

**LA DOBLE EXCEPCIONALIDAD EN LA DETECCIÓN DE NECESIDADES DE FORMACIÓN DE LOS DOCENTES****THE TWICE EXCEPTIONALITY IN THE IDENTIFICATION OF TEACHER TRAINING NEEDS**

Brianda Franco López<sup>1</sup>, María de los Dolores Valadez Sierra<sup>1</sup>, María Leonor Conejeros Solar<sup>2</sup>, Georgina Castillo Castañeda<sup>3</sup>

Departamento de Psicología Aplicada, Centro Universitario de Ciencias de la Salud.  
Universidad de Guadalajara<sup>1</sup>.

Centro de Investigación para la Educación Inclusiva, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso<sup>2</sup>

Universidad Autónoma de Nayarit<sup>3</sup>

Autor para correspondencia: [dolores.valadez@academicos.udg.mx](mailto:dolores.valadez@academicos.udg.mx)<sup>1</sup>  
[brianda.franco9819@alumnos.udg.mx](mailto:brianda.franco9819@alumnos.udg.mx)<sup>1</sup>

**Resumen**

La identificación de la doble excepcionalidad (2e) (Altas Capacidades+TDAH) es compleja debido al desconocimiento de los docentes, lo que resulta en que no se atiendan los requerimientos y efectos de la condición y que las intervenciones educativas sean ineficaces. Objetivo: Conocer las necesidades de formación del profesorado sobre la doble excepcionalidad en educación básica. Método: Estudio descriptivo y con diseño de investigación acción. 366 docentes respondieron un Cuestionario con preguntas abiertas. Los datos recogidos fueron tratados en Iramuteq. Resultados: La categoría 2 que se obtuvo del análisis de datos hizo referencia a la Autoevaluación de Competencias Docentes, mientras que la información que se obtuvo dentro de esta categoría es que más de la mitad de los docentes reportaron no contar con las herramientas para brindar una respuesta educativa adecuada a los estudiantes con altas capacidades intelectuales. Además, poco menos de la mitad de los docentes refirieron no contar con herramientas para dar una respuesta educativa a los estudiantes con TDAH. La mayoría de los profesores informaron no tener experiencia enseñando a estudiantes 2e (AC+TDAH) así como necesitar capacitación, dicha necesidad correspondió a la categoría 3, titulada Aprendizaje de Estrategias y Habilidades Deseado, en la cual también se incluyó el que la gran mayoría de los docentes respondieron que les gustaría acceder a un proceso de formación híbrido. Se presentan resultados preliminares porque corresponden a la parte diagnóstica del estudio que dio forma a un programa de formación docente en el marco de una investigación en curso. Discusión y Conclusiones: Los docentes refirieron carecer de conocimientos y competencias en torno a la 2e, lo cual coincide con lo señalado en la literatura, además de tener interés en adquirir conocimientos para mejorar su práctica pedagógica. Los 366 docentes informaron tener necesidad y disposición por recibir formación enfocada en la 2e (AC+TDAH).

**Palabras Clave:** 2e, altas capacidades, TDAH, docentes, programa de formación docente.

**Abstract:**

The identification of twice exceptionality (2e) (Giftedness+ADHD) is complex due to teachers' lack of knowledge, which results in the fact that the requirements and effects of the condition are not addressed and educational interventions are ineffective. Objective: To determine the training needs of teachers of twice-exceptional students in basic education. Method: Descriptive study with action-research design. 366 teachers answered a Questionnaire with open-ended questions. The data collected were processed in Iramuteq. Results: Category 2 obtained from the data analysis referred to the Self-assessment of teaching competencies, while the information obtained within this category is that more than half of the teachers reported not having the tools to provide an adequate educational response to gifted students. In addition, slightly less than half of the teachers reported not having the tools to provide an educational response to students with ADHD. Most teachers reported not having experience teaching 2e students (Gifted+ADHD) and needing training, which corresponded to category 3, entitled Learning Strategies and Skills Desired. This category also included the fact that the vast majority of teachers responded that they would like to access a hybrid training process. Preliminary results are presented because they correspond to the diagnostic part of the study that shaped a teacher training program within the framework of an ongoing investigation. Discussion and Conclusions: Teachers reported lacking knowledge and skills around 2e, which reflects what is indicated in the literature, and an interest in acquiring knowledge to improve their pedagogical practice. Also, 366 teachers responded that they would like to access a hybrid training process, data that would be included in category 2.

**Keywords:** 2e, giftedness, ADHD, teachers, teacher training program.

Los estudiantes doblemente excepcionales, en adelante, 2e, son aquellos que demuestran el potencial de alto rendimiento o productividad creativa en uno o más dominios y que manifiestan una o más discapacidades según se definen en los criterios de elegibilidad federales o estatales (Reis et al., 2014). Las personas 2e (AC+TDAH) presentan características similares a aquellas con solo altas capacidades, como una gran habilidad en el razonamiento abstracto, fluidez verbal y una amplia variedad de intereses. Sin embargo, a menudo también muestran síntomas de inatención, impulsividad e hiperactividad (Pardo de Santayana, 2002).

