para recabar información de manera segura antes de finalizar la videollamada porque cuando se enviaba el formulario pocas veces era respondido.

4. La limitada duración de la maestría en relación con el tiempo necesario para llevar a cabo el proceso de validación del instrumento, la ejecución y la evaluación de la propuesta de intervención.

A partir de estas limitaciones y teniendo en cuenta los resultados obtenidos de la evaluación de cada sesión y de la intervención total se formulan las siguientes recomendaciones:

### **Recomendaciones**

- Replicar el estudio de intervención educativa en una población, que desde el diagnóstico presente actitudes y prácticas inclusivas desfavorables hacia estudiantes de primaria con aptitudes sobresalientes.



- Evaluar la práctica docente a partir de la observación en el aula y por medio del uso de entrevistas o cuestionarios para estudiantes con aptitudes sobresalientes.
- Evaluar cada sesión durante la misma video llamada.
- Realizar trabajo de transferencia para afianzar los aprendizajes obtenidos.

## Referencias

- Alemany, I. y Villuendas, M. (2004). Las actitudes del profesorado hacia el alumnado con necesidades educativas especiales. *Convergencia. Revista de ciencias sociales*, 11(34), 183-215. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10503408>
- Almeida, M. y Capellini, V. (2005). Alunos talentosos: possíveis superdotados não notados [estudiantes talentosos: posibles superdotados desapercibidos]. *Educação*, 28(1), 45-64. <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/404>
- Armenta, C. (2008). Educación incluyente para sobresalientes en las sociedades del conocimiento. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, 18(1), 109-131. <https://www.redalyc.org/pdf/654/65411190006.pdf>
- Artiles, C. (noviembre, 2006). La atención educativa al alumnado con altas capacidades intelectuales desde un programa institucional a largo plazo financiado y dirigido por la administración educativa de la comunidad autónoma de canarias. En N. Rajadell, M. Valera y L. Carreras (coord...) I Jornadas Nacionales sobre escuela y aptitudes sobresalientes: Intercambio de experiencias (pp. 19-34). Universidad de Barcelona. <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/23122/1/Llibre.pdf>
- Artola, T., Mosteiro, P., Barraca, J., Ancillo, I. y Pina, J. (2003). Escala de Detección de Estudiantes con Altas Capacidades EDAC. Manual de referencia. ALBORHS-C0HS. <http://www.gac.com.es/editorial/INFO/Manuales/edacMANU.pdf>
- Azorín, C. y Palomera, M. (2020). Guías para orientar a los centros educativos en su camino hacia la inclusión. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 13(2), 100-117. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/578/578>
- Barraza, A. (2009). La aceptación de la diversidad de estudiantes por parte de los profesores de educación básica. Un estudio exploratorio en profesores de educación básica de la ciudad de Durango. *Investigación Educativa Duranguense*, 10, 46-58.

<https://www.researchgate.net/publication/28267992> La aceptación de la diversidad de alumnos Un estudio exploratorio en profesores de educación básica de la ciudad de Durango

Barraza, A., Cárdenas, T. y Cedeñas, P. (2014). El estrés laboral docente generado por la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales. En T. Cárdenas y A. Barraza. (coord.). *Agentes de la escuela regular ante la educación especial. Investigación en México*, 103-121. IUNAES-ByCENED-UPD-CAM-ReDIE.  
[http://repositoriocdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/340/CL\\_BarrazaMaciasA\\_Estres\\_LaboralDocente\\_2014.pdf?sequence=1](http://repositoriocdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/340/CL_BarrazaMaciasA_Estres_LaboralDocente_2014.pdf?sequence=1)

Betancourt, J. y Valadez, M. (2016). Planeta crea: programa para el desarrollo del pensamiento creativo de estudiantes con aptitudes sobresalientes. En M. Valadez, G. López-Aymes, A. Borges, J. Betancourt y R. Zambrano (Coords.) (2016). *Programas de intervención para niños con altas capacidades y su evaluación*. Manual Moderno.

Betancourt, J. y Valadez, M. (2009). ¿Cómo propiciar atmósferas creativas en el salón de clases? *Revista digital universitaria*, 10(12).  
<http://www.revista.unam.mx/vol.10/num12/art85/int85.htm#a>

Betancourt, J. y Valadez, M. (2005). *Atmósferas creativas: Juega, piensa y crea*. (2a ed.). Editorial manual moderno.

Blanton, L., Griffin, C., Winn, J. y Pugach, M. (1997). Teacher education in transition. Collaborative programs to prepare general and especial educators. Love Publishing [La formación del profesorado en transición. Programas colaborativos para preparar educadores generales y especiales. Publicaciones de amor].  
<https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=-hiawqr0plec&oi=fnd&pg=pa249&dq=blanton+1997+teacher+education&ots=umevac8r->

[2&sig=i8\\_y4fltgvgsy-](#)

[nzvjtoh77jexq#v=onpage&q=blanton%201997%20teacher%20education&f=false](#)

Cabrera, E. (2011). Entretejiendo los aprendizajes: desde el programa de perfeccionamiento de la Pasantía PENTA UC a la práctica pedagógica. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(7), 105-120. [https://uaemedu-](https://uaemedu-my.sharepoint.com/personal/leidy_gutierrez_uaem_edu_mx/Documents/magis,%20Revista%20Internacional%20de%20Investigaci%C3%B3n%20en%20Educaci%C3%B3n,%204%20(7),%20105-120)

[my.sharepoint.com/personal/leidy\\_gutierrez\\_uaem\\_edu\\_mx/Documents/magis,%20Revista%20Internacional%20de%20Investigaci%C3%B3n%20en%20Educaci%C3%B3n,%204%20\(7\),%20105-120](https://uaemedu-my.sharepoint.com/personal/leidy_gutierrez_uaem_edu_mx/Documents/magis,%20Revista%20Internacional%20de%20Investigaci%C3%B3n%20en%20Educaci%C3%B3n,%204%20(7),%20105-120)

Cabrera, E. (2007). Dificultades para aprender o dificultades para enseñar. *Revista Iberoamericana De Educación*, 43(3), 1-7. <https://doi.org/10.35362/rie4332327>

Cardona, M. (2000). Escala de Adaptaciones de la Enseñanza (ESAE). Formas General y Específica. Universidad de Alicante, Dpto. Psicología de la Salud: Alicante.

Cardona, M., Gómez, P. y González, M. (2000). Cuestionario de percepción del profesor acerca de una pedagogía inclusiva. Documento no publicado. Alicante, España: Universidad de Alicante.

Casal, J. y Mateu, E. (2003). Tipos de muestreo. *Revista Epidem. Med. Prev*, 1, 3-7.

<https://www.coursehero.com/file/9890875/TiposMuestreo1/>

Chiner, E. (2011). Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula (tesis doctoral). Universidad de Alicante.

[https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/19467/1/Tesis\\_Chiner.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/19467/1/Tesis_Chiner.pdf)

Corbalán, F., Martínez, F., Donolo, D., Alonso, C., Tejerina, Ma. y Limiñana, R. (2015). CREA. Inteligencia creativa: una medida cognitiva de la creatividad. Manual. TEA.

[http://www.web.teaediciones.com/Ejemplos/CREA-MANUAL-2015\\_extracto.pdf](http://www.web.teaediciones.com/Ejemplos/CREA-MANUAL-2015_extracto.pdf)

- Covarrubias, P. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación. En Trujillo, Ríos A. y García Leos, J (coords.), *Desarrollo Profesional Docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana* (pp. 135-157), Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.
- Covarrubias, P. (abril-septiembre 2014). Estudiantes sobresalientes: visión en torno a la atención que reciben. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 5(8), 21-28.  
[https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/ie\\_rie\\_rediech/article/view/584/640](https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/ie_rie_rediech/article/view/584/640)
- Covarrubias, P. y Marín, R. (2015). Evaluación de la Propuesta de Intervención para Estudiantes Sobresalientes: Caso Chihuahua, México. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), 206-237.  
[https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1409-47032015000300206&lng=en&tlng=es](https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032015000300206&lng=en&tlng=es)
- De Boer, A., Pijl, S., y Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers` attitudes towards inclusive education: a review of the literatura [Actitudes de los maestros regulares de primaria hacia la educación inclusiva: una revisión de la literatura]. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353. Doi: [10.1080/13603110903030089](https://doi.org/10.1080/13603110903030089).
- Delgado, P. (2020). La capacitación docente, el gran reto de la educación en línea. *Observatorio del Tecnológico de Monterrey*. <https://observatorio.tec.mx/edu-news/capacitacion-docente-covid>
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación en la educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. 95-109. UNESCO.  
[http://innovacioneducativa.uaem.mx:8080/innovacioneducativa/web/Documentos/educacion\\_tesoro.pdf](http://innovacioneducativa.uaem.mx:8080/innovacioneducativa/web/Documentos/educacion_tesoro.pdf)

- Díaz, F. y Toro, A. (2020). SARS-CoV-2/COVID-19: el virus, la enfermedad y la pandemia. *Medicina y laboratorio*, 24(3), 183-205. doi: <https://doi.org/10.36384/01232576.268>
- Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa de la Secretaría de Educación Pública de México. (2020). Informe de principales cifras del sistema educativo 2019-2020. Autor. <https://www.planeacion.sep.gob.mx/principalescifras/>
- Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa de la Secretaría de Educación Pública de México. (2019). Informe de principales cifras del Sistema educativo 2018-2019. Autor. [https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica\\_e\\_indicadores/principales\\_cifras/principales\\_cifras\\_2018\\_2019\\_bolsillo.pdf](https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2018_2019_bolsillo.pdf)
- Espinoza, M. y Fiz, M. (2007). Principales características y necesidades psicopedagógicas del alumnado con aptitudes sobresalientes en un centro de educación primaria. *Aula abierta*, 36(1-2), 49-64. [https://books.google.com.mx/books?id=nXrcrv1KRVEC&pg=PA51&hl=es&source=qbs\\_toc\\_r&cad=4#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.mx/books?id=nXrcrv1KRVEC&pg=PA51&hl=es&source=qbs_toc_r&cad=4#v=onepage&q&f=false)
- Espinoza, E., Tinoco, W., y Sánchez, X. (2017). Características del docente del siglo XXI. *Revista de la Facultad de cultura Física de la Universidad de Granma*, 14(43), 1- 15. <https://dialnet.uniroja.es/descarga/articulo/6210816.pdf>
- Flores, J., Valadez, M., Rosal, A. y Betancourt, J. (2018). Principales preocupaciones de padres de hijos con altas capacidades. *Revista de Educación y Desarrollo*, 47, 115-122. [http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu\\_desarrollo/anteriores/47/47\\_Flores.pdf](http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/47/47_Flores.pdf)
- García, S. (2020). Repensando la educación para un modelo 100 % en línea. *Observatorio del Tecnológico de Monterrey*. <https://observatorio.tec.mx/edu-news/decalogo-educacion-online>
- García, A. y Sierra, J. (2011). Niños con altas capacidades intelectuales. Signos de alarma, perfil neuropsicológico y sus dificultades académicas. *An pediatr Contin*, 9(1), 69-72.

[https://altascapacidades.es/webdocente/Docs\\_Master\\_UC\\_LM/Sintesis%20Signos%20de%20alarma%20y%20perfil%20neuropsicologico.pdf](https://altascapacidades.es/webdocente/Docs_Master_UC_LM/Sintesis%20Signos%20de%20alarma%20y%20perfil%20neuropsicologico.pdf)

García, C. y Arancibia, V. (2007). Pasantías PENTA UC: Una Propuesta Innovadora de Desarrollo Profesional Docente. *Psyche*, 16(1), 135-147. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282007000100011>. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=967/96716111>

García, I., Romero, S. y Escalante, L. (2011). Diseño y validación de la guía de evaluación de las prácticas inclusivas en el aula GEPIA en el XI Congreso nacional de investigación educativa, 1-11. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.  
[http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area\\_14/1390.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_14/1390.pdf)

Garzón, P., Calvo, I. y Orgaz, B. (2016). Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado. *Revista Española de Discapacidad*, 4 (2): 25-45.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5765598>

Garzón, P., Calvo, I. y Orgaz, B. (2015). Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado (tesis de máster). Universidad de Salamanca.  
<https://pdfs.semanticscholar.org/900d/3d398aca4b61498d8222ab7dbb8d9d3785f6.pdf>

Gaviño, M d. I. P. (2017). Percepciones y actitudes del profesorado de Educación Primaria hacia la inclusión y su relación con el uso de las TIC en la enseñanza. (Trabajo fin de grado inédita). Universidad de Sevilla. <https://idus.us.es/handle/11441/62992>

Guajardo, E. (2019). La inclusión educativa de la educación inclusiva en el campo de la Educación Especial. *Revista Tamachtiani, los retos actuales del ser y quehacer docente* 14 (27), 18-38.  
[https://www.researchgate.net/publication/338544910\\_La\\_inclusion\\_educativa\\_de\\_la\\_educacion\\_inclusiva\\_en\\_el\\_campo\\_de\\_la\\_Educacion\\_Especial](https://www.researchgate.net/publication/338544910_La_inclusion_educativa_de_la_educacion_inclusiva_en_el_campo_de_la_Educacion_Especial)

- Guajardo, E. (2010). La desprofesionalización del docente en educación especial. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* 4(1), 105-126.  
<http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art5.pdf>
- Gualdrón, L. y Caballero, L. (2018). Actitud y percepción de los docentes de básica primaria hacia el proceso de inclusión de niños, niñas y adolescentes con necesidades educativas especiales de una institución educativa en el municipio de Barrancabermeja (tesis de licenciatura). Universidad Cooperativa de Colombia.  
[https://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/6736/2/2018\\_proceso\\_inclusion\\_ni%C3%B1os.pdf](https://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/6736/2/2018_proceso_inclusion_ni%C3%B1os.pdf)
- Gutiérrez, L., y Chiner, E. (2021). Versión mexicana del cuestionario de Actitudes y Prácticas del profesorado relativas a la inclusión en efectos de una intervención educativa sobre actitudes y prácticas inclusivas en docentes de primaria con y sin experiencia en estudiantes sobresaliente (Tesis de Maestría). Universidad Autónoma del estado de Morelos. Sin publicar.
- Gutiérrez, L; López-Aymes, G., Moreno, A y Ortiz, M. (2020). Intervenciones educativas para la inclusión en el aula de estudiantes con aptitudes sobresalientes. *Revista Ciencias de la Educación*, 4(12), 6-12.  
[https://www.ecorfan.org/republicofperu/research\\_journals/Revista\\_de\\_Ciencias\\_de\\_la\\_Educacion/vol4num12/Revista\\_Ciencias\\_de\\_la\\_Educacion\\_V4\\_N12.pdf](https://www.ecorfan.org/republicofperu/research_journals/Revista_de_Ciencias_de_la_Educacion/vol4num12/Revista_Ciencias_de_la_Educacion_V4_N12.pdf)
- Instituto de la Educación Básica del Estado de Morelos. (2018). Modelo de Atención para los Servicios de Educación Especial en el Estado de Morelos. Autor.  
[https://iebem.morelos.gob.mx/sites/iebem.edu.mx/files/archivos\\_de\\_avisos/modelo\\_de\\_atencion\\_para\\_los\\_servicios\\_de\\_educacion\\_especial\\_morelos\\_2018.pdf](https://iebem.morelos.gob.mx/sites/iebem.edu.mx/files/archivos_de_avisos/modelo_de_atencion_para_los_servicios_de_educacion_especial_morelos_2018.pdf)
- Instituto Belisario Domínguez, Senado de la República. (2021). Temas estratégicos No. 91. El cierre de escuelas provocado por la Covid-19: consecuencias y condiciones para la



reapertura.

[http://bibliodigitalibd.senado.gob.mx/bitstream/handle/123456789/5265/TE\\_91\\_Covid%20y%20escuelas.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://bibliodigitalibd.senado.gob.mx/bitstream/handle/123456789/5265/TE_91_Covid%20y%20escuelas.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Jiménez, C. y Álvarez, B. (1997). Estudiantes de alta capacidad y rendimiento escolar insatisfactorio. *Revista de educación*, 313, 279-295.

[https://www.researchgate.net/profile/beatriz\\_alvarez-gonzalez/publication/239603368\\_alumnos\\_de\\_alta\\_capacidad\\_y\\_rendimiento\\_escolar\\_insatisfactorio/links/00b495307d30ad0fba000000/alumnos-de-alta-capacidad-y-rendimiento-escolar-insatisfactorio.pdf](https://www.researchgate.net/profile/beatriz_alvarez-gonzalez/publication/239603368_alumnos_de_alta_capacidad_y_rendimiento_escolar_insatisfactorio/links/00b495307d30ad0fba000000/alumnos-de-alta-capacidad-y-rendimiento-escolar-insatisfactorio.pdf)

Jiménez, C. y González, M<sup>a</sup>. (Coord.). (2011). *Pedagogía diferencial y atención a la diversidad*. Editorial Universitaria Ramón Areces.

Jiménez, J., Artilles, C., Ramírez, G. y Álvarez, J. (2004). Modelo de identificación temprana del alumnado con alta capacidad intelectual en la Comunidad Autónoma de Canarias. *Infancia y Aprendizaje*, 27(4), 469-483. doi:10.1174/0210370042396986

Johnson D., Johnson R. y Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.

Kulik, J. (febrero de 1992). An Analysis of the Research on Ability Grouping: Historical and Contemporary Perspectives. Research-Based Decision Making Series [Un análisis de la investigación sobre el agrupamiento por capacidad: perspectivas históricas y contemporáneas. Serie Toma de decisiones basada en la investigación]. *The national Research Center on the Gifted and Talented Newsletter*. 9-16.

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED350777.pdf>

Kulik, J. y Kulik, C. (2002). Ability Grouping [agrupamiento de habilidades]. En N. Colangelo, y G. Davis. (Eds.). *Handbook of Gifted Education*. Allyn and Bacon. 230-242.

<http://www.gbv.de/dms/hebis-mainz/toc/08494367X.pdf>

López, E., Martín, M. y Palomares, A. (2019). Empoderamiento docente en el ámbito de las altas capacidades intelectuales. Mitos y creencias en los docentes de educación primaria.

*Contextos educativos*, 24, 63-76.

[https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/11071/1/086103122\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/11071/1/086103122_es.pdf)

López, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*, (21), 37- 54.

<http://www.usc.es/revistas/index.php/ie/article/view/23>

Louis, J. (2004). Los niños precoces: Su integración social, familiar y escolar. Narcea.

[https://books.google.com.mx/books?id=nXrcrv1KRVEC&pg=PA51&hl=es&source=qbs\\_toc\\_r&cad=4#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.mx/books?id=nXrcrv1KRVEC&pg=PA51&hl=es&source=qbs_toc_r&cad=4#v=onepage&q&f=false)

Lourenço de Azevedo, S. y Mettrau, M. (2010). Altas habilidades/superdotação: mitos e dilemas docentes na indicação para o atendimento [Altas habilidades / superdotación: mitos y dilemas docentes en la atención]. *Psicologia: ciência e profissão*, 30(1), 32-45.

[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932010000100004&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932010000100004&lng=pt&tlng=pt).

Madrigal, G. y Barraza, A. (2014). Fuentes organizacionales de estrés en docentes de educación primaria y su relación con el número de estudiantes que se atiende. *Avances en supervisión educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 22, 13. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i22.51>

Marland, S. (1972). *Education of the Gifted and Talented. Report to the Congress of the United States by the US Commissioner of Education*. US Government Printing Office [Educación de dotados y talentosos. Informe al Congreso de los Estados Unidos del Comisionado de Educación de los Estados Unidos. Oficina de Imprenta del Gobierno de EE. UU].

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED056243.pdf>

- Márquez, N., Andrade, A., y García, I. (2021). Autoevaluación de prácticas inclusivas docentes en atención a población con aptitudes sobresalientes. *Actualidades Investigativas en Educación*, 21(2), 1-24. Doi. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v21i2.46759>
- Márquez, N., Jiménez, S., y Moreles, J. (2021). Formación docente para una enseñanza inclusiva. Estudio De Caso: Universidad De Colima. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 32, 43-59. <https://doi.org/10.21555/rpp.v0i32.2259>
- Martínez, G. (2020). Los docentes de educación básica en México ante el COVID-19 ¿La emergencia como principio de innovación docente? <http://www.comie.org.mx/v5/sitio/2020/05/26/los-docentes-de-educacion-basica-en-mexico-ante-el-covid-19-la-emergencia-como-principio-de-innovacion-docente/>
- Martínez, R. (2015). Estrategias didácticas para docentes de primaria que atienden alumnos con aptitudes sobresalientes. En *XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Chihuahua. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/0364.pdf>
- Mónico, P., Pérez, S. Areces, D., Rodríguez, C., y García, T. (2017). Afrontamiento de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) y burnout en el profesorado. *Revista de Psicología y Educación*, 12(1), 35-54. <http://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/144.pdf>
- Moon, S. (2009). Myth 15: High-ability students don't face problems and challenges [los estudiantes de alta capacidad no enfrentan problemas ni desafíos]. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 274-276. [https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0016986209346943?casa\\_token=dY7Q-fgaTN4AAAAA:mz35UbvdBh\\_XR82GAE5cNQA\\_Lo5b0LoRq1Uqv29SUEQYKnnwgmNkAplvQwa\\_l44p\\_w7tbU7jWnX1Pcw](https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0016986209346943?casa_token=dY7Q-fgaTN4AAAAA:mz35UbvdBh_XR82GAE5cNQA_Lo5b0LoRq1Uqv29SUEQYKnnwgmNkAplvQwa_l44p_w7tbU7jWnX1Pcw)
- Moruno, P., Sánchez, M. y Zariquiey, F. (2011). La cultura de la cooperación. El aprendizaje cooperativo como herramienta de diferenciación curricular. En J. Torrego (coord.).

*Estudiantes con aptitudes sobresalientes y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa*, 167-290. Universidad de Alcalá. <https://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2014/07/Altas-capacidades-y-aprendizaje-cooperativo.pdf>

Oficina Regional de Educación de América Latina y el Caribe (OREALC) y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), (2010). *Sistema Regional de Información Educativa de los Estudiantes con Discapacidad*. SIRIED, propuesta metodológica, Santiago de Chile.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). Hoja informativa sobre el Día Mundial de los Docentes 2020. Autor. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374450\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374450_spa)

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1994). Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales. Aprobada por la conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: Acceso y calidad. Autor. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa)

Organización Mundial de la Salud. (1994). Guía de Bolsillo de la clasificación CIE 10: Clasificación de los Trastornos mentales y del comportamiento. Editorial Médica Panamericana. [https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42326/8479034920\\_spa.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42326/8479034920_spa.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Pérez, L y Jiménez, C. (2018). Influencia de la organización escolar en la educación de los estudiantes de altas capacidades. *Enseñanza & Teaching*, 36(1), 151-178. <https://doi.org/10.14201/et2018361151178>

Pérez, L. y Díaz, O. (1994). Bajo rendimiento académico y desintegración escolar en superdotados. *Faisca: revista de alta capacidades*, 1, 103-127. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2477692>

Pressey, S. (1949). Educational Acceleration: Appraisal and Basic Problems [Aceleración Educativa: Evaluación y Problemas Básicos]. *Bureau of Educational Research monographs*, 31. The Ohio State University Press.

Pujolás, P. (2009). *Introducción al aprendizaje cooperativo*. Universidad de Vic.

[https://iesjsegrelles.edutictac.es/moodle/pluginfile.php/14233/mod\\_resource/content/2/Introducci%C3%B3n%20al%20Aprendizaje%20Cooperativo%20%28Pujol%C3%A0s%29.pdf](https://iesjsegrelles.edutictac.es/moodle/pluginfile.php/14233/mod_resource/content/2/Introducci%C3%B3n%20al%20Aprendizaje%20Cooperativo%20%28Pujol%C3%A0s%29.pdf)

Raven, J. C, Court, J. H. y Raven, J. (1996). *Raven. Matrices progresivas. Escalas: color (CPM), general (SPM), y superior (APM). Manual (2da ed.)*. TEA ediciones.

Renzulli, J. y Reis, S. (2018). The three-ring conception of giftedness: A developmental approach for promoting creative productivity in young people [la concepción de los tres anillos de la superdotación: un enfoque de desarrollo para promover la productividad creativa en los jóvenes]. In S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, & M. Foley-Nicpon (Eds.), *APA handbooks in psychology®. APA handbook of giftedness and talent*, 185–199. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000038-012>

Sánchez, P. (2010). Percepciones de la aceleración de niños sobresalientes en escuelas mexicanas en congreso Nacional de Investigación Educativa.

[http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_01/ponencias/0316-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_01/ponencias/0316-F.pdf)

Secretaría de Educación Pública (2022). Atención educativa a estudiantes con aptitudes sobresalientes: preescolar, primaria y secundaria. Autor.

<https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/2016/pdf/as/2022/Guia-de-Atencion-Educativa-AS.pdf>

Secretaría de Educación Pública. (2019). Acuerdo número 04/02/19 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa para el ejercicio fiscal 2019. [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5551602&fecha=28/02/2019](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5551602&fecha=28/02/2019)

Secretaría de Educación Pública de México. (2014). Educación Especial en México. Autor.

<https://innovec.org.mx/home/images/educacion%20especial-mexico%20fabiana%20romero.pdf>

Secretaría de Educación Pública de México. (2012). Atención educativa a niños, niñas y jóvenes con aptitudes sobresalientes y/o talentos específicos. Autor.

<https://deyve.files.wordpress.com/2010/10/resumen-as.pdf>

Secretaría de Educación Pública de México. (2011). Atención educativa a estudiantes con altas capacidades. Guía para las familias. Autor.

[https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/tabinicio/2012/guia\\_para\\_familias.pdf](https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/tabinicio/2012/guia_para_familias.pdf)

Secretaría de Educación Pública. (2008). Lineamientos para la acreditación, promoción y certificación anticipada de estudiantes con aptitudes sobresalientes en educación básica. Autor.

[https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/files/4\\_lineamientos\\_para\\_la\\_acreditacion\\_promocion\\_y\\_certificacion\\_anticipada\\_de\\_alumnos.pdf](https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/files/4_lineamientos_para_la_acreditacion_promocion_y_certificacion_anticipada_de_alumnos.pdf)

Secretaría de Educación Pública de México. (2006). Propuesta de intervención: Atención educativa estudiantes y alumnas con altas capacidades. Autor.

[https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/aptitudes/intervencion/Propuesta\\_inter.pdf](https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/aptitudes/intervencion/Propuesta_inter.pdf)

Serrato, L. y García, I. (2014). Evaluación de un programa de intervención para promover prácticas docentes inclusivas. *Revista electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 14(3), 1-25. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44732048015.pdf>

Serrato, L. y García, I. (2013). Desarrollo de la educación inclusiva a través de las prácticas docentes (tesis de maestría). Universidad Autónoma de San Luis Potosí.

<https://repositorioinstitucional.uaslp.mx/xmlui/bitstream/handle/i/4173/SERRATO%20ALMEN DAREZ%20LILIA%20TERESA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Sevilla, D., Martín, M., Jenaro, C., (2017). Percepciones sobre la educación inclusiva: la visión de quienes se forman para docentes. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 83-113.

[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1870-53082017000200083&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1870-53082017000200083&lng=es&nrm=iso)

Shaeffer, S. (2008). El logro de la educación inclusiva a través de la aplicación a la educación de un enfoque basado en los derechos en La educación inclusiva: el camino hacia el futuro (documento de referencia). Conferencia llevada a cabo en la XLVIII reunión de la Conferencia Internacional de Educación. *Proyecto de organización de los trabajos de la Conferencia ED/BIE/CONFINTED 48/2*, 28-32. UNESCO, Ginebra, Suiza.

[http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Policy\\_Dialogue/48th\\_ICE/CONFINTED\\_48\\_Inf\\_2\\_Spanish.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48_Inf_2_Spanish.pdf)

Silva, F. y Martorell, M. (2018). *Batería de socialización para profesores y padres*.

*Manual*. (6ta ed). Tea.

Soriano de Alencar, E. (2008). Dificultades socioemocionales del estudiante con altas

habilidades. *Revista De Psicología*, 26(1), 43-62. <https://doi.org/10.18800/psico.200801.003>

Sternberg, R. y Davidson, J. (2005). Conceptions of giftedness [Concepciones de la superdotación]. Cambridge University Press.

Terrassier, J. (2009). Les enfants intellectuellement precoces [Niños intelectualmente precoces]. *Archives de pédiatrie*, 16(12), 1603-1606.

<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0929693X09003194?via%3Dihub>

Tomlinson, C. (2005). Estrategias para atender la diversidad en el aula. Editorial Paidós.

Torrego, J., Monge, C. y Muñoz, Y. (2017). Innovación y formación docente en atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva. En Rodríguez-Martín, A. (Comp.). *Prácticas Innovadoras inclusivas: retos y oportunidades*, 107-114. Universidad de Oviedo.