Las particularidades de los alumnos 2e a menudo pasan inadvertidas para los docentes, quienes suelen carecer de conocimientos sobre la 2e y cómo abordarla (Reis et al., 2014). En el caso de la 2e (AC+TDAH) en específico, las dificultades en la identificación pueden radicar en la similitud de la forma en que se expresan estas condiciones, y por la presencia de conductas disruptivas causadas por el TDAH que eclipsan las AC y que causan que estas sean consideradas con escepticismo por los profesores (Gómez et al., 2016). Este fenómeno es llamado enmascaramiento, y también sucede en el sentido inverso, las características de las AC pueden llegar a compensar los déficits que causa el TDAH y

a dificultar la detección de esta última dualidad (Dare y Nowicki, 2015).

En la actualidad no se cuenta con una prevalencia de 2e en México ni América Latina, lo cual disminuye la visibilización de la problemática.

Como tal, la diversidad entre los estudiantes es un reto para la enseñanza, especialmente cuando la formación inicial y continua de los profesores no ha cubierto suficientemente temas relacionados con las necesidades educativas especiales (Collet, 2019; Rowan y Townend, 2016). Además, las creencias y percepciones de los docentes pueden influir en sus prácticas pedagógicas y en su interacción con los estudiantes (Cajigal et al., 2016; Rojas, 2014; Wang y Neihart, 2015).

En la literatura se destacan ciertos mitos sobre la autosuficiencia de los estudiantes con altas capacidades, la cual es una de las características de esta dualidad, y también se hace referencia a actitudes de los profesores que afectan el comportamiento de los alumnos en el aula (García et al., 2021). Así como a la creencia de que estos estudiantes no necesitan adecuaciones académicas para aprender mejor. Estos factores pueden originar que los profesores no consideren que los alumnos con AC requieren apoyo adicional para tener éxito académico debido a sus componentes genéticos (Assouline et al., 2006, 2010; Freitag, 2020; Troxclair, 2013).

Asimismo, los profesores llegan a considerar comunmente que los estudiantes con necesidades de apoyo no pueden tener altas capacidades, lo cual está relacionado con las bajas expectativas de los docentes hacia los estudiantes con discapacidad (Missett et al., 2016; Rowan y Townend,

2016). Al respecto, Zienmann (2009) refiere que la falta de estimulación en los niños con AC intelectuales entre los tres y cinco años, que son críticos para el desarrollo intelectual, origina que su talento se vea limitado y deteriorado. Por lo que, el que los niños 2e AC + TDAH no reciban la respuesta educativa que requieren puede llegar a tener repercusiones a corto, mediano e incluso largo plazo, de acuerdo con estudios como el de Foley-Nicpon et al., (2012).

Por consiguiente, las actitudes y preconcepciones por parte de los profesores pueden derivar en actos injustos e inequitativos hacia sus alumnos (García et al., 2021). Estas concepciones erróneas dificultan la comprensión y atención adecuada de los estudiantes doblemente excepcionales (Freitag, 2020). Como resultado, estos estudiantes tienden a enfrentarse a situaciones negativas en la escuela, lo que puede ocasionarles sentimientos de fracaso, depresión y baja autoestima, así como comportamientos problemáticos como la agresión y la hiperactividad (Foley et al., 2011; Missett et al., 2016).

Aunado a ello, el no recibir una atención educativa adecuada puede causar en los estudiantes 2e una propensión a experimentar un bajo rendimiento académico en relación con su potencial, lo que afecta su autoconcepto, bienestar psicosocial y logros educativos (Beckmann y Minnaert, 2018; Freitag, 2020; Townend et al., 2014).

Actualmente, los alumnos con altas capacidades intelectuales parecen no estar adecuadamente identificados ni atendidos en los centros educativos, lo cual se ve agravado por la deficiente formación

del profesorado (García et al., 2021). Ejemplo de ello es que la formación docente en países como Estados Unidos, España, Reino Unido, Alemania, Francia, Rusia y Japón ha demostrado ser insuficiente en el ámbito de las altas capacidades, una de las excepciones que conforman esta 2e (Barrera et al., 2021; Gali et al., 2017; López et al., 2019; Mendioroz et al., 2019; Peña et al., 2003; Torrego et al., 2017).

Por su parte, el estudio de Tourón et al., (2002) destaca que una formación inicial adecuada influye positivamente en las actitudes de los futuros docentes hacia los estudiantes con altas capacidades, generando una mayor comprensión y actitudes más favorables.

En añadidura, Geake y Gross (2008) señalan que los maestros sin formación ven estas altas capacidades como una amenaza al orden social. Los profesores, en ausencia de una preparación adecuada, tienden a basar su identificación de alumnos con altas capacidades en sus propias percepciones, lo que limita su capacidad de reconocer a aquellos estudiantes que no se ajustan a sus estereotipos preconcebidos (Pierce et al., 2007).

Además, Tirri (2017) sostiene que la formación docente es clave para cambiar, tanto la identificación de los alumnos con altas capacidades, como las prácticas educativas aplicadas con ellos, al tornar la práctica pedagógica más eficaz, inclusiva y socioemocionalmente favorecedora para el estudiante (Barrenetxea y Martínez, 2020). Aquellos maestros que cuentan con formación específica en este ámbito prefieren modelos educativos menos excluyentes, una educación inclusiva y personalizada, y rechazan los estereotipos asociados a estos alumnos (Torrego et al.,

2017). Estos docentes se sienten más preparados para atender las necesidades educativas y emocionales de estos estudiantes y muestran mayor entusiasmo por tenerlos en sus clases.