<http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/50060/1/InnovacionFormacion.pdf>

- Torrego, J., Monge, C., Pedrajas, L. y Martínez, C. (2015). Formación del profesorado en aprendizaje cooperativo y estudiantes con altas capacidades: un enfoque inclusivo. *Revista Latinoamericana de educación inclusiva*, 9(2), 91-110.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5504538>
- Tourón, J. (2020). Las aptitudes sobresalientes en el sistema educativo español: reflexiones sobre el concepto y la identificación. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 15-32.  
<https://revistas.um.es/rie/article/view/396781/275221>
- Tourón, J. y Reyero, M. (2003). El desarrollo del talento. La aceleración como estrategia educativa. Netbiblo. <https://www.javiertouron.es/que-sabes-sobre-el-desarrollo-del/>
- Tourón, J., Peralta, F. y Repáraz, C. (1996). La aceleración como estrategia educativa para estudiantes de alta capacidad académica: concepto, modalidades y evaluación de resultados. *Revista Española de Pedagogía*, 203, 5-39. <https://hdl.handle.net/10171/18770>
- Valadez, D., Zambrano, R. y Borges, A. (2019). Conocimiento de los profesores de aula y de apoyo en educación básica respecto a la definición de alumnos con aptitudes sobresalientes. Un estudio cualitativo. *Revista Talento, inteligencia y creatividad* 5(10).  
[https://www.cucs.udg.mx/talineng/sites/default/files/adjuntos/05\\_10/07\\_Conocimiento.pdf](https://www.cucs.udg.mx/talineng/sites/default/files/adjuntos/05_10/07_Conocimiento.pdf)
- Valadez, M., López, G., Borges, M., Zambrano, R., Galán, M., Villegas, E. y Betancourt, J. (2016). Evaluación de la propuesta de intervención: Atención Educativa a Estudiantes y Alumnas con Aptitudes Sobresalientes y Talentos Específicos implementados en escuelas primarias de México. En M. Valadez, G. López, A. Borges, J. Betancourt y R. Zambrano (Coords.) (Capítulo 13). *Programas de intervención para niños con altas capacidades y su evaluación*. Manual Moderno.
- Valadez, M., Sánchez, P. Valdés, A. y Borges, A. (2015). Estrategias e programas para o desenvolvimento da criatividade nas escolas do México [estrategias y programas para el desarrollo de la creatividad en las escuelas de México]. En M. Morais, L. Cerqueira de



Miranda y S. Muglia (Ed.), *Criatividade. Aplicacoes em contextos internacionais*, 257-267.

Vector Editora Psico-Pedagógica Ltda.

<https://www.researchgate.net/publication/298353651> Estrategias e programas para o des envolvimientto da criatividade nas scolas do Mexico

Valadez, M. y Betancourt, M. (2012). Atmósferas creativas. Una propuesta de intervención a niños superdotados en las aulas regulares. VI Congreso Iberoamericano de superdotación, talento y creatividad. Mar del Plata. 115-124.

<https://www.centrohuertadelrey.com/documentos/revistas/num25revcompleta.pdf>

Valadez, M., Betancourt, M. y Zavala, M. (2012). *Estudiantes superdotados y talentosos: identificación, evaluación e intervención: una perspectiva para docentes*. (2da ed.). Manual moderno.

Vallejo, M., Torres, A., Curiel, E., Campiño, O. (2019). Percepción y prácticas docentes para una educación inclusiva. *Psicología em pesquisa*, 13(3).

[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1982-12472019000300002](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-12472019000300002)

Vidergor, H. y Eilam, B. (agosto 2011). Impact of professional development programs for teachers of the gifted. *Gifted and Talented International*, 26, 143–161.

[10.1080/15332276.2011.11673598](https://doi.org/10.1080/15332276.2011.11673598).

Walker, C., Shore, B. y French, L. (2011). A theoretical context for examining students' preference across ability levels for learning alone or in groups [un contexto teórico para examinar las preferencias de los estudiantes a través de los niveles de habilidad para aprender solos o en grupos]. *High Ability Studies*, 22(1), 119-141.

[10.1080/13598139.2011.576082](https://doi.org/10.1080/13598139.2011.576082).

Weschler, D. (2011). WPPSI-III: escala Weschler de inteligencia para los niveles preescolar y primario-III. Manual técnico. México: Manual moderno.

## **ANEXOS**

**Anexo A. Cuadro 1. Propiedades psicométricas del Cuestionario de actitudes y prácticas del profesorado relativas a la inclusión**

Parte	Escala de respuesta	Dimensiones	Mínimo y Máximo	Interpretación
Parte II: cuestionario de percepciones del profesorado acerca de la inclusión (basado en Cardona y González, 2000)	Escala de tipo Likert de 5 puntos, así: 1 = nada de acuerdo 2 = poco de acuerdo 3 = indeciso 4 = bastante de acuerdo 5 = muy de acuerdo.	Bases de la inclusión general (Ítems: 1, 2, 7, 8)  Inclusión de estudiantes sobresalientes (ítems 3, 4, 5, 6)	Min. 8 Max. 40	- Actitud positiva hacia la educación inclusiva (entre 25 y 40) - Actitud indecisa hacia la educación inclusiva (entre 17 y 24) - Actitud desfavorable hacia la educación inclusiva (entre 8 y 16).
Evalúa las actitudes y las percepciones del profesorado hacia la inclusión educativa de estudiantes con y sin aptitudes sobresalientes.  fiable ( $\alpha=0.69$ )		Formación y recursos (Ítems: 9, 10, 11, 12, 13).	Min. 5 Max. 25	- Percepción satisfactoria de formación y recursos (entre 16 y 25) - Percepción indecisa formación, tiempo y recursos (entre 11 y 15) - Percepción Insuficiente formación, tiempo y recursos (entre 5 y 10)
		Apoyos personales (Ítems: 14, 15, 16)	Min. 3 Max. 15	- Percepción positiva hacia la disponibilidad de apoyos personales (entre 10 y 15) - Percepción indecisa hacia la disponibilidad de apoyos personales (entre 7 y 9) - Percepción insuficiente hacia la disponibilidad de apoyos personales (entre 3 y 6)
		Percepciones y actitudes hacia la inclusión educativa  Total: 16 ítems	Min. 16 Max. 80	- Percepciones y actitudes favorables hacia la inclusión (entre 49 y 80) - Percepciones y actitudes indecisas hacia la inclusión (entre 33 y 48) - Percepciones y actitudes desfavorables hacia la inclusión (entre 16 y 32)
Parte III: escala de adaptaciones de la enseñanza (basada en Cardona, 2000)	Es de tipo graduación, así: 1 = nunca 2= a veces 3= frecuentemente 4= Casi siempre 5= siempre	Estrategias de Organización y manejo efectivo del aula (Ítems 1, 2, 3, 4, 5, 6)	Min. 6. Max. 30	- Uso muy frecuente de estrategias de organización y manejo (entre 19 y 30) - Uso indeciso de Estrategias de Organización y manejo (entre 13 y 18) - Uso poco frecuente de Estrategias de Organización y manejo (entre 6 y 12)
Evalúa las estrategias que utiliza el profesorado para satisfacer las necesidades		Estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes (Ítems: 7, 8, 9, 10,	Min 10 Max. 50	- Uso muy frecuente de estrategias de enseñanza y evaluación (entre 31 y 50) - Uso indeciso de Estrategias de enseñanza y evaluación (entre 21 y 30)

específicas de estudiantes sobresalientes y de la diversidad en el aula.  * fiable ( $\alpha=0.71$ )	11, 12, 13, 14, 15, 16)		- Uso poco frecuente de Estrategias de enseñanza y evaluación (entre 10 y 20)
	Estrategias de agrupamiento (17, 18, 19, 20,21, 22, 23, 24, 25)	Min. 9 Max. 45	- Uso muy frecuente de estrategias de agrupamiento (entre 28 y 45) - Uso indeciso de Estrategias de agrupamiento (entre 19 y 27) - Uso poco frecuente de estrategias de agrupamiento (entre 9 y 18)
	Estrategias de adaptación de las actividades (Ítems: 26, 27, 28, 29, 30).	Min. 5 Max. 25	- Uso muy frecuente de estrategias de adaptación (entre 16 y 25). - Uso indeciso de Estrategias de adaptación (entre 11 y 15) - Uso poco frecuente de Estrategias de adaptación (entre 5 y 10)
	Uso de prácticas inclusivas  Total: 30 ítems	Min: 30 Max: 150	- Uso muy frecuente de prácticas inclusivas en el aula (entre 91 y 150) - Uso indeciso de prácticas inclusivas en el aula (entre 61 y 90) - Uso poco frecuente de prácticas inclusivas en el aula (entre 30 y 60)

## Anexo B. Versión mexicana del Cuestionario de actitudes y prácticas del profesorado relativas a la inclusión.

Este cuestionario adaptado por Gutiérrez y Chiner (2021) trata de conocer los pensamientos y opiniones que tiene el profesorado acerca de la educación inclusiva de estudiantes con y sin aptitudes sobresalientes. De igual manera busca conocer las estrategias que implementan los docentes para responder a las necesidades de dicha población. Por eso le pedimos que responda a las preguntas que aparecen a continuación con la mayor sinceridad posible. Muchas gracias por su colaboración.

### Parte I: información sociodemográfica

#### Sección 1: Información general

- Nombre completo (iniciando por apellido).
- Sexo:
- Fecha de nacimiento:
- Edad

#### Sección 2: Información de filtro (criterios de eliminación)

A. Marque con una X el tipo de labor que usted desempeña en la actualidad:

Tipo de labor	Característica	Condición
A. De dirección.	<input type="checkbox"/> ATP	En caso de responder A o B pasar a la siguiente pregunta
	<input type="checkbox"/> De educación especial.	
	<input type="checkbox"/> Otra: _____	
B. De docencia	<input type="checkbox"/> A cargo de grupo.	
	<input type="checkbox"/> De taller.	
	<input type="checkbox"/> Otra: _____	
C. Madre de familia		En caso de responder c o d pasar a la sección de agradecimiento
D. Padre de familia		

- Nivel escolar impartido: \_\_\_\_\_

#### Sección 3: Información sobre experiencia docente

Nivel más alto de formación recibida:

- Diplomado:
- Licenciatura:
- Doctorado:
- Otro:

Años de antigüedad docente	
Tipo de sostenimiento del centro de trabajo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Privado</li> <li>• Público</li> </ul>
Tipo de área del centro educativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rural</li> <li>• Urbana</li> </ul>
Estado en el que se ubica el centro educativo	Lista desplegable
Clave del Centro de Trabajo	

#### Sección 4: Información sobre la educación inclusiva de estudiantes con aptitudes sobresalientes

¿Ha impartido clases a estudiantes con aptitudes sobresalientes? <b>(experiencia)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No;</li> <li>• sí;</li> <li>• No sé, necesito más información</li> </ul>
En las clases que imparte <b>actualmente ¿hay presencia</b> de estudiantes identificados, de manera formal, con aptitudes sobresalientes?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No;</li> <li>• sí;</li> <li>• No sé;</li> <li>• Tal vez.</li> </ul>
¿Ha recibido <b>formación</b> para intervenir a estudiantes con aptitudes sobresalientes?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No;</li> <li>• Sí</li> </ul>

#### Sección 4: Información sobre las necesidades de actualización docente en la intervención educativa de estudiantes con aptitudes sobresalientes

Del siguiente listado marque con una X los temas que le gustaría aprender o complementar para la atención inclusiva de estudiantes con aptitudes sobresalientes:

- Conceptualización de las aptitudes sobresalientes.
- Mitos sobre las aptitudes sobresalientes.
- Desarrollo de actividades de enriquecimiento áulico.
- Detección en el aula de estudiantes con aptitudes sobresalientes.
- Intervención de los aspectos socioemocionales.
- Estrategias de agrupamiento.
- Herramientas virtuales.
- Estrategias de aceleración
- Ajustes razonables.
- Otras:

## Parte II: Cuestionario de Percepciones del Profesorado acerca de la Inclusión

Le presentamos una serie de afirmaciones respecto al tratamiento educativo de la diversidad y la inclusión, en el aula regular, de estudiantes con aptitudes sobresalientes y estudiantes que presentan alguna condición específica asociada a la discapacidad o el aprendizaje.

Indicaciones: por favor, tome unos momentos para responder a las oraciones que se le formulan a continuación indicando el grado en que está de acuerdo o en desacuerdo con estas. Marque con una x la casilla que usted considere adecuada teniendo en cuenta la escala de respuesta:

<b>NA:</b> Nada de acuerdo	<b>PA:</b> Poco de acuerdo	<b>I:</b> Indeciso	<b>BA:</b> Bastante de acuerdo	<b>MA:</b> Muy de acuerdo
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

	No.	Ítems	Escala de respuesta				
			1	2	3	4	5
<b>Dimensión A:</b> bases de la inclusión	1	Es injusto segregar del resto de estudiantes a quienes presentan alguna necesidad específica asociada a alguna condición.	1	2	3	4	5
	2	La educación inclusiva favorece que el estudiantado desarrolle actitudes tolerantes y respetuosas con las diferencias.	1	2	3	4	5
	3	Todo el estudiantado puede aprender en la misma escuela incluyendo a los que presentan aptitudes sobresalientes.	1	2	3	4	5
	4	La identificación en el aula de estudiantes con aptitudes sobresalientes es de suma importancia para la educación inclusiva.	1	2	3	4	5
	5	La inclusión educativa de estudiantes con aptitudes sobresalientes tiene más ventajas que inconvenientes.	1	2	3	4	5
	6	Estoy a favor de la educación inclusiva en la escuela regular de estudiantes con aptitudes sobresalientes.	1	2	3	4	5
	7	Una intervención adecuada de la diversidad en el aula requiere la presencia de un equipo multidisciplinario para favorecer la educación inclusiva.	1	2	3	4	5
	8	La presencia de docentes de apoyo favorece la intervención adecuada de la diversidad en el aula.	1	2	3	4	5
<b>Dimensión B:</b> Formación y recursos	9	Tengo la formación suficiente para enseñar a estudiantes sobresalientes.	1	2	3	4	5
	10	Tengo el tiempo suficiente para intervenir las necesidades educativas de todo el estudiantado.	1	2	3	4	5
	11	Cuento con los recursos materiales necesarios para eliminar o minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación que enfrentan estudiantes con aptitudes sobresalientes.	1	2	3	4	5

	12	Cuento con las estrategias necesarias para eliminar o minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación que enfrentan estudiantes sobresalientes.	1	2	3	4	5	
	13	Puedo identificar las Barreras para el Aprendizaje y la Participación que enfrentan estudiantes con su necesidad específica asociada a las aptitudes sobresalientes.	1	2	3	4	5	
Pregunta de filtro: ¿En las aulas donde imparto clases actualmente hay presencia de estudiantado identificado formalmente con aptitudes sobresalientes?			<b>Escala de respuesta:</b> Sí; No; No sé; tal vez					
<b>condición</b>		Si su respuesta es no; no sé; o tal vez; responda por favor los siguientes ítems en relación con su práctica docente en la intervención de estudiantes que presentan alguna condición específica asociada a la discapacidad o el aprendizaje.	Si su respuesta es Sí responda por favor los siguientes ítems en relación con su práctica docente en la intervención de estudiantes sobresalientes					
		<b>Docentes sin presencia de estudiantes sobresalientes</b>	<b>Docentes con presencia de estudiantes sobresalientes</b>	1	2	3	4	5
<b>Dimensión C: Apoyos personales</b>	14	Tengo la ayuda suficiente de los directivos del centro educativo para intervenir las necesidades específicas de estudiantes que presenta alguna condición específica asociada a la discapacidad o el aprendizaje.	Tengo la ayuda suficiente de los directivos del centro educativo para intervenir las necesidades específicas de estudiantes sobresalientes	1	2	3	4	5
	15	Tengo la ayuda suficiente del equipo psicopedagógico para intervenir las necesidades específicas de estudiantes que presenta alguna condición específica asociada a la discapacidad o el aprendizaje.	Tengo la ayuda suficiente del equipo psicopedagógico para intervenir las necesidades específicas de estudiantes sobresalientes	1	2	3	4	5
	16	Tengo la ayuda suficiente de las familias para intervenir las necesidades específicas de estudiantes que presenta alguna condición específica asociada a la discapacidad o el aprendizaje.	Tengo la ayuda suficiente de las familias para intervenir las necesidades específicas de estudiantes sobresalientes	1	2	3	4	5