Por ende, es esencial diseñar programas formativos que empoderen a los docentes, dotándolos de competencias para atender a los alumnos con altas capacidades. Según Conejeros-Solar et al., (2013), los mejores profesores para estos estudiantes son aquellos que reconocen sus necesidades cognitivas, sociales y emocionales, adaptan el currículo a sus capacidades, y emplean metodologías que promuevan un aprendizaje activo, como el aprendizaje cooperativo y el basado en proyectos (Barrera et al., 2021; Mendioroz et al., 2019; Rayón y Torrego, 2018; Torrego y Bueno, 2018).

Aunque ha habido un aumento en la visibilización de estudiantes con necesidades educativas especiales vinculadas al talento y la alta capacidad, todavía persisten obstáculos para ofrecer una atención adecuada a este grupo. En primer lugar, la oferta educativa disponible es insuficiente y no responde de manera efectiva a las necesidades e intereses de estos estudiantes. En segundo lugar, la falta de oportunidades en la formación inicial y continua de los docentes sobre el tema de la alta capacidad genera desorientación, sentimientos de incapacidad y desinterés hacia esta población. En tercer lugar, los estereotipos y conceptos equivocados sobre el talento y la alta capacidad que persisten entre los educadores dificultan la identificación y la intervención de estos estudiantes en el ámbito escolar (García et al., 2021).

Asimismo, Missett et al. (2016) señalan que los estudiantes con doble

excepcionalidad están subrepresentados en los programas dirigidos a la alta capacidad, lo que podría deberse a las creencias negativas y expectativas reduccionistas de los docentes respecto a las habilidades académicas de los estudiantes con discapacidades.

En México, se prioriza la atención a los problemas de aprendizaje en el aula, lo que deja en segundo plano la formación de los docentes para enseñar a estudiantes con altas capacidades, y por lo tanto, 2e. Investigaciones sobre la capacitación docente señalan que los maestros mexicanos poseen solo el 50% del conocimiento necesario para proporcionar una atención educativa adecuada a este grupo de estudiantes (Sánchez-Escobedo et al., 2020; Valadez-Sierra et al., 2017). Ante el panorama antes descrito, el presente estudio se planteó como objetivo el conocer las necesidades de formación sobre la doble excepcionalidad del profesorado de educación básica.

### **Formación docente en la Doble Excepcionalidad**

De acuerdo con Foley-Nicpon et al., (2010) no se cuenta con datos precisos sobre la prevalencia de la doble excepcionalidad en Estados Unidos, tampoco hay datos específicos en América Latina, lo que podría deberse a la falta de detección formal de esta condición (Conejeros et al., 2018a). Como resultado, no existen programas de formación docente enfocados específicamente en esta dualidad, que es considerada un subgrupo de las altas capacidades. Esto resalta la necesidad de desarrollar una formación docente más amplia, con un enfoque pedagógico que ofrezca una respuesta educativa adecuada a los retos que plantea la doble

excepcionalidad para los maestros y las instituciones educativas.

Algunas investigaciones sobre las altas capacidades, una de las dualidades que conforma esta 2e, ha destacado la importancia de ampliar la formación docente como un aspecto clave para que estos estudiantes puedan desarrollar su máximo potencial. Esto implicaría realizar modificaciones curriculares que se ajusten a las características de los alumnos con altas capacidades (Hernández-de la Torre y Navarro-Montaño, 2021). Para lograr estas adaptaciones, es fundamental contar con docentes bien formados y actualizados, capaces de liderar el proceso educativo e implementar estrategias que apoyen estos objetivos.

No obstante, la capacidad de brindar una respuesta educativa que potencie las habilidades de estos estudiantes y atienda sus dificultades atencionales e impulsivas se ve limitada por la falta de formación y experiencia de los docentes en el área de la doble excepcionalidad. La formación universitaria que reciben los profesores presenta deficiencias, sobre todo la orientada a atender a la diversidad y, en algunos casos, es inexistente (Álvarez et al., 2019).

El Sistema Educativo Mexicano lanzó la "Propuesta de Intervención: Atención educativa a alumnos y alumnas con Aptitudes sobresalientes" (SEP, 2006), que establece objetivos oficiales para ofrecer una respuesta educativa adecuada a estos estudiantes. Aunque estas iniciativas son loables, la educación especial en México está sobrepasada por la falta de recursos, y la educación regular no ha logrado cumplir con los objetivos propuestos debido a la insuficiente formación y actualización docente. Además, los maestros no suelen ser

consultados en el desarrollo de estas iniciativas ni tienen muchas oportunidades de capacitarse, ya que enfrentan una alta carga administrativa que interfiere con su trabajo (Tobón et al., 2018). Debido a estas limitaciones y la falta de coordinación entre la educación especial y regular, la detección de altas capacidades está sujeta a sesgos importantes.

Además, no existe un sistema de supervisión y acompañamiento que brinde apoyo continuo a los docentes (CDHDF, 2015; Marcelo y Vaillant, 2017). Como resultado, no se observan cambios significativos en las prácticas pedagógicas ni mejoras en el éxito educativo de los alumnos con altas capacidades y 2e .

### **Método**

El presente estudio forma parte de una investigación en proceso. Se empleó un enfoque cualitativo con alcance descriptivo para efectuar un diagnóstico en torno a la formación de los profesores para la atención educativa de la 2e (AC+TDAH), con la finalidad de identificar sus necesidades de capacitación.

#### *Participantes*

La selección de los participantes se basó en una muestra no probabilística, por conveniencia, la cual consta de 366 profesores (91,8% de educación especial y 8,2% de educación regular). El 49,7% de estos docentes cuentan con más de 10 años en servicio y ejercen la docencia en estados como Guanajuato, Veracruz y Jalisco. Estos respondieron un cuestionario con preguntas abiertas mediante un enlace de google forms que les fue enviado por pertenecer a una comunidad docente.

#### *Instrumento*

Se elaboró un formulario conformado por 14 cuestionamientos principales de forma semiestructurada que tuvieron la finalidad de recoger las opiniones, preparación, intereses y necesidades de los docentes en torno a la detección y atención educativa a los alumnos doblemente excepcionales (AC+TDAH).

La estructura del formulario se muestra en *Anexos*.

#### *Procedimiento*

El desarrollo de este trabajo de investigación se adhirió a los principios del Código Ético de la Sociedad Mexicana de Psicología (2007), por lo que al enviárseles el enlace a los docentes, en este se explicitó antes de iniciar el formulario que, tenía como objetivo el diseño de un programa de capacitación docente y que pretendía el recoger de manera inicial sus necesidades de capacitación en la doble excepcionalidad (Alta Capacidad + TDAH). Se asentó también que se mantendría la confidencialidad de la información que brindarían. Asimismo, se especificó que al responder dicho cuestionario estaban otorgando su consentimiento para participar en la segunda fase del estudio, la cual conlleva tomar el programa de formación docente una vez que sus necesidades de capacitación fueran recogidas mediante el cuestionario. De igual forma, los docentes brindaban su permiso para la recolección de datos, los cuales se tratarían con máxima confidencialidad y solo con fines de investigación. Se les especificó también su derecho retirar su permiso cuando lo



Fuente: Elaboración propia.

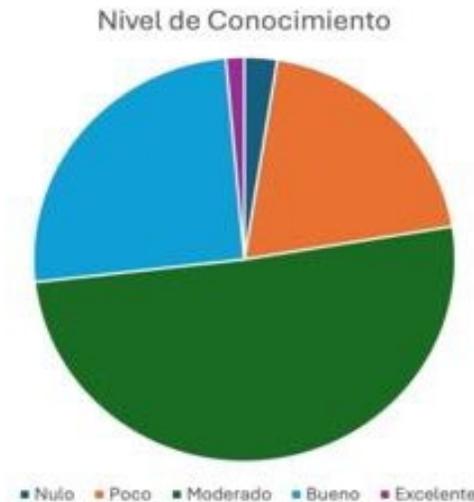
*Categoría 2*  
*Autoevaluaciones de competencias docentes*

entre poco y nulo. Mientras que la mayoría de los docentes (77,2%) consideran sus conocimientos entre buenos y moderados, como se muestra en el gráfico de la Figura 2:

*Altas Capacidades*

El 21.8% de los docentes señala que su nivel de conocimiento sobre AC se ubica

**Figura 2**

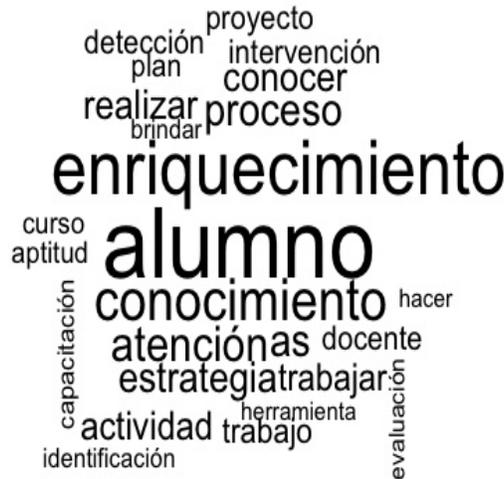


Fuente: Elaboración propia.

No obstante, al cuestionarles a los profesores si “¿Consideran que poseen herramientas para brindar una respuesta educativa adecuada a alumnos que presentan AC?”, el 51,4% respondió no poseer herramientas. Mientras que a los profesores que contestaron sí poseer herramientas para dar una respuesta educativa adecuada a alumnos con altas capacidades se les solicitó que mencionaran algunas de dichas herramientas. Sus respuestas hicieron referencia a conocimientos teóricos para la caracterización de las altas capacidades y sólo 43 de los 366 profesores mencionaron herramientas empleadas en metodologías que atienden las altas capacidades.

Por medio del programa Iramuteq, fue posible obtener la nube de palabras que se observa en la Figura 3 en torno a las formas activas más frecuentes que arrojó el corpus que contuvo los datos en torno a las herramientas que los profesores refieren poseer y emplear en el aula para la atención de las altas capacidades. Por lo que se puede encontrar al enriquecimiento curricular como una de las medidas más mencionadas, la cual forma parte de un modelo ampliamente aceptado para el desarrollo de las altas capacidades (Renzulli y Renzulli, 2010).