### Parte III: Prácticas inclusivas

Indicaciones: por favor, tome unos momentos para responder a las oraciones que se le formulan a continuación indicando la frecuencia con que usa o no una práctica inclusiva. Marque con una x la casilla que usted considere adecuada teniendo en cuenta la escala de respuesta que aparece a continuación:



<b>N</b> Nunca	<b>AV</b> A veces	<b>F</b> Frecuentemente	<b>CS</b> Casi Siempre	<b>S</b> Siempre
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

	No.	Ítems	Escala de respuesta							
			1	2	3	4	5			
<b>Dimensión A:</b> Estrategias de organización y manejo efectivo del aula	1	Establezco normas de convivencia para el buen desarrollo de las clases.	1	2	3	4	5			
	2	A la hora de programar mis clases tengo en cuenta las necesidades e intereses de todo el estudiantado independientemente de su condición.	1	2	3	4	5			
	3	Diseño estrategias lúdicas para promover la participación equitativa de todo el estudiantado.	1	2	3	4	5			
	4	En mi planeación didáctica diseño actividades para los diferentes estilos de aprendizaje del estudiantado.	1	2	3	4	5			
	5	Durante las clases utilizo diferentes estrategias metodológicas como proyectos, exposiciones, actividades fuera del aula, aprendizaje basado en casos o problemas, experimentos	1	2	3	4	5			
	6	En el salón de clases, el material didáctico como libros, cuentos, fichas, etc. es accesible para todo el estudiantado.	1	2	3	4	5			
Pregunta de filtro: ¿En mi experiencia docente he impartido o impartido clases a estudiantado identificado formalmente con aptitudes sobresalientes?			<b>Escala de respuesta:</b>  Sí/No/No sé							
<b>Condición</b>	Si su respuesta es no o no sé responda los siguientes ítems en relación con su práctica docente en la intervención de estudiantes que presentan alguna condición específica asociada a la discapacidad o el aprendizaje.		Si su respuesta es Sí responda los siguientes ítems en relación con su práctica docente en la intervención de estudiantes sobresalientes			<b>Escala de respuesta</b>				
	<b>Docentes sin experiencia en estudiantes sobresalientes</b>		<b>Docentes con experiencia en estudiantes sobresalientes</b>							
<b>Dimensión B:</b> Estrategias de Enseñanza y Evaluación	7	Enseño estrategias de aprendizaje autorregulado a estudiantes que presentan alguna condición específica asociada a la discapacidad o el aprendizaje.	Enseño estrategias de aprendizaje autorregulado a estudiantes con aptitudes sobresalientes.			1	2	3	4	5
	8	Utilizo la motivación como un elemento facilitador del aprendizaje en el aula.	Utilizo la motivación como un elemento facilitador del aprendizaje en el aula.			1	2	3	4	5
	9	Estimulo la creatividad en estudiantes que presentan alguna condición	Estimulo la creatividad en estudiantes sobresalientes como			1	2	3	4	5

	específica asociada a la discapacidad o el aprendizaje como estrategia facilitadora de la educación inclusiva.	estrategia facilitadora de la educación inclusiva.						
10	Realizo actividades de enriquecimiento áulico para intervenir las necesidades específicas de estudiantes que presenta alguna condición específica asociada a la discapacidad o el aprendizaje.	Realizo actividades de enriquecimiento áulico para intervenir las necesidades específicas de estudiantes sobresalientes.	1	2	3	4	5	
11	Verifico el dominio de los conceptos y/o habilidades previas de estudiantes que presentan alguna condición específica asociada a la discapacidad o el aprendizaje.	Verifico el dominio de los conceptos y/o habilidades previas de estudiantes sobresalientes	1	2	3	4	5	
12	Hago uso de las Tecnologías de la información y la Comunicación (TIC) y las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) para intervenir las necesidades específicas de estudiantes que presentan alguna condición específica asociada a la discapacidad o el aprendizaje.	Hago uso de las Tecnologías de la información y la Comunicación (TIC) y las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) para intervenir las necesidades específicas de estudiantes sobresalientes	1	2	3	4	5	
13	Tengo en cuenta los resultados de las evaluaciones de inicio para programar los contenidos y las actividades	Tengo en cuenta los resultados de las evaluaciones de inicio de curso para programar los contenidos y las actividades	1	2	3	4	5	
14	Compruebo que los objetivos curriculares tienen el nivel de dificultad adecuado para intervenir las necesidades específicas de estudiantes que presentan alguna condición específica asociada a la discapacidad o el aprendizaje.	Compruebo que los objetivos curriculares tienen el nivel de dificultad adecuado para intervenir las necesidades específicas de estudiantes sobresalientes	1	2	3	4	5	
15	En determinados momentos, enseño de forma individual a estudiantes que presentan alguna condición específica asociada a la discapacidad o el aprendizaje.	En determinados momentos, enseño de forma individual a estudiantes con aptitudes sobresalientes.	1	2	3	4	5	
16	De ser necesario, dedico un tiempo adicional para volver a enseñar determinados conceptos y/o procedimientos a estudiantes que presentan alguna condición específica asociada a la discapacidad o el aprendizaje.	De ser necesario, dedico un tiempo adicional para enseñar de manera extensa conceptos y/o procedimientos a estudiantes con aptitudes sobresalientes	1	2	3	4	5	

<b>Dimensión C: Estrategias de Agrupamiento</b>	17	Durante algunas clases, agrupo a estudiantes en pequeños equipos (homogéneos o heterogéneos) para determinadas actividades.	1	2	3	4	5
	18	Desarrollo actividades que tienen como estrategia de agrupamiento la tutoría entre iguales	1	2	3	4	5
	19	En algunas ocasiones, realizo el trabajo de clase formando parejas.	1	2	3	4	5
	20	Durante algunas clases, agrupo a todo el estudiantado según sus temas de interés	1	2	3	4	5
	21	En algunas ocasiones, agrupo por proyectos a todo el estudiantado	1	2	3	4	5
	22	Durante algunas clases, agrupo a todo el estudiantado según su perfil de aprendizaje.	1	2	3	4	5
	23	Realizo agrupamiento de estudiantes teniendo en cuenta diferentes rendimientos académicos.	1	2	3	4	5
	24	Realizo grupos en clase teniendo en cuenta la equidad de género	1	2	3	4	5
	25	Durante algunas clases uso el agrupamiento de estudiantes para incluir en un mismo grupo personas que tengan menor y mayor grado de aceptación social.	1	2	3	4	5

**Nota:** Los ítems que aparecen a continuación se filtraron bajo la misma condición de la dimensión B teniendo en cuenta la respuesta a la pregunta ¿En mi experiencia docente he impartido o impartido clases a estudiantado identificado formalmente con aptitudes sobresalientes?

<b>Dim</b>	<b>#</b>	<b>Docentes sin experiencia en estudiantes sobresalientes</b>	<b>Docentes con experiencia en estudiantes sobresalientes</b>	<b>Escala de respuesta</b>				
				1	2	3	4	5
<b>Dimensión D: Estrategias de Adaptación de las Actividades</b>	26	Descompongo algunas actividades en secuencias más simples para intervenir las necesidades específicas de estudiantes que presentan alguna condición específica asociada a la discapacidad o el aprendizaje.	Aumento la complejidad de algunas actividades para intervenir las necesidades específicas de estudiantes sobresalientes.	1	2	3	4	5
	27	Propongo actividades de diversos niveles de exigencia para intervenir las necesidades específicas de estudiantes que presentan alguna condición específica asociada a la discapacidad o el aprendizaje.	Propongo actividades de diversos niveles de exigencia para intervenir las necesidades específicas de estudiantes sobresalientes	1	2	3	4	5
	28	Diversifico las actividades para intervenir las necesidades específicas de estudiantes que presentan alguna condición específica asociada a la discapacidad o el aprendizaje.	Diversifico las actividades para intervenir las necesidades específicas de estudiantes sobresalientes.	1	2	3	4	5
	29	Diseño y preparo materiales alternativos para intervenir las necesidades específicas de estudiantes que presentan alguna condición específica asociada a la discapacidad o el aprendizaje.	Diseño y preparo materiales alternativos para intervenir las necesidades específicas de estudiantes sobresalientes.	1	2	3	4	5
	30	Realizo ajustes necesarios para intervenir las necesidades específicas de estudiantes que presentan alguna	Realizo ajustes necesarios para intervenir las necesidades	1	2	3	4	5

		condición específica asociada a la discapacidad o el aprendizaje.	específicas de estudiantes sobresalientes.					
--	--	---	--	--	--	--	--	--

Muchas gracias por participar en este proceso que está orientado a población docente de primaria.

## Anexo C. Cuestionario de diagnóstico; retroalimentación y evaluación de cada sesión de ProjectAS

Este cuestionario tiene como objetivo valorar cada sesión de ProjectAS

**Parte I: diagnóstico:** Al iniciar la sesión por favor conteste las siguientes frases:

Lo que sé del tema es	Responder aquí
Lo que quiero saber sobre el tema es	Responder aquí
Este tema es importante porque	Responder aquí

### Parte II. Retroalimentación y evaluación:

Al finalizar la sesión por favor complete las siguientes frases:

1. Hoy aprendí	Responder aquí
2. Lo que más me gustó de la sesión fue:	Responder aquí
3. Lo que menos me gustó de la sesión fue:	Responder aquí
4. Lo que me hubiese gustado en la sesión es:	Responder aquí
5. La actividad que menos me motivó fue:	Responder aquí

- Marque con una x la casilla que usted considere adecuada teniendo en cuenta la siguiente escala de respuesta:

1	2	3	4	5
Completamente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Completamente de acuerdo

1. Me ha resultado gratificante participar en la sesión de hoy	1	2	3	4	5
2. Me ha resultado gratificante el relacionarme con colegas.	1	2	3	4	5
3. Me ha resultado muy positivo conocer opiniones y puntos de vista de quienes participaron.	1	2	3	4	5
4. La facilitadora mostró dominio de los contenidos durante la sesión	1	2	3	4	5
5. Los contenidos de la sesión de hoy podré aplicarlos en mi práctica profesional.	1	2	3	4	5
6. Las actividades desarrolladas fueron congruentes con la temática					
7. Me he sentido con motivación al participar.	1	2	3	4	5
8. La duración de la sesión en relación con los contenidos y actividades realizadas fue favorable.	1	2	3	4	5
9. Recomendaría a la facilitadora para impartir el tema de la sesión de hoy	1	2	3	4	5

**Muchas gracias**

## Anexo D. Cuestionario de valoración de la intervención educativa virtual ProjectAS

Este cuestionario tiene como objetivo valorar la intervención educativa virtual ProjectAS con respecto a la utilidad; al grado de satisfacción; a algunos aprendizajes alcanzados; y a propuestas de adecuación. Por tanto, le pedimos que responda a las preguntas que aparecen a continuación con la mayor sinceridad posible. Muchas gracias por su colaboración.

**Indicaciones:** por favor marque con una x la casilla que usted considere adecuada teniendo en cuenta la siguiente escala de respuesta:

1	2	3	4	5
Completamente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Completamente de acuerdo

### Parte I: Experiencia de participación

1. Me ha resultado gratificante participar en el programa.	1	2	3	4	5
2. Me ha resultado gratificante el relacionarme con colegas.	1	2	3	4	5
3. Me ha resultado muy positivo conocer opiniones y puntos de vista de quienes participaron.	1	2	3	4	5
4. La persona facilitadora mostró dominio de los contenidos durante el taller.	1	2	3	4	5
5. Los contenidos del programa podré aplicarlos en mi práctica profesional.	1	2	3	4	5
6. Me he sentido con motivación al participar.	1	2	3	4	5
7. La duración del taller en relación con los contenidos y actividades realizadas fue favorable.	1	2	3	4	5
8. Las características de la plataforma CHAMILO han sido adecuadas (Accesibilidad, Interactividad, usabilidad).	1	2	3	4	5
9. Las características de la plataforma ZOOM han sido adecuadas.	1	2	3	4	5
10. Recomendaría el programa ProjectAS con terceras personas	1	2	3	4	5

A continuación, encontrará enunciados de respuesta abierta. Tómese el tiempo necesario para responderlos y recuerde que su respuesta es valiosa y correcta.

### Parte II Aprendizajes alcanzados y cambio esperado

11. Escriba 3 cosas importantes que ha aprendido durante el programa ProjectAS	Responder aquí
12. A partir de lo aprendido en el programa, indique un cambio que espera incorporar en su práctica laboral	Responder aquí

### Parte III Percepciones sobre el programa ProjectAS:

13. Para usted ¿qué ha sido lo mejor del programa ProjectAS?	Responder aquí
14. ¿Qué le ha parecido menos significativo de lo que hemos hecho?	Responder aquí
15. ¿Qué cambiaría o haría diferente para mejorar el programa ProjectAS?	Responder aquí
16. ¿Qué les hubiese añadido a las sesiones del programa?	Responder aquí
17. por último, si quiere hacer algún otro comentario lo puede escribir a continuación	Responder aquí

**Parte III impacto de la intervención educativa:** A continuación, encontrará frases que deberá completar

18. Antes del programa ProyectAS pensaba que las personas con aptitudes sobresalientes	Responder aquí
19. Después del programa ProyectAS pienso que las personas con aptitudes sobresalientes	Responder aquí
20. Antes del programa ProyectAS sabía lo siguiente sobre estudiantes sobresalientes	Responder aquí
21. Después del programa ProyectAS sé lo siguiente sobre estudiantes sobresalientes	Responder aquí
22. Con respecto a mi desempeño laboral, antes de ProyectAS mi práctica docente era...	Responder aquí
23. Con respecto a mi desempeño laboral, después de ProyectAS mi práctica docente es y/o será	Responder aquí

Gracias por su colaboración.

## Anexo E. Descripción de la Intervención educativa

### Imágenes oficiales



**PROYECTAS**  
Proyectando las Aptitudes Sobresalientes

*Para mejorar las actitudes y prácticas inclusivas en docentes de primaria.*

**¡GRACIAS!**

El Programa gratuito de actualización docente  
Proyectando las Aptitudes Sobresalientes  
“ProyectAS” es financiado por una beca Conacyt  
adscrita a la Maestría en Atención a la Diversidad y  
Educación Inclusiva de la Universidad Autónoma  
del Estado de Morelos.

Elaborado por:  
Leidy Cristina Gutiérrez Ladino

Evaluado y ejecutado en compañía de:  
Psi. María Fernando Serrano



## Tríptico de intervención educativa ProjectAS

Tríptico: lado a

# CURSO TALLER GRATUITO DE ACTUALIZACIÓN DOCENTE

Actitudes y Prácticas  
inclusivas  
en la atención de  
estudiantes de  
primaria con y sin  
aptitudes  
sobresalientes en  
México.