**Figura 3**



Fuente: Elaboración propia

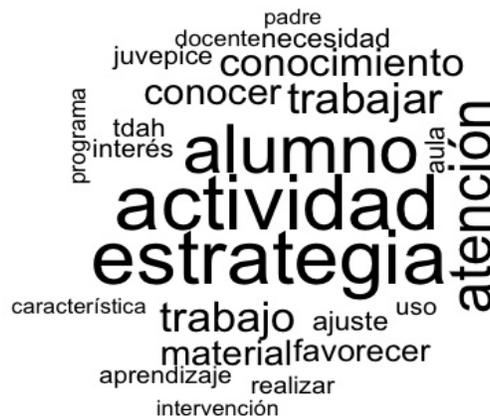
*Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH)*

Al analizar las respuestas que los profesores brindaron en torno a sus herramientas para educar alumnos con TDAH, el 46,3% señaló no tener herramientas para brindar una respuesta educativa a alumnos con TDAH. Mientras

que el 21.31% señaló que su nivel de conocimiento sobre TDAH se ubica entre poco y nulo. La nube de palabras en la figura 4 muestra las respuestas que los profesores proporcionaron con mayor frecuencia en torno a las herramientas que poseían para la atención del TDAH, como hacer uso del empleo de intervenciones, tales como JUVEPICE.

**Figura 4**

*Nube de palabras realizada en Iramuteq.*



Fuente: Elaboración propia

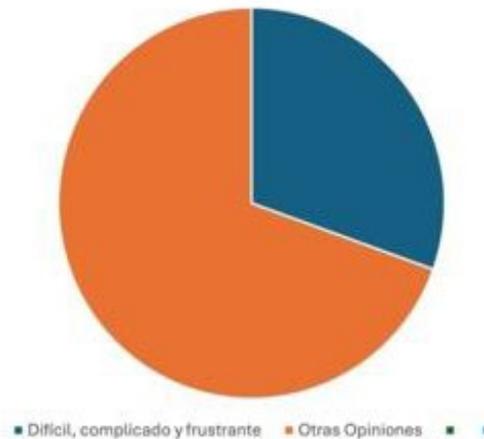
En tanto que, entre las herramientas empleadas por los docentes para educar alumnos con TDAH, se encontraron la realización de ajustes en la currícula para favorecer la concentración de estos alumnos, así como el empleo del programa de intervención JUEPICE, el cual está enfocado en el desarrollo de competencias cognitivas, sociales, de regulación atencional y creativas a partir de técnicas cognitivo-conductuales y la realización de actividades lúdicas (Valadez et al., 2013).

*Doble Excepcionalidad (AC+TDAH)*

Tal como aparece en el gráfico de la figura 5, el 30.05% de los profesores que respondieron el cuestionario describen como retadora, desafiante, difícil, complicada y frustrante la experiencia de educar a alumnos 2e, principalmente por carencia de estrategias para adecuar su práctica a los requerimientos de estos alumnos.

**Figura 5**

Experiencia de los profesores educando alumnos 2e



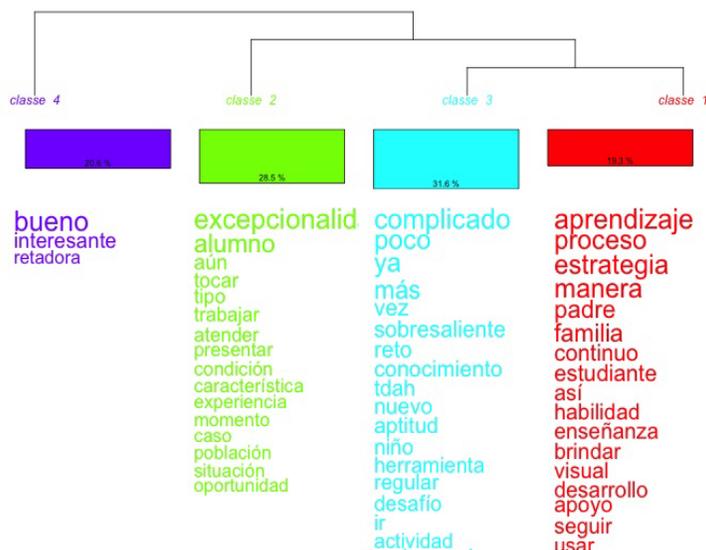
Fuente: Elaboración propia.

Al preguntarles a los docentes ” ¿Cómo trabajarían con el alumno 2e en el aula?”, fue posible evidenciar que los maestros no eran capaces de hacer referencia a formas de trabajo en las que se atendieran ambas excepcionalidades, sólo a una de ellas, lo cual no obedece a un abordaje pedagógico adecuado para esta 2e por no ser diferenciado (Conejeros et al., 2018).

es posible observarse en el dendograma de la figura 6, efectuado a partir de las respuestas de los profesores, donde la clase 2 y 3 representan el cúmulo de respuestas asociadas a la dificultad y al no saber cómo educar a sus alumnos.

6.28% de los docentes refieren que no sabrían cómo educar a su alumno 2e. Lo cual

**Figura 6**  
*Clasificación Jerárquica Descendiente o Dendograma*



Fuente: Elaboración propia

*AC+TDAH en categoría 2*

Este tipo de análisis presenta una validez y confiabilidad que indica la retención del 75% de los segmentos que integran el texto. El propósito de este análisis es agrupar en clases los segmentos de texto que comparten las mismas formas, bajo la suposición de que si utilizan las mismas palabras, están refiriéndose a lo mismo. Las clases terminales resultantes corresponden a conjuntos de segmentos que tienden a compartir un léxico común. Estas clases se pueden describir a través de su perfil léxico, es decir, en función de las palabras que están estadísticamente sobrerepresentadas en los segmentos que las componen.