### ACERCA DE:

El curso taller gratuito de actualización docente ProjectAS es una intervención educativa que hace parte de la tesis "efectos de una intervención educativa sobre actitudes y prácticas inclusivas en docentes de primaria con y sin estudiantes con aptitudes sobresalientes en México".

Esta tesis está adscrita a la Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva (MADEI) de la Facultad de Comunicación Humana de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

### Objetivo:

Mejorar las actitudes y prácticas inclusivas en docentes de primaria a través de 12 sesiones teórico prácticas en modalidad online para facilitar la educación inclusiva del alumnado con y sin aptitudes sobresalientes.

### Unidades didácticas

**U1:** El contexto de las aptitudes sobresalientes.

**U2:** Identificación de alumnado con aptitudes sobresalientes.

**U3:** Intervención educativa de alumnado con aptitudes sobresalientes.

#ProjectAS



## Tríptico: lado b

### SESIONES

**Sesión 1:** Conceptualización de las aptitudes sobresalientes.

**Sesión 2:** Mitos y realidades de las personas con aptitudes sobresalientes.

**Sesión 3:** Necesidades psicoeducativas de las personas con aptitudes sobresalientes.

**Sesión 4:** Proceso de identificación de alumnado con aptitudes sobresalientes.

**Sesión 5:** Instrumentos de identificación según aptitud sobresaliente.

**Sesión 6:** Actividades exploratorias para la identificación de alumnado con aptitudes sobresalientes.

**Sesión 7:** Herramientas virtuales.

**Sesión 8:** Estrategias de agrupamiento.

**Sesión 9:** Enriquecimiento áulico.

**Sesión 10:** Ajustes razonables.

**Sesión 11:** Estrategias de aprendizaje autorregulado.

**Sesión 12:** Desarrollo de la creatividad para la inclusión educativa.

### ASPECTOS PEDAGÓGICOS

**Modalidad:** online sincrónica y asincrónica.

**Duración de cada sesión:** 2 horas.

**Horarios disponibles:**

Jueves de 18:00 a 20:00 hrs o

Sábados de 10:00 a 12:00 hrs

Huso horario de la ciudad de México.

**Certificado de participación:** sí.

Una vez terminado el curso taller las personas que asistieron al 80% de las sesiones sincrónicas y/o asincrónicas recibirán un certificado digital expedido por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos.



### Plataformas a usar:

- Zoom.
- Correo electrónico.
- Formularios de google.
- Chamilo.
- WhatsApp.

### PARA MAYOR INFORMACIÓN

**Lic. Leidy Cristina Gutiérrez L.**

- WhatsApp: +57 313 6680028  
[proyectos.cristinagutierrez@gmail.com](mailto:proyectos.cristinagutierrez@gmail.com)

**Dra. María Araceli Ortiz R.**

- [araceli.ortiz@uaem.mx](mailto:araceli.ortiz@uaem.mx)

# PROYECTAS

Proyectando las Aptitudes Sobresalientes

*Para mejorar las actitudes y prácticas inclusivas en docentes de primaria.*

## Convocatoria online de la intervención educativa ProjectAS

Leidy Gutiérrez  
23 de marzo de 2021

**TALLER GRATUITO DE ACTUALIZACIÓN DOCENTE**

Actitudes y Prácticas inclusivas en la atención de estudiantes de primaria con y sin aptitudes sobresalientes en México.

#ProjectAS

▲ Cupos disponibles

23 de marzo de 2021

✅ Inscripciones abiertas al curso **taller gratuito de actualización docente** ProjectAS "Proyectando las Aptitudes sobresalientes" para mejorar las actitudes y prácticas inclusivas en docentes de primaria en México.

Inscripciones ▲ <https://forms.gle/cUD9qxNHCTQjAo79>

Mayores informes aquí 📄 <https://sites.google.com/.../progra.../p%C3%A1gina-principal>

✚ Unidades didácticas:

**Unidad uno:** el contexto de las aptitudes sobresalientes.

**Unidad dos:** identificación de estudiantes con aptitudes sobresalientes.

**Unidad tres:** Intervención educativa.

- Número de sesiones: 12 (una sesión cada ocho días).

🕒 Horarios propuestos: jueves de 18:00 a 20:00 hrs o sábados de 10:00 a 12:00 am.

📄 Temáticas a desarrollar:

🟡 **Sesión 1:** Conceptualización de las aptitudes sobresalientes.

🟠 **Sesión 2:** Mitos y realidades de las personas con aptitudes sobresalientes.

🟢 **Sesión 3:** Necesidades psicoeducativas de estudiantes con aptitudes sobresalientes

🔴 **Sesión 4:** Proceso de identificación de estudiantes con aptitudes sobresalientes según la SEP.

🟡 **Sesión 5:** Instrumentos de identificación según aptitud sobresaliente.

🟠 **Sesión 6:** Actividades exploratorias.

🟡 **Sesión 7:** Herramientas virtuales.

🟠 **Sesión 8:** Estrategias de agrupamiento.

🟢 **Sesión 9:** Actividades de enriquecimiento áulico.

🔴 **Sesión 10:** Adecuaciones curriculares.

🟡 **Sesión 11:** Aprendizaje autorregulado.

🟠 **Sesión 12:** desarrollo de la creatividad para favorecer la educación inclusiva.

Qué incluye:

✔ Material de apoyo.

✔ Constancia de participación.

✔ Clase grabada para reforzamiento (previo consentimiento informado).

★ Estamos felices de poder enviarles el formulario de inscripción al Programa. Gracias por el apoyo, la difusión y la espera.

#EducaciónInclusiva #programaprojectas #AptitudesSobresalientes

👍👏👤 Tú, Ara Ortiz, Gloria Nocelo y 6 personas más

13 comentarios 19 veces compartido

### **Estructura técnica de la intervención**

<b>Título</b>	ProyectAS: Proyectando las Aptitudes Sobresalientes.
<b>Objetivo</b>	Mejorar las actitudes y prácticas inclusivas en docentes de primaria para facilitar la educación inclusiva de niñas y niños con aptitudes sobresalientes.
<b>Instrumentos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Versión mexicana del cuestionario actitudes y prácticas del profesorado relativas a la inclusión de Gutiérrez y Chiner (2021) (realizada para esta tesis).</li> <li>- Cuestionario de diagnóstico; retroalimentación y evaluación de cada sesión.</li> <li>- Cuestionario de valoración de la intervención educativa virtual ProyectAS.</li> <li>- Bitácora de campo.</li> </ul>
<b>Planeación didáctica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Modalidad:</b> online sincrónica y asincrónica.</li> <li>- <b>Número de sesiones:</b> 12 una sesión cada ocho días.</li> <li>- <b>Duración de cada sesión:</b> dos horas.</li> <li>- <b>Duración total del curso taller:</b> 3 meses.</li> <li>- <b>Estructura de cada sesión:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>o <u>Actividad de encuadre:</u> en esta se expone la estructura de la sesión.</li> <li>o <u>Actividad de desarrollo del tema:</u> con espacios de participación y aclaración de dudas.</li> <li>o <u>Actividad didáctica (grupal o individual):</u> con el objetivo de poner en práctica los contenidos temáticos y de afianzar su aprendizaje.</li> <li>o <u>Actividad de cierre:</u> para retroalimentación y conclusiones relevantes del tema.</li> <li>o <u>Evaluación de la sesión:</u> para identificar áreas de mejorar y para medir el alcance del objetivo.</li> </ul> </li> <li>- <b>Materiales del programa:</b> diapositivas expositivas; juegos online; dinámicas de participación; testimonios; y videos.</li> </ul>

---

<b>Unidades didácticas</b>	<p><u>U1) contexto de las aptitudes sobresalientes.</u></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Sesión 1: Conceptualización de las aptitudes sobresalientes según la SEP.</li><li>- Sesión 2: Mitos y realidades a cerca de las personas con aptitudes sobresalientes</li><li>- Sesión 3: Necesidades psicoeducativas de las personas con aptitudes sobresalientes</li></ul> <p><u>U2) Identificación de estudiantes sobresalientes.</u></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Sesión 4: Proceso de identificación de estudiantes con aptitudes sobresalientes.</li><li>- Sesión 5: Instrumentos de detección de estudiantes con aptitudes sobresalientes.</li></ul> <p><u>U3) Intervención en el aula de estudiantes con aptitudes sobresalientes.</u></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Sesión 6: Actividades exploratorias para la identificación de estudiantes con aptitudes sobresalientes.</li><li>- Sesión 7: Enriquecimiento áulico.</li><li>- Sesión 8: Herramientas virtuales para la inclusión.</li><li>- Sesión 9: Estrategias de agrupamiento para favorecer la inclusión.</li><li>- Sesión 10: Ajustes razonables.</li><li>- Sesión 11: Estrategias de aprendizaje autorregulado.</li><li>- Sesión 12: Desarrollo de la creatividad para la inclusión educativa.</li></ul>
----------------------------	---

---

<b>Herramientas de comunicación</b>	<p>Formularios de google:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Formulario de inscripción.</li><li>- Solicitud de consentimiento para grabar las sesiones online bajo aspectos éticos informados.</li><li>- Solicitud de consentimiento para el uso académico de los datos recabados según la Ley de protección de datos.</li></ul> <p>Plataforma Zoom</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Sesiones online sincrónicas.</li><li>- Cuenta premium.</li><li>- Enlace recurrente.</li><li>- Grabación de sesiones (previo consentimiento dado vía online).</li><li>- Sala de espera desactivada.</li><li>- Co-host de apoyo para compartir pantalla, silenciar micrófonos y servicio técnico</li></ul> <p>Plataforma para enseñanza y aprendizaje asincrónico.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Para subir las sesiones grabadas.</li><li>- Para compartir las diapositivas de cada sesión.</li><li>- Para publicar material de apoyo.</li><li>- Para compartir recursos.</li></ul>
-------------------------------------	---

---

- Para crear una comunidad de aprendizaje.
- Para hacer seguimiento de aprendizaje.
- Para filtrar expedición de certificados de participación.

#### Correo electrónico: GMAIL

- Para reenviar enlace de acceso a cada sesión.
- Para enviar recordatorio de cada sesión.
- Para enviar información adicional.

#### WhatsApp

- Para comunicación con participantes por medio de un grupo.
- Reenviar enlace de acceso a la sesión.
- Enviar recordatorio de cada sesión.
- Dos administradoras.

---

<b>Estrategia de acompañamiento</b>	Por medio de grupo de WhatsApp y por contacto directo. <ul style="list-style-type: none"><li>- En caso de ausencia.</li><li>- En caso de enfermedad.</li><li>- En caso de calamidad.</li><li>- En caso de logro.</li></ul>
-------------------------------------	--

---

Además, de lo anterior se diseñó el formato de carta descriptiva de cada sesión como se muestra a continuación:

**Carta descriptiva de cada sesión**

<b>FORMATO DE CARTA DESCRIPTIVA DE CADA SESIÓN</b>				Fecha:
No. de sesión: _____			_____	
Nombre de la sesión: _____				
No. de asistentes:		Hora de inicio:		
No. de ausentes:		Hora de término:		
Escribir nombre de docentes ausentes:				
<b>Actividad</b>	<b>Tiempo</b>	<b>Herramientas</b>	<b>Evaluación preventiva</b>	<b>Comentarios de la facilitadora</b>
Nombre clave de la actividad a desarrollar.	Duración de cada actividad.	Lo que se va a ocupar para el desarrollo de la actividad, por ejemplo: diapositivas, video, cuento, entre otros.	Elegir una frase abierta del cuestionario de evaluación de cada sesión para mitigar la abstención de respuesta al mismo.	Evaluación y reflexión sobre el desarrollo de las actividades.

**Resumen pedagógico de la intervención educativa:**

Unidad	Título de la sesión	Objetivos e indicadores	Desarrollo de contenidos y ejemplo de actividades.
<p><b>Unidad Uno:</b> El contexto de las aptitudes sobresalientes</p>	<p><b>1.</b> Conceptualización de las aptitudes sobresalientes según la SEP.</p>	<p><b>O. General:</b> identificar los elementos básicos de la conceptualización de estudiantes con aptitudes sobresalientes.</p> <p><b>Indicadores:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Enumera las aptitudes sobresalientes.</li> <li>- Define al estudiante sobresaliente.</li> <li>- Describe rasgos generales de las aptitudes sobresalientes.</li> <li>- Relaciona conceptos de manera correcta.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Quiénes son?</li> <li>- ¿Cómo te imaginas a esta persona?</li> <li>- Características posibles.</li> <li>- Ejercicio de relacionar conceptos.</li> </ul>
<p><b>Unidad Uno:</b> El contexto de las aptitudes sobresalientes</p>	<p><b>2.</b> Mitos y realidades a cerca de las personas con aptitudes sobresalientes</p>	<p><b>O. General:</b> Concientizar a los docentes sobre la importancia de la intervención educativa de los estudiantes con aptitudes sobresalientes.</p> <p><b>O. Específico:</b> Generar un espacio de reflexión.</p> <p><b>Indicadores:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Responde falso a los mitos expuestos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Juego: “¿adivina quién soy?”</li> <li>- ¿Lo esperabas? Descubriendo indicios de mitos.</li> <li>- ¿Mito o realidad?</li> </ul>
<p><b>Unidad Uno:</b> El contexto de las aptitudes sobresalientes</p>	<p><b>3.</b> Necesidades psicoeducativas de las personas con aptitudes sobresalientes</p>	<p><b>O. General:</b> Conocer las necesidades psicoeducativas de los estudiantes con aptitudes sobresalientes</p> <p><b>O. Específico:</b> brindar información para desarrollar de manera efectiva estrategias de intervención en el aula de estudiantes con aptitudes sobresalientes</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conociendo las necesidades psicoeducativas.</li> <li>- Interviniendo las necesidades.</li> <li>- Consecuencias de no intervención.</li> </ul>



**Indicadores:**

- Expone las necesidades psicoeducativas de alguien que conoce con aptitudes sobresalientes.
- Reflexiona sobre su práctica docente inclusiva.

**Unidad dos:**  
Identificación de estudiantes con aptitudes sobresalientes

**4.** Proceso de identificación de estudiantes con aptitudes sobresalientes

**O. General:** Examinar en detalle el proceso de identificación de estudiantes con aptitudes sobresalientes propuesto por la SEP.

**Indicadores:**

- Enumera las fases del proceso de identificación.
- Da a conocer el proceso de identificación que llevan a cabo en la institución donde trabaja.
- Encuentra similitudes entre el proceso de la SEP y el proceso que llevan en la institución donde labora.

- ¿y para qué se identifica a estudiantes con aptitudes sobresalientes?
- Reflexionemos: testimonio de casos de estudiantes con aptitudes sobresalientes.
- Etapas del proceso.
- Propósito, participantes y preguntas orientadoras.