Por lo que a partir de las 4 clases obtenidas y el contenido de las mismas, es

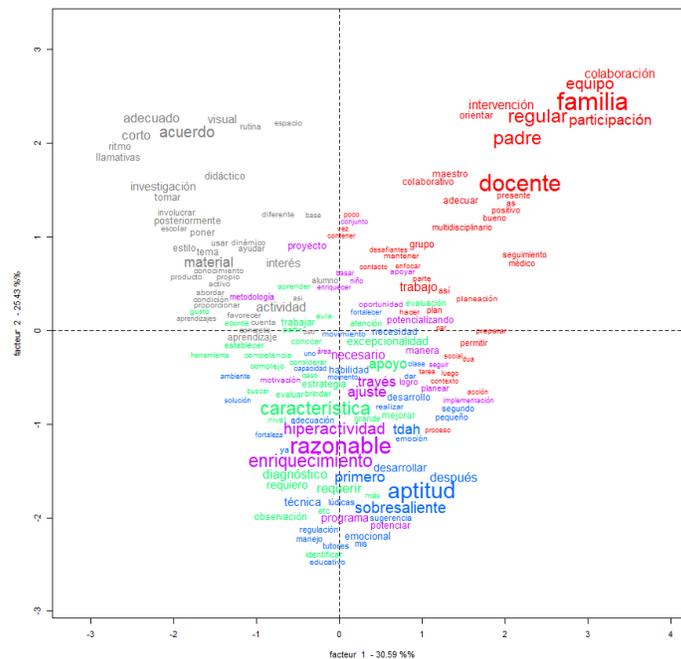
posible señalar que las respuestas de los profesores reflejan una gran insatisfacción y frustración por no poder apoyar en mayor medida a sus alumnos, por no impulsarlos a explotar su potencial, además de que perciben a sus estudiantes como demandantes de mayor capacitación de ellos mismos como docentes, de más tiempo de dedicación, lo cual puede ser abrumador para el profesorado.

Esto puede explicarse debido a que la formación de los docentes está incompleta y desactualizada, derivando en una carencia de actuaciones eficaces (Reis et al., 2014). A causa de ello, las AC son atendidas hoy en día de acuerdo con propuestas particulares del profesorado y diversos centros de atención (Álvarez et al., 2019; Hernández de la Torre y Navarro Montaña, 2021).

En este orden de ideas, la figura 7 que obedece a un análisis factorial de correspondencias basado en la creciente contingencia de formas y lemas que utiliza el método de clasificación, muestra las proyecciones en los ejes, tanto de las formas activas como de las suplementarias, así como las modalidades de las variables y las

clases obtenidas. Por lo que es posible encontrar en el centro de ambos ejes, las características principales del TDAH, AC y al enriquecimiento como estrategia socorrida por los docentes.

**Figura 7**  
AFC realizado en CdM

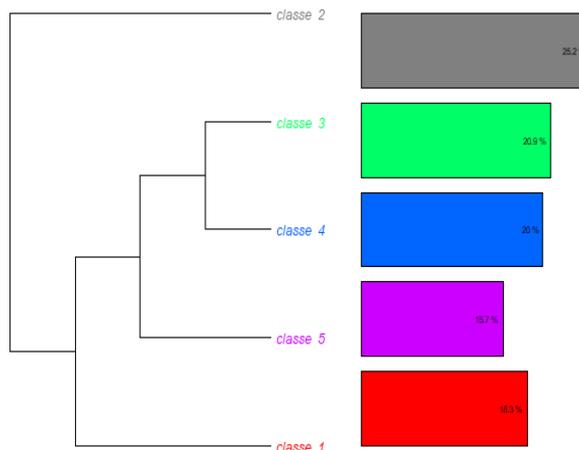


Fuente: Elaboración propia

Aunado a ello, el presente corpus se dividió principalmente en 2, que se observan en la figura 8, siendo las clases lexicales 3, 4 y 5 las que mostraron contener temáticas con mayor semejanza, es decir, los docentes emplearon un vocabulario similar en el mundo léxico de cada clase. En estas clases se integró lo que los docentes refirieron en torno a los conocimientos teóricos que poseen sobre las condiciones de Alta

Capacidad, TDAH y AC+TDAH. No obstante, las respuestas que brindaron carecieron de la mención de estrategias pedagógicas y herramientas como tal para la adecuación de su práctica pedagógica al educar alumnos 2e AC+TDAH. También se muestra el tamaño de las clases, expresado en porcentaje respecto al total del corpus analizado.

**Figura 8**  
CDH Dendograma con historial de agrupación de clase



Fuente: Elaboración propia.

*Categoría 3:*  
*Aprendizaje de estrategias y habilidades deseado*

Esta categoría está conformada por las necesidades más requeridas, como asesorías para ampliación de conocimientos.

Con la técnica de nube de palabras que se muestra en la figura 9, es posible ver que los términos que más se repitieron en el corpues fue la solicitud de herramientas y la ampliación de conocimientos para mejorar su respuesta educativa hacia sus alumnos