**Unidad dos:**  
Identificación de estudiantes con aptitudes sobresalientes

**5.** Instrumentos de detección de estudiantes con aptitudes sobresalientes

**O. General:** Comprender el uso de los instrumentos de detección.

**Indicadores:**

- Resume algún instrumento presentado.
- Administra un instrumento presentado.
- Auto administra un instrumento presentado.

- Comparación de versiones el inventario de la SEP.
- Propiedades psicométricas.
- Adivina, ¿quién es?
- Caracterización de estudiantes.
- Cuestionario para valorar intereses.
- Indicaciones.

<b>Unidad dos:</b> Identificación de estudiantes con aptitudes sobresalientes	<b>6.</b> Actividades exploratorias para la identificación de estudiantes con aptitudes sobresalientes.	<b>O. General:</b> Identificar y aplicar los elementos de diseño de las actividades exploratorias.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Descripción de las actividades.</li> <li>- Ubicación en el proceso de identificación.</li> <li>- Diseño de una actividad exploratoria en grupo.</li> </ul>
<b>Unidad tres:</b> Intervención educativa de estudiantes con aptitudes sobresalientes	<b>7.</b> Enriquecimiento áulico.	<b>O. General:</b> Identificar y aplicar los elementos del enriquecimiento áulico.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Renzulli learning.</li> <li>- Perfil personal.</li> <li>- Búsqueda de actividades de enriquecimiento.</li> <li>- Diseño de actividades de enriquecimiento.</li> </ul>
<b>Unidad tres:</b> Intervención educativa de estudiantes con aptitudes sobresalientes	<b>8.</b> Herramientas virtuales para la inclusión.	<b>O. General:</b> Experimentar el uso de cada herramienta virtual.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Listado de propuestas.</li> <li>- Práctica con herramientas virtuales.</li> <li>- Intercambio de herramientas virtuales.</li> <li>- Usos de las herramientas.</li> </ul>
<b>Unidad tres:</b> Intervención educativa de estudiantes con aptitudes sobresalientes	<b>9.</b> Estrategias de agrupamiento para favorecer la inclusión	<b>O. General:</b> Examinar en detalle la estrategia de trabajo cooperativo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lo que favorece el agrupamiento.</li> <li>- Lo que mejora el agrupamiento.</li> <li>- Elementos del aprendizaje cooperativo.</li> <li>- ¿Cómo agrupar?</li> <li>- Ventajas e inconvenientes.</li> <li>- Ejercicios lúdicos para hacer agrupamiento.</li> </ul>

- Diseña una actividad donde use alguna técnica de agrupamiento expuesta en la sesión.
- Cuestionario de sociometría.

**Unidad tres:**  
Intervención educativa de estudiantes con aptitudes sobresalientes

**10.** Ajustes razonables.

**O. General:** Identificar los elementos de los ajustes razonables.

**Indicadores:**

- Diseñan de manera cooperativa un ajuste razonable a través de un caso hipotético.

**Unidad tres:**  
Intervención educativa de estudiantes con aptitudes sobresalientes

**11.** Estrategias de aprendizaje autorregulado.

**O. General:** Identificar los elementos del aprendizaje autorregulado.

**Indicadores:**

- Diseña una actividad online de aprendizaje autorregulado.
- La actividad de aprendizaje autorregulado que diseñó cuenta con los elementos necesarios.

- Problemática.
- Concepto.
- Hetero control y autocontrol.
- Evaluación.
- Proyecto CAITAC.
- Técnica pomodoro.

**Unidad tres:**  
Intervención educativa de estudiantes con aptitudes sobresalientes

**12.** Desarrollo de la creatividad para la inclusión educativa.

**O. General:** Motivar el proceso creativo en el equipo docente

**Indicadores:**

- Experimenta el proceso creativo.
- Identifica elementos del proceso de creatividad.

- Descripción del proceso creativo.
- Técnicas y ejemplos de creatividad.
- Actividad creativa de magia online.

## Anexo F. Carta de Consentimiento Informado

El contenido de esta carta aparece a continuación y adicionalmente, se puede acceder por medio online a través del siguiente enlace: <https://sites.google.com/view/programa-proyectos/consentimiento-informado?authuser=0>

---

**Dirigido a:** docentes de educación primaria regular con y sin experiencia en estudiantes con aptitudes sobresalientes.

**Título del proyecto:** impacto de una intervención educativa virtual sobre actitudes y prácticas inclusivas en docentes de primaria con y sin experiencia en estudiantes sobresalientes durante la pandemia por Covid-19.

**Nombre de la estudiante de maestría encargada:** Lic. Leidy Cristina Gutiérrez Ladino.

---

Estimado personal docente:

Ha sido invitado a participar en el presente proyecto de intervención educativa desarrollado por la Facultad de Comunicación Humana de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

Si usted decide participar en el estudio de intervención, es importante que considere la siguiente información. El propósito del presente estudio es mejorar las actitudes y prácticas docentes relativas a la inclusión de estudiantes de primaria con aptitudes sobresalientes.

Por consiguiente, su participación consistirá en lo siguiente:

- Auto administrarse de manera online el **cuestionario de actitudes y prácticas del profesorado relativas a la inclusión**. Este consta de tres partes así: parte I: información sociodemográfica; parte II: cuestionario de percepciones del profesorado acerca de la inclusión; y parte III: escala de adaptaciones de la enseñanza. Adicionalmente, deberá atender una entrevista semiestructurada, antes y después del curso taller.

- Participar en el programa de intervención online ProyectAS. Este está conformado por 12 sesiones de un curso taller que será impartido por zoom los días jueves y sábado, horario a elegir. Cada sesión tiene una duración aproximada de 2 horas en las cuales aprenderá estrategias educativas para atender a estudiantes con y sin aptitudes sobresalientes desde la escuela regular.

**Beneficios:** Mejorar sus actitudes y prácticas docentes en la inclusión de estudiantes con y sin aptitudes sobresalientes en la escuela regular, por tanto, si usted acepta participar, además de lo anterior, estará colaborando con la Facultad de Comunicación Humana de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

**Confidencialidad:** Toda la información que usted nos proporcione para la intervención será de carácter estrictamente confidencial, será utilizada únicamente por el equipo de intervención del proyecto y no estará disponible para ningún otro propósito. Usted quedará

identificado (a) con un número y no con su nombre. Los resultados de esta intervención educativa serán publicados con fines científicos, pero se presentarán de tal manera que no podrá ser identificado(a).

**Participación Voluntaria y retiro:** Su participación en este estudio de intervención educativa es absolutamente voluntaria; sin embargo, se espera que los participantes asistan a las sesiones programadas. Usted está en plena libertad de negarse a participar o de retirar su participación de este en cualquier momento. Su decisión de participar o no en el estudio de intervención no implicará ningún tipo de consecuencia o afectará de ninguna manera en su puesto de trabajo.

**Riesgos Potenciales y compensación:** Si alguna de las preguntas le hicieran sentir con incomodidad usted tiene el derecho de no responder. Adicionalmente, no recibirá ningún pago por participar en el estudio, y tampoco implica algún costo monetario para usted.

**Aviso de Privacidad Simplificado:** La licenciada Leidy Cristina Gutiérrez Ladino, es responsable del tratamiento y resguardo de los datos personales que nos proporcione, los cuales serán protegidos conforme a lo dispuesto por la **Ley General de Protección de Datos Personales en Posesión de Sujetos Obligados**. Los datos personales que le solicitaremos serán utilizados exclusivamente para las finalidades expuestas en este documento. Usted puede solicitar la corrección de sus datos o que sus datos se eliminen de nuestras bases o retirar su consentimiento para su uso. En cualquiera de estos casos le pedimos dirigirse al investigador responsable del proyecto a la siguiente dirección de correo [leidy.gutierrez@uaem.edu.mx](mailto:leidy.gutierrez@uaem.edu.mx); [araceli.ortiz@uaem.mx](mailto:araceli.ortiz@uaem.mx).

**Números de contacto:** Si usted tiene alguna pregunta, comentario o preocupación con respecto al proyecto de intervención, por favor comuníquese con la licenciada responsable del proyecto: Lic. Leidy Cristina Gutiérrez Ladino al siguiente número de teléfono (55) 39619169 en un horario de 10 am – 18:00 o al correo electrónico [leidy.gutierrez@uaem.edu.mx](mailto:leidy.gutierrez@uaem.edu.mx). De igual manera podrá contactar a la doctora encargada de la tutoría de este trabajo de tesis de maestría. Ella es la Dra. Araceli Ortiz con quien puede ponerse en contacto al correo: [araceli.ortiz@uaem.mx](mailto:araceli.ortiz@uaem.mx).

Por este medio usted certifica que ha sido informado y está de acuerdo en participar en esta intervención.

Si usted entiende la información que le hemos dado en este formulario, está de acuerdo en participar en este estudio, de manera total o parcial, y también está de acuerdo en permitir que su información sea usada como se describió antes, entonces le pedimos que indique por favor su consentimiento para participar en este estudio. Si usted acepta le entregaremos una copia online de este documento y le pedimos sea tan amable de dar su consentimiento y aceptación a continuación:

Doy mi consentimiento.

No doy mi consentimiento.

**Anexo G. consentimiento informado para grabación de sesión**

Por la presente, autorizo la captación de imágenes de mi persona, en fotografía o vídeo, con o sin voz, durante mi participación en el estudio titulado “efectos de una intervención educativa sobre actitudes y prácticas inclusivas en docentes de primaria con y sin estudiantes con aptitudes sobresalientes”. Asimismo, autorizo a utilizar el material filmico que provea en la grabación total y/o parcial de mi imagen, voz, opiniones, declaraciones, comentarios y/o reacciones (en adelante la "Imagen") para fines académicos de la intervención.

- Doy mi consentimiento
- No doy mi consentimiento.

Lugar y fecha: \_\_\_\_\_

Anexo H. Tabla 23: Análisis descriptivo de la variable prácticas inclusivas

Ítems	Mínimo	Máximo	Suma	Media	DT
B8. Utilizo la <b>motivación</b> como un elemento facilitador del aprendizaje en el aula.	3	5	96	4.57	0.676
B16. De ser necesario, dedico <b>un tiempo adicional</b> para volver a enseñar determinados conceptos y/o procedimientos.	3	5	95	4.52	0.602
C25. En algunas clases incluyo en un mismo grupo personas que tengan menor y mayor grado de aceptación social.	4	5	94	4.48	0.512
A5_Estrategias metodológicas	2	5	93	4.43	0.746
A2. A la hora de programar mis clases tengo en cuenta las necesidades e intereses de todo el estudiantado.	3	5	92	4.38	0.590
D30. Realizo ajustes necesarios.	3	5	92	4.38	0.740
C24. Realizo grupos en clase teniendo en cuenta la equidad de género.	3	5	90	4.29	0.784
B13. Tengo en cuenta los resultados de las evaluaciones de inicio para programar los contenidos y las actividades.	3	5	90	4.29	0.717
C21. En algunas ocasiones, agrupo por proyectos a todo el estudiantado.	2	5	88	4.19	0.814
B12. Hago uso de las Tecnologías de la información y la Comunicación (TIC) y las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC).	2	5	87	4.14	1.014
B11. Verifico el dominio de los conceptos y/o habilidades previas.	2	5	87	4.14	0.910
A1. 1. Establezco normas de convivencia para el buen desarrollo de las clases.	2	5	87	4.14	0.964

B14. Compruebo que los objetivos curriculares tienen el nivel de dificultad adecuado.	2	5	85	4.05	0.805
A6. 6. En el salón de clases, el material didáctico como libros, cuentos, fichas, etc. es accesible para todo el estudiantado.	3	5	84	4.00	0.632
C17. Durante algunas clases agrupo a estudiantes en pequeños equipos (homogéneos o heterogéneos) para determinadas actividades.	1	5	84	4.00	0.949
B9. Estimulo la creatividad.	3	5	84	4.00	0.707
B15. En determinados momentos, enseño de forma individual.	2	5	83	3.95	0.805
D29. Diseño y preparo materiales alternativos.	1	5	83	3.95	0.973
4. En mi planeación didáctica diseño actividades para los diferentes estilos de aprendizaje del estudiantado.	2	5	82	3.90	0.831
D26. Aumento la complejidad de algunas actividades o las descompongo en secuencias más sencillas	1	5	82	3.90	0.944
D27. Propongo actividades de diversos niveles de exigencia	1	5	82	3.90	0.995
A3. 3. Diseño estrategias lúdicas para promover la participación equitativa de todo el estudiantado.	2	5	82	3.90	0.831
B7. Enseño estrategias de aprendizaje autorregulado.	2	5	81	3.86	0.655
D28. Diversifico las actividades	1	5	80	3.81	0.928
B10. Realizo actividades de enriquecimiento áulico.	1	5	80	3.81	1.250



C23. Realizo agrupamiento de estudiantes teniendo en cuenta diferentes rendimientos académicos.	1	5	79	3.76	0.889
C20. Durante algunas clases, agrupo a todo el estudiantado según sus temas de interés.	1	5	78	3.71	1.007
C19. En algunas ocasiones, realizo el trabajo de clase formando parejas.	1	5	78	3.71	1.007
C18. Desarrollo actividades que tienen como estrategia de agrupamiento la tutoría entre iguales.	1	5	75	3.57	0.978
C22. Durante algunas clases, agrupo a estudiantes según su perfil de aprendizaje.	1	5	71	3.38	1.024

**Anexo I. Tabla 24: análisis descriptivo y de frecuencias generales de la variable prácticas inclusivas**

Ítems	Suma	Media	DT	Muy frecuente		Indeciso		Poco frecuente	
				f	%	f	%	f	%
B8. Utilizo la motivación como un elemento facilitador del aprendizaje en el aula.	96	4.57	0.676	19	90.5	2	9.5	--	--
B16. De ser necesario, dedico un tiempo adicional para volver a enseñar determinados conceptos y/o procedimientos.	95	4.52	0.602	20	95.2	1	4.8	--	--
C25. En algunas clases incluyo en un mismo grupo personas que tengan menor y mayor grado de aceptación social.	94	4.48	0.512	21	100	--	--	--	--
A5. Durante las clases utilizo diferentes estrategias metodológicas	93	4.43	0.746	20	95.2	--	--	1	4.8
A2. A la hora de programar mis clases tengo en cuenta las necesidades e intereses de todo el estudiantado.	92	4.38	0.590	20	95.2	1	4.8	--	--
D30. Realizo ajustes necesarios.	92	4.38	0.740	18	85.7	3	14.3	--	--
C24. Realizo grupos en clase teniendo en cuenta la equidad de género.	90	4.29	0.784	17	81	4	19	--	--
B13. Tengo en cuenta los resultados de las evaluaciones de inicio para programar los contenidos y las actividades.	90	4.29	0.717	18	85.7	3	14.3	--	--
C21. En algunas ocasiones, agrupo por proyectos a todo el estudiantado.	88	4.19	0.814	18	85.7	2	9.5	1	4.8
B12. Hago uso de las Tecnologías de la información y la Comunicación (TIC) y las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC).	87	4.14	1.014	16	76.2	3	14.3	2	9.5
B11. Verifico el dominio de los conceptos y/o habilidades previas.	87	4.14	0.910	16	76.2	4	19	1	4.8
A1. Establezco normas de convivencia para el buen desarrollo de las clases.	87	4.14	0.964	17	81	2	9.5	2	9.5
B14. Compruebo que los objetivos curriculares tienen el nivel de dificultad adecuado.	85	4.05	0.805	17	81	3	14.3	1	4.8

A6. 6. En el salón de clases, el material didáctico como libros, cuentos, fichas, etc. es accesible para todo el estudiantado.	84	4.00	0.632	17	81	4	19	--	--
C17. Durante algunas clases agrupo a estudiantes en pequeños equipos (homogéneos o heterogéneos) para determinadas actividades.	84	4.00	0.949	17	81	3	14.3	1	4.8
B9. Estimulo la creatividad.	84	4.00	0.707	16	76.2	5	23.8	--	--
B15. En determinados momentos, enseño de forma individual.	83	3.95	0.805	16	76.2	4	19	1	4.8
D29. Diseño y preparo materiales alternativos.	83	3.95	0.973	16	76.2	4	19	1	4.8
4. En mi planeación didáctica diseño actividades para los diferentes estilos de aprendizaje del estudiantado.	82	3.90	0.831	17	81	2	9.5	2	9.5
D26. Aumento la complejidad de algunas actividades o las descompongo en secuencias más sencillas	82	3.90	0.944	16	76.2	4	19	1	4.8
D27. Propongo actividades de diversos niveles de exigencia	82	3.90	0.995	15	71.4	5	23.8	1	4.8
A3. 3. Diseño estrategias lúdicas para promover la participación equitativa de todo el estudiantado.	82	3.90	0.831	15	71.4	5	23.8	1	4.8
B7. Enseño estrategias de aprendizaje autorregulado.	81	3.86	0.655	17	81	3	14.3	1	4.8
D28. Diversifico las actividades	80	3.81	0.928	15	71.4	5	23.8	1	4.8
B10. Realizo actividades de enriquecimiento áulico.	80	3.81	1.250	15	71.4	3	14.3	3	14.3
C23. Realizo agrupamiento de estudiantes teniendo en cuenta diferentes rendimientos académicos.	79	3.76	0.889	15	71.4	5	23.8	1	4.8
C20. Durante algunas clases, agrupo a todo el estudiantado según sus temas de interés.	78	3.71	1.007	14	66.7	5	23.8	2	9.5
C19. En algunas ocasiones, realizo el trabajo de clase formando parejas.	78	3.71	1.007	14	66.7	5	23.8	2	9.5

C18. Desarrollo actividades que tienen como estrategia de agrupamiento la tutoría entre iguales.	75	3.57	0.978	12	57.1	7	33.3	2	9.5
C22. Durante algunas clases, agrupo a estudiantes según su perfil de aprendizaje.	71	3.38	1.024	9	42.9	9	42.9	3	14.3

**Anexo J. Tabla 34: análisis descriptivo de la dimensión A. Estrategias de organización y manejo efectivo del aula**

Ítems	Suma	Media	DT	Uso de prácticas inclusivas					
				Muy frecuente		Indeciso		Poco frecuente	
				f	%	f	%	f	%
1. Establezco normas de convivencia para el buen desarrollo de las clases.	96	4.57	0.676	19	90.5	2	9.5	--	--
5. Durante las clases utilizo diferentes estrategias metodológicas	91	4.33	0.730	18	85.7	3	14.3	--	--
2. A la hora de programar mis clases tengo en cuenta las necesidades e intereses de todo el estudiantado.	91	4.33	0.577	20	95.2	1	4.8	--	--
4. En mi planeación didáctica diseño actividades para los diferentes estilos de aprendizaje del estudiantado.	90	4.29	0.561	20	95.2	1	4.8	--	--
6. En el salón de clases, el material didáctico como libros, cuentos, fichas, etc. es accesible para todo el estudiantado.	89	4.24	0.831	16	76.2	5	23.8	--	--
3. Diseño estrategias lúdicas para promover la participación equitativa de todo el estudiantado	88	4.19	0.981	18	85.7	2	9.5	1	4.8

**Anexo K. Tabla 35: análisis descriptivo de la dimensión B. Estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes**

Ítems	Suma	Media	DT	Uso de prácticas inclusivas					
				Muy frecuente		Indeciso		Poco frecuente	
				f	%	f	%	f	%
8. Utilizo la motivación como un elemento facilitador del aprendizaje en el aula.	98	4.67	0.577	20	95.2	1	4.8		--
13. Tengo en cuenta los resultados de las evaluaciones de inicio para programar los contenidos y las actividades.	94	4.48	0.680	19	90.5	2	9.5	--	--
16. De ser necesario, dedico un tiempo adicional para volver a enseñar determinados conceptos y/o procedimientos.	92	4.38	0.805	19	90.5	1	4.8	1	4.8
12. Hago uso de las Tecnologías de la información y la Comunicación (TIC) y las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC).	91	4.33	0.730	18	85.7	3	14.3	--	--
14. Compruebo que los objetivos curriculares tienen el nivel de dificultad adecuado	91	4.33	0.577	20	95.2	1	4.8	--	--
11. Verifico el dominio de los conceptos y/o habilidades previas.	91	4.33	0.730	18	85.7	3	14.3	--	--
15. En determinados momentos, enseño de forma individual.	89	4.24	0.768	19	90.5	1	4.8	1	4,8
10. Realizo actividades de enriquecimiento áulico.	88	4.19	0.750	17	81	4	19	--	--
9. Estimulo la creatividad.	87	4.14	0.727	17	81	4	19	--	--
Enseño estrategias de aprendizaje autorregulado	84	4.00	0.775	17	81	3	14.3	1	4.8

Anexo L. Tabla 36: análisis descriptivo de la dimensión C. Estrategias de agrupamiento

Ítems	Suma	Media	DT	Uso de prácticas inclusivas					
				Muy frecuente		Indeciso		Poco frecuente	
				f	%	f	%	f	%
24. Realizo grupos en clase teniendo en cuenta la equidad de género.	93	4.43	0.676	19	90.5	2	9.5	--	--
21. En algunas ocasiones, agrupo por proyectos a todo el estudiantado.	86	4.10	0.831	17	81	3	14.3	1	4.8
20. Durante algunas clases, agrupo a todo el estudiantado según sus temas de interés	86	4.10	0.700	17	81	4	19	--	--
17. Durante algunas clases agrupo a estudiantes en pequeños equipos (homogéneos o heterogéneos) para determinadas actividades.	86	4.10	0.768	18	85.7	2	9.5	1	4.8
25. En algunas clases incluyo en un mismo grupo personas que tengan menor y mayor grado de aceptación social.	85	4.05	0.740	18	85.7	2	9.5	1	4.8
19. En algunas ocasiones, realizo el trabajo de clase formando parejas.	85	4.05	0.740	18	85.7	2	9.5	1	4.8
Desarrollo actividades que tienen como estrategia de agrupamiento la tutoría entre iguales	84	4.00	0.894	17	81	2	9.5	2	9.5
Durante algunas clases, agrupo a estudiantes según su perfil de aprendizaje	77	3.67	1.111	13	61.9	5	23.8	3	14.3
23. Realizo agrupamiento de estudiantes teniendo en cuenta diferentes rendimientos académicos.	76	3.62	0.921	11	52.4	8	38	2	9.5

**Anexo M. Tabla 37: análisis descriptivo de la dimensión D. Estrategias de adaptación de las actividades**

Ítems	Suma	Media	DT	Uso de prácticas inclusivas					
				Muy frecuente		Indeciso		Poco frecuente	
				f	%	f	%	f	%
26. Descompongo algunas actividades en secuencias más simples.	92	4.38	0.669	19	90.5	2	9.5	--	--
27. Propongo actividades de diversos niveles de exigencia.	92	4.38	0.740	18	85.7	3	14.3	--	--
Realizo ajustes necesarios para intervenir las necesidades específicas	91	4.33	0.658	19	90.5	2	9.5	--	--
Diseño y preparo materiales alternativos para intervenir las necesidades específicas de estudiantes	90	4.29	0.644	19	90.5	2	9.5	--	--
Diversifico las actividades para intervenir las necesidades específicas de estudiantes.	90	4.29	0.717	18	85.7	3	14.3	--	--



Anexo N. Tabla 40: prueba T Student entre ítems de la variable actitud docente inclusiva

Ítem	Pretest			Estadísticos de comparación			Post test		
	Suma	Media	DT	p (bilateral)	t	Correlación	Suma	Media	DT
9. Es injusto segregar del resto de estudiantes a quienes presentan alguna necesidad específica asociada a alguna condición.	84	4.00	1.483	0.142	-1.530	0.281	95	4.52	1.078
10. La educación inclusiva favorece que estudiantes desarrollen actitudes tolerantes y respetuosas con las diferencias	102	4.86	0.359	0.162	-1.451	0.548	104	4.95	0.218
11. Todo el grupo de estudiantes, incluyendo a los que presentan aptitudes sobresalientes, pueden aprender en la misma escuela.	100	4.76	0.436	0.296	1.073	-0.212	98	4.67	0.658
12. La identificación en el aula de estudiantes con aptitudes sobresalientes es de suma importancia para la educación inclusiva	102	4.86	0.359	<b>0.021</b>	-2.500	.	105	5.00	0.000
13. La inclusión educativa de estudiantes con aptitudes sobresalientes tiene más ventajas que inconvenientes.	89	4.24	1.044	0.634	-0.484	0.057	92	4.38	0.921
14. Estoy a favor de la educación inclusiva en la escuela regular de estudiantes con aptitudes sobresalientes.	100	4.76	0.436	0.329	-1.000	0.548	102	4.86	0.478
15. Una intervención educativa adecuada de la diversidad en el aula requiere la presencia de un equipo multidisciplinario	90	4.29	0.956	<b>0.015</b>	-2.677	0.125	102	4.86	0.359
16. La presencia de docentes de apoyo favorece la intervención educativa adecuada de la diversidad en el aula.	92	4.38	0.865	0.261	-1.156	0.201	97	4.62	0.590

**Anexo O. Tabla 41: prueba T Student entre ítems de la variable percepciones docentes hacia la inclusión**

Ítems	Pretest			Estadísticos de comparación			Post test		
	Suma	Media	DT	p (bilateral)	t	Correlación	Suma	Media	DT
- Tengo la formación suficiente para enseñar a <i>estudiantes sobresalientes</i> .	67	3.19	0.928	<b>0.045</b>	-2.137	0.247	78	3.71	0.902
- Tengo el tiempo suficiente para intervenir las necesidades educativas <i>de todo el estudiantado</i> .	78	3.71	1.146	0.480	-0.719	0.613	81	3.86	0.793
- Cuento con los recursos materiales necesarios para eliminar o minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación que enfrentan estudiantes <i>con aptitudes sobresalientes</i> .	60	2.86	0.793	<b>0.004</b>	-3.230	0.489	72	3.43	0.811
- Cuento con las estrategias necesarias para eliminar o minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación que enfrentan estudiantes sobresalientes.	78	3.71	1.056	0.315	-1.031	0.113	84	4.00	0.837
- Puedo identificar las Barreras para el Aprendizaje y la Participación que enfrentan estudiantes con su necesidad específica asociada a las <i>aptitudes sobresalientes</i> .	83	3.95	0.740	0.090	-1.784	0.240	90	4.29	0.644

Anexo P. Tabla 43: prueba T Student por ítems de la variable prácticas inclusivas

Ítems	Pretest			Estadísticos de comparación			Post test		
	Suma	Media	DT	p (bilateral)	t	Correlación	Suma	Media	DT
1. A1. Establezco normas de convivencia para el buen desarrollo de las clases.	87	4.14	0.964	0.119	-1.627	-0.055	96	4.57	0.676
2. A2. A la hora de programar mis clases tengo en cuenta las necesidades e intereses de todo el estudiantado.	92	4.38	0.590	0.771	0.295	0.196	91	4.33	0.577
3. A3. Diseño estrategias lúdicas para promover la participación equitativa de todo el estudiantado	82	3.90	0.831	0.329	-1.000	-0.038	88	4.19	0.981
4. A4. En mi planeación didáctica diseño actividades para los diferentes estilos de aprendizaje del estudiantado.	82	3.90	0.831	<b>0.057</b>	-2.019	0.276	90	4.29	0.561
5. A5. Durante las clases utilizo diferentes estrategias metodológicas	93	4.43	0.746	0.724	0.357	-0.367	91	4.33	0.730
6. A6. En el salón de clases, el material didáctico como libros, cuentos, fichas, etc. es accesible para todo el estudiantado.	84	4.00	0.632	0.261	-1.156	0.190	89	4.24	0.831
7. B7. Enseño estrategias de aprendizaje autorregulado	81	3.86	0.655	0.545	-0.616	-0.0099	84	4.00	0.775
8. B8. Utilizo la motivación como un elemento facilitador del aprendizaje en el aula.	96	4.57	0.676	0.576	-0.568	0.256	98	4.67	0.577
9. B9. Estimulo la creatividad.	84	4.00	0.707	0.452	-0.767	0.292	87	4.14	0.727
10. B10. Realizo actividades de enriquecimiento áulico.	80	3.81	1.250	0.162	-1.451	0.361	88	4.19	0.750
11. B11. Verifico el dominio de los conceptos y/o habilidades previas.	87	4.14	0.910	0.384	-0.890	0.301	91	4.33	0.730

12. B12. Hago uso de las Tecnologías de la información y la Comunicación (TIC) y las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC).	87	4.14	1.014	0.384	-0.890	0.405	91	4.33	0.730
13. B13. Tengo en cuenta los resultados de las evaluaciones de inicio para programar los contenidos y las actividades.	90	4.29	0.717	0.358	-0.940	0.117	94	4.48	0.680
14. B14. Compruebo que los objetivos curriculares tienen el nivel de dificultad adecuado	85	4.05	0.805	0.083	-1.826	0.502	91	4.33	0.577
15. B15. En determinados momentos, enseño de forma individual	83	3.95	0.805	0.208	-1.300	0.181	89	4.24	0.768
16. B16. De ser necesario, dedico un tiempo adicional para volver a enseñar determinados conceptos y/o procedimientos.	95	4.52	0.602	0.545	0.616	-0.123	92	4.38	0.805
17. C17. Durante algunas clases agrupo a estudiantes en pequeños equipos (homogéneos o heterogéneos) para determinadas actividades.	84	4.00	0.949	0.715	-0.370	0.069	86	4.10	0.768
18. C18. Desarrollo actividades que tienen como estrategia de agrupamiento la tutoría entre iguales	75	3.57	0.978	0.119	-1.627	0.171	84	4.00	0.894
19. C19. En algunas ocasiones, realizo el trabajo de clase formando parejas.	78	3.71	1.007	0.201	-1.323	0.153	85	4.05	0.740
20. C20. Durante algunas clases, agrupo a todo el estudiantado según sus temas de interés	78	3.71	1.007	0.88	-1.793	0.395	86	4.10	0.700
21. C21. En algunas ocasiones, agrupo por proyectos a todo el estudiantado.	88	4.19	0.814	0.680	0.418	0.194	86	4.10	0.831
22. C22. Durante algunas clases, agrupo a estudiantes según su perfil de aprendizaje	71	3.38	1.024	0.162	-1.451	0.645	77	3.67	1.111