**Figura 9**  
Nube de palabras realizada con Iramuteq.

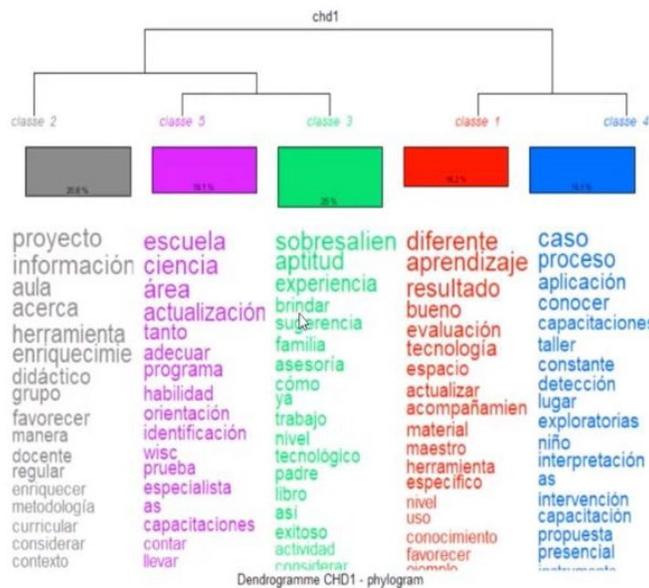


Fuente: Elaboración propia

A continuación, en la figura 10, se muestra el empleo del método de clasificación jerárquica descendente en el programa Iramuteq, comunmente llamado

Dendograma, el cual ofrece una validez y confiabilidad que indica la retención del 75% de los segmentos que integran el texto.

**Figura 10**  
Dendograma de clases realizado en Iramuteq



Fuente: Elaboración propia

Al ingresar el corpus que contiene la información brindada por los docentes, se obtienen estas clases de vocabulario léxico: La clasificación de clase que arrojó el análisis hace referencia a que la principal de estas clases por ser en la que se realizó un mayor análisis, es la clase 3. Esta contiene las necesidades más señaladas por los profesores, dentro de lo que se encuentra la necesidad de recibir asesorías que les permitan ampliar sus conocimientos para poder mejorar su pedagogía e involucrarse en mayor medida en la atención diferenciada a su alumno.

Aunado a ello, la siguiente clase que mejor se relaciona con la clase 3, sería la clase 5, la cual ahonda en los requerimientos de los profesores en cuanto a la práctica, a las herramientas que pueden emplear en el aula para identificar las características de la 2e (AC+TDAH). Mientras que la clase 2 se basa en las estrategias que los profesores señalan necesitar para brindar una respuesta educativa eficaz a los requerimientos de alumnos 2e (AC+TDAH), entre las que propondrían modificaciones en la metodología curricular.

La clase 1 se centra en aspectos relacionados materiales y tecnología que pueden servir de apoyo para mejorar su práctica y atender la necesidad de sus estudiantes. Por su parte, la clase 4 sugiere la utilidad que representaría un programa de formación docente y los cambios que esto tendría en sus prácticas en el aula.

La clase 1 se centra en aspectos relacionados materiales y tecnología que pueden servir de apoyo para mejorar su práctica y atender la necesidad de sus estudiantes. Por su parte, la clase 4 sugiere la utilidad que representaría un programa de formación docente y los cambios que esto tendría en sus prácticas en el aula.

### Discusión

En los resultados obtenidos en este estudio se evidenció una carencia de habilidades y estrategia en los profesores mexicanos para atender la 2e, lo cual coincide con lo que sucede en otras latitudes y es mencionado por los autores Collet (2019) y Rowan y Townend, (2016). Así como una solicitud por parte de los profesores para la adquisición de estos aprendizajes. Necesidad que debería ser tomada en cuenta para la modificación y actualización del currículum al que se apegan las instituciones que forman docentes y los centros de trabajo en que estos ejercen.

Dichos hallazgos se unen a la producción en la literatura que enfatiza el hecho de que el sistema educativo en México no logra satisfacer las necesidades de los alumnos con AC, situación desalentadora que también se presenta en Estados Unidos, España, Reino Unido, Francia, Alemania, Rusia y Japón (Barrera et al., 2021; Gali et al., 2017; López et al., 2019;

Mendioroz et al., 2019; Peña et al., 2003; Torrego et al., 2017), por lo que la atención a los alumnos 2e (AC+TDAH) también presenta carencias, esto al ser además el proceso de enseñanza-aprendizaje sumamente estricto, inflexible y lineal, lo cual se antepone a lo que señalan Conejeros-Solar et al., (2013) en torno a la importancia de emplear metodologías inclusivas y estrategias personalizadas. Así como en las que se adapta el currículo a las necesidades de estos alumnos (Barrera et al., 2021; Mendioroz et al., 2019; Rayón y Torrego, 2018; Torrego y Bueno, 2018).

Aunado a lo anterior, lo reportado por los docentes en cuanto a falta formación y capacitación para educar alumnos 2e (AC+TDAH) recalca el hecho de que la formación docente es insuficiente y está desactualizada en México y en otras partes del mundo, aspectos que apoyan lo referido por Reis et al., (2014). Dichos factores se traducen en falta de aptitudes en el profesorado para la atención educativa de la 2e (AC+TDAH) y resulta en una ausencia de intervenciones efectivas (García et al., 2021).

Esto a su vez subraya y coincide lo señalado por Barrenetxca y Martínez (2020) y Tirri (2017) en torno a la importancia de desarrollar programas de formación que capacite a los docentes, basado en sus necesidades formativas. De ahí la importancia de estudios con objetivos asociados al diagnóstico de necesidades como el del presente manuscrito, los cuales sirvan para recoger datos sobre los aspectos que están siendo ineficaces en la formación y actualización de los profesores, el impacto que esto está teniendo en su quehacer pedagógico y la sugerencias que estos realizan para mejorar su práctica, dándoles voz a los docentes y volviéndolos con ello

actores capaces de transformar su propia realidad y dismuir paulatinamente la problemática que enfrentan día a día en las aulas. Ante lo que se destaca la urgente necesidad de que los docentes reciban formación para identificar las características cognitivas y conductuales de los estudiantes, y puedan ajustar su práctica pedagógica a los requerimientos de estos en función de las competencias docentes adquiridas.