23. C23. Realizo agrupamiento de estudiantes teniendo en cuenta diferentes rendimientos académicos.	79	3.76	0.889	0.590	0.548	0.128	76	3.62	0.921
24. C24. Realizo grupos en clase teniendo en cuenta la equidad de género.	90	4.29	0.784	0.545	-0.616	-0.054	93	4.43	0.676
25. C25. En algunas clases incluyo en un mismo grupo personas que tengan menor y mayor grado de aceptación social.	94	4.48	0.512	<b>0.035</b>	2.257	0.069	85	4.05	0.740
26. D26. Descompongo algunas actividades en secuencias más simples o aumento su complejidad	82	3.90	0.944	<b>0.056</b>	-2.024	0.140	92	4.38	0.669
27. D27. Propongo actividades de diversos niveles de exigencia.	82	3.90	0.995	<b>0.038</b>	-2.225	0.391	92	4.38	0.740
28. D28. Diversifico las actividades para intervenir las necesidades específicas de estudiantes.	80	3.81	0.928	<b>0.056</b>	-2.024	0.161	90	4.29	0.717
29. D29. Diseño y preparo materiales alternativos para intervenir las necesidades específicas de estudiantes	83	3.95	0.973	0.217	-1.276	-0.057	90	4.29	0.644
30. D30. Realizo ajustes necesarios para intervenir las necesidades específicas	92	4.38	0.740	0.748	0.326	0.547	91	4.33	0.658

**Listado de siglas y abreviaturas**

**AACC:** altas capacidades

**AS:** Aptitudes Sobresalientes

**BAPS:** Barreras Para el Aprendizaje y la Participación

**BEPS:** Barreras Para la Enseñanza y la Participación

**DIM:** Dimensión

**CAS:** Capacidades y Aptitudes Sobresalientes

**DGPPyEE:** Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa

**IEBEM:** Instituto de la Educación Básica del Estado de Morelos

**OMS:** Organización Mundial de la Salud

**OREALC:** Oficina Regional de Educación de América Latina y el Caribe

**ProyectAS:** Proyectando las Aptitudes Sobresalientes


**SEP:** Secretaría de Educación Pública de México.

**UNESCO:** Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

**USAER:** Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular.

## Índice de imágenes

**Imagen 1.** Autorización para uso y adaptación del cuestionario de actitudes y prácticas del profesorado relativas a la inclusión



**Universitat d'Alacant**  
**Universidad de Alicante**

Departament de Psicologia de la Salut  
Departamento de Psicología de la Salud

**AUTORIZACIÓN**

Esther Chiner Sanz, profesora del Departamento de Psicología de la Salud de la Universidad de Alicante, con DNI: 28996290Y, como autora del cuestionario "Actitudes y prácticas del profesorado relativas a la inclusión" derivado de la tesis doctoral "Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula".

AUTORIZA:

A Leidy Cristina Gutiérrez Ladino a usar y, en su caso, adaptar el instrumento para los objetivos de su tesis de maestría con la única condición de que el cuestionario sea debidamente citado.

Atentamente les saluda,

Firmado por ESTHER  
CHINER SANZ -  
NIF:28996290Y, el día  
25/11/2020 con un  
certificado emitido por  
ACCVCA-120

Fdo. Dra. Esther Chiner Sanz

En Alicante, a 25 de noviembre de 2020

Tel. 965 90 3990 - Fax 965 90 3990  
Campus de Sant Vicent del Raspeig  
Ap. 99 E-03080 Alacant  
e-mail: dps@ua.es  
web: http://www.ua.es

**Índice de cuadros**

<b>Cuadro 1</b> <i>Propiedades psicométricas del Cuestionario de actitudes y prácticas del profesorado relativas a la inclusión (Gutiérrez y Chiner, 2021) (anexo A)</i> .....	156
<b>Cuadro 2</b> <i>Categorías y subcategorías de análisis cualitativo</i> .....	87
<b>Cuadro 3</b> <i>Categorías y subcategorías cualitativas de la unidad uno</i> .....	88
<b>Cuadro 4</b> <i>Categorías y subcategorías cualitativas de la unidad dos</i> .....	92
<b>Cuadro 5</b> <i>Categorías y subcategorías cualitativas de la unidad tres</i> .....	98
<b>Cuadro 6</b> <i>Categorías: implementación de la intervención educativa</i> .....	105



Cuernavaca, Morelos, a 29 de abril del 2022

**ASUNTO:** Voto aprobatorio

**CONSEJO INTERNO DE POSGRADO**

**P R E S E N T E.**

Certifico que la tesis **"IMPACTO DE UNA INTERVENCIÓN EDUCATIVA VIRTUAL SOBRE ACTITUDES Y PRÁCTICAS INCLUSIVAS EN DOCENTES DE PRIMARIA CON Y SIN EXPERIENCIA EN ESTUDIANTES SOBRESALIENTES DURANTE LA PANDEMIA POR COVID-19"** elaborada por la estudiante **LEIDY CRISTINA GUTIÉRREZ LADINO**, cumple con los requisitos para obtener el grado de Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva.

**A T E N T A M E N T E**

"Por una humanidad culta"

**DRA. MARÍA ARACELI ORTIZ RODRÍGUEZ**  
**COMISIÓN REVISORA**

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

**MARIA ARACELI ORTIZ RODRIGUEZ | Fecha:2022-05-01 13:50:53 | Firmante**

jneZKpZAOLnF/Lkt8OIKjJgFZzZkooc1nNFEfL0642JPBhG17b+AbNvTMEavJsNZ6UoyC0keSwPjTn89/nnLIQbfDzQLoLSP1FNpkeJ85tvZB6e+b2+82zkVISyUD+oA8PueHi24k6KFrptXf2z7KIT32W6m0N0p+gtd8ExNhZQkKaHmzALyaPqFYdKSMjpsxT/gunil3tWJuEyD+DJPclvaOKvfWdTv1rCek3XvFPLNb5ftxp4WEXps5kH86bAgYTX3hOT2UsMqLL7LajrHAh1Kq9D+4chCIEQFSmr3FWW8B/G3Mi4IfMzVdFR+5i9t1FkQRe9WolxqneEIYcWSDg==

Puede verificar la autenticidad del documento en la siguiente dirección electrónica o escaneando el código QR ingresando la siguiente clave:



[mzE1Oy85A](#)

<https://efirma.uaem.mx/noRepudio/kzWNP6uKhaDu5hYM6zds4m8SQCHJgJlx>



Cuernavaca, Morelos, a 29 de abril del 2022

**ASUNTO:** Voto aprobatorio

**CONSEJO INTERNO DE POSGRADO**

**P R E S E N T E.**

Certifico que la tesis **"IMPACTO DE UNA INTERVENCIÓN EDUCATIVA VIRTUAL SOBRE ACTITUDES Y PRÁCTICAS INCLUSIVAS EN DOCENTES DE PRIMARIA CON Y SIN EXPERIENCIA EN ESTUDIANTES SOBRESALIENTES DURANTE LA PANDEMIA POR COVID-19"** elaborada por la estudiante **LEIDY CRISTINA GUTIÉRREZ LADINO**, cumple con los requisitos para obtener el grado de Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva.

**A T E N T A M E N T E**

"Por una humanidad culta"

**DRA. GABRIELA LÓPEZ AYMES**  
**COMISIÓN REVISORA**

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

**GABRIELA LOPEZ AYMES | Fecha:2022-06-09 16:05:50 | Firmante**

qF8yU5ak+wemvJN/Tmd8x73jecoU+il67r0kcoq2WKWpJg/9FOtf5qHDeJf7MmT3KCNFMbDRbysPRXmQRN7oUsPKUUfoa2ajt/uNBCM2HDApYY4AFFFLH0jtuNdadpkSrYQnn  
sghFbuS4rTSMX6074Z4xvArMSwDYFch6PVe3s3zGUsJiPiHTmDiHP0if2aanphosmLmGNCrkUD+6CW2gHDRYNTYmC2zGFaOeWJPj21waPyl8V+/Wtsfv/buXTP5hZAztkALsQ  
3sjki1dOyvV0N+d25qLtkSgOSDTX1CdrOivZZYUVXOg+gckh2h7Lv4xOQMqY9TbsD4ZIJQX6X3w==

Puede verificar la autenticidad del documento en la siguiente dirección electrónica o  
escaneando el código QR ingresando la siguiente clave:



[dPi8y7e1X](#)

<https://efirma.uaem.mx/noRepudio/fPgYpg5bNF3hkAOyJUbTd4SSSOsVCe5J>



Cuernavaca, Morelos, a 29 de abril del 2022

**ASUNTO:** Voto aprobatorio

**CONSEJO INTERNO DE POSGRADO**

**P R E S E N T E.**

Certifico que la tesis **"IMPACTO DE UNA INTERVENCIÓN EDUCATIVA VIRTUAL SOBRE ACTITUDES Y PRÁCTICAS INCLUSIVAS EN DOCENTES DE PRIMARIA CON Y SIN EXPERIENCIA EN ESTUDIANTES SOBRESALIENTES DURANTE LA PANDEMIA POR COVID-19"** elaborada por la estudiante **LEIDY CRISTINA GUTIÉRREZ LADINO**, cumple con los requisitos para obtener el grado de Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva.

**A T E N T A M E N T E**

"Por una humanidad culta"

**DR. ANTONIO RAFAEL VILLA ROMERO**  
**COMISIÓN REVISORA**

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

**ANTONIO RAFAEL VILLA ROMERO | Fecha:2022-04-30 13:21:54 | Firmante**

cl0yT50Kwg3oljIpuhdQ4Du5Xaho/0MCAiDWC3d1KKN11XguxSvGpB/zEEO0+iyUy00Vi29E755Zvi41JzMDA77KKN4uDxpDVA55Dva8Wk6uxdtZcr615Y15KmiT0IUygHHjIRtlx0/bkGjyQvOi635lQyWzLJ7HsGXbTMKaw5DveS4CbNMcebU7GZ/XyRTOckOpydWVvk8y48WBux0zCER8auFXIYHLehrudep/Hj2t7+3qsTMxdcMfdQ3vYC1VDsAQtsIm9bBW9NBImVKNQsHCKZHY5o3hFOPcxZfaMP0m+P7/BrYWwIn/DSifINvs7Tb7GhOPjHRYFVpMr3E+b6A==

Puede verificar la autenticidad del documento en la siguiente dirección electrónica o escaneando el código QR ingresando la siguiente clave:



[kL9HzZOnN](#)

<https://efirma.uaem.mx/noRepudio/PDW099g7IFQvIk5rw16jw4GmC7laVJDO>



Cuernavaca, Morelos, a 29 de abril del 2022

**ASUNTO:** Voto aprobatorio

**CONSEJO INTERNO DE POSGRADO**

**P R E S E N T E.**

Certifico que la tesis **"IMPACTO DE UNA INTERVENCIÓN EDUCATIVA VIRTUAL SOBRE ACTITUDES Y PRÁCTICAS INCLUSIVAS EN DOCENTES DE PRIMARIA CON Y SIN EXPERIENCIA EN ESTUDIANTES SOBRESALIENTES DURANTE LA PANDEMIA POR COVID-19"** elaborada por la estudiante **LEIDY CRISTINA GUTIÉRREZ LADINO**, cumple con los requisitos para obtener el grado de Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva.

**A T E N T A M E N T E**

"Por una humanidad culta"

**DR. ELISEO GUAJARDO RAMOS**  
**COMISIÓN REVISORA**

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

**ELISEO GUAJARDO RAMOS | Fecha:2022-04-29 20:48:56 | Firmante**

nXQIXZxs2ysAheSuZJWuGNhnivog4YcRBz7B5a9u3OVY8RLTYKJp+m7onBq2lQumYjriHfiiMvRQJE82s2IPJoxoBgnL3AXVOvxH+xecZOFrcKUPnxSX6n1wvlvxnRnitr2v6kSKpu  
oCJ1d9Nxo0E/QqCZP+E9a+KYqqL0juTbGJU4YxwjL1y3u9p+bLo1cl4u6d+oJwJexgT98wuBybWWxxfHJAxfAqvSYkiTcCiUn+uTMS6y7EZOXOBQ/Glf+TuRb+KiML9zKT3frkOR+i  
vTLfWFKbdtCW6CID+BK+Us5qJ3zYOPbDsVcioEeQBhukL/lcZoKaSpKaGhVbEyOPZQ==

Puede verificar la autenticidad del documento en la siguiente dirección electrónica o  
escaneando el código QR ingresando la siguiente clave:



[9Sq6nQKh7](#)

<https://efirma.uaem.mx/noRepudio/HMc7OxJiKPAxoT5DxAcwYgSjSmNXQ8BC>





Cuernavaca, Morelos, a 29 de abril del 2022

**ASUNTO:** Voto aprobatorio

**CONSEJO INTERNO DE POSGRADO**

**P R E S E N T E.**

Certifico que la tesis "**IMPACTO DE UNA INTERVENCIÓN EDUCATIVA VIRTUAL SOBRE ACTITUDES Y PRÁCTICAS INCLUSIVAS EN DOCENTES DE PRIMARIA CON Y SIN EXPERIENCIA EN ESTUDIANTES SOBRESALIENTES DURANTE LA PANDEMIA POR COVID-19**" elaborada por la estudiante **LEIDY CRISTINA GUTIÉRREZ LADINO**, cumple con los requisitos para obtener el grado de Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva.

**A T E N T A M E N T E**

"Por una humanidad culta"

**DRA. MARÍA LORETO MARTÍNEZ GUZMÁN**  
**COMISIÓN REVISORA**

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

MARIA LORETO MARTINEZ GUZMAN | Fecha:2022-06-07 14:26:40 | Firmante

quzc7ofif6nUUAQtg+oyi+7sO4FfXZ6u+f7MRhfa9ZCflQbtmbZLovG3S/KVryX4viDh6OzXhnwgB4z7bjyxUgCyTFsjrWy3tGh+GtG4VRhS74EjgjsuOwOjBSyIH3I56buhhuKpsOn/8BDWglKjwdVURP1m2h25kq+f73QXszEoiWGYBhOvVARxuJjxPA3d8ZcnZM77kNVNG/RIKUj9ssgQ5Qmyb6czzA7D5uKOURIG26ZdFwAus8AeOHwauOLN4tc4bHogUHvg/X6kDpTbZfc601XnMidDTwtSiekrjckwK1cT7Tuys+4c0pQVWuGEC76kpPRDvubA01gUEf6MHPw==

Puede verificar la autenticidad del documento en la siguiente dirección electrónica o  
escaneando el código QR ingresando la siguiente clave:



[leEiWBv10](#)

<https://efirma.uaem.mx/noRepudio/QtyGvzQuG2bonpl9kS3GTzJRlPp5DHWls>