### **Conclusión**

Aunque los estudiantes 2e están siendo cada vez más reconocidos en el ámbito escolar, este reconocimiento no ha resultado en un aumento significativo de investigaciones empíricas que ayuden a satisfacer sus necesidades de identificación y respuesta educativa. Esto ha provocado una falta de enfoques integrales e individualizados en el diagnóstico y la intervención, especialmente por parte de los docentes, quienes deberían aplicar mejores protocolos de identificación y adaptar el currículo a las áreas de oportunidad y fortalezas de estos estudiantes.

A pesar de la creciente conciencia sobre los alumnos 2e, aún no se han desarrollado sistemas adecuados para su identificación ni se han implementado los servicios necesarios para su educación (García et al., 2021), lo que mantiene la controversia sobre cómo abordar sus necesidades y realiza un llamado a la mejor del sistema educativo en México y en los países que enfrentan este panorama al dar una respuesta educativa a la diversidad.

### **Limitaciones del trabajo**

Las principales limitaciones de este estudio vienen dadas por el hecho de que, el principal objetivo del cuestionario fue

recoger información, sobre todo de las necesidades de formación del maestro de aula regular, debido a que el programa a diseñar está dirigido a esta población. No obstante, la mayor parte de los participantes del estudio fueron maestros de educación especial, ya que mostraron más interés por expresar su experiencia en torno a la 2e, esto debido a la mayor sensibilidad que tienen hacia el tema por su formación académica y por enfocarse en la atención a la diversidad en su quehacer pedagógico.

### **Posibles investigaciones futuras**

La literatura revisada y los hallazgos de este estudio evidencian en gran medida la necesidad de formación del docente en México y el mundo. Por lo que es imperativo realizar estudios diagnósticos de este tipo de forma periódica y con un mayor número de participantes a lo largo del país con el objetivo estar al tanto de los requerimientos de formación de los docentes y el impacto que van teniendo en ellos los programas educativos diseñados en función de sus necesidades. Aspecto que puede dar lugar a mejoras en los procesos académicos y a la implementación de políticas públicas que garanticen la adecuada formación y actualización docente.

## Referencias

- Álvarez, F., Peña, M. J., Arévalo, C., Dávila, Y., y Vélez, X. (2019). Altas capacidades y TDAH: Una doble excepcionalidad poco abordada. *Revista de Psicología, 1*(4), 417-428. <http://dx.doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v5.1621>
- Assouline, S. G., Nicpon, M. F., y Huber, D. H. (2006). The Impact of Vulnerabilities and Strengths on the Academic Experiences of Twice-Exceptional Students: A Message to School Counselors. *Professional School Counseling, 10*(1). <https://doi.org/10.1177/2156759x0601001s03>
- Assouline, S. G., Nicpon, M. F., y Whiteman, C. (2010). Cognitive and psychosocial characteristics of gifted students with written language disability. *Gifted Child Quarterly, 54*(2), 102–115. <https://doi.org/10.1177/0016986209355974>
- Barrenetxea, L., y Martínez, M. (2020). Relevancia de la formación docente para la inclusión educativa del alumnado con altas capacidades intelectuales. *Atenas, 1*(49), 1-19. <https://pf.umcc.cu/index.php/atenas/article/view/42/62>
- Baum, S. M. (2004). Introduction to Twice-Exceptional and Special Populations of Gifted Students. En S. Baum (Ed.), *Twice-Exceptional and Special Populations of Gifted Students* (pp. 23-33). California: Corwin Press. <https://goo.su/sPUVA>
- Beckmann, E., y Minnaert, A. (2018). Non-cognitive characteristics of gifted students with learning disabilities: An in-depth systematic review. *Frontiers in Psychology, 9*, 1–20. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00504>
- Cajigal, E., Maldonado, A. L., y González, E. (2016). Construcción de conocimiento y creencias epistemológicas sobre cambio climático en docentes de nivel primaria. De la vulnerabilidad a la resiliencia. *Revista Interamericana de Educación de Adultos, 38*(2), 52–76. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457546143004>
- CDHDF. (2015). Políticas inclusivas en la educación superior de la Ciudad de México. Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal. <http://www.libreacceso.org/wp->
- Collet, J. D. (2019). *A Transcendental Phenomenology Of General Education Teachers' Experiences Instructing Twice-exceptional High School Students*. [tesis doctoral, Liberty University]. Repositorio Institucional de Liberty University. <https://digitalcommons.liberty.edu/doctoral/2235/>
- Conejeros, M. L., Gómez, M. P., Sandoval, K. G., y Cáceres, P. A. (2018). Aportes a la comprensión de la doble excepcionalidad: Alta capacidad con trastorno por déficit de atención y alta capacidad con trastorno del espectro autista. *Revista Educación, 42*(2), 645-676.

- <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v42i2.25430>
- Foley, M., Allmon, A., Sieck, B., y Stinson, R. (2011). Empirical investigation of twice-exceptionality: Where have we been and where are we going? *Gifted Child Quarterly*, 55(1), 3–17. <https://doi.org/10.1177/0016986210382575>
- Foley Nicpon, M., Doobay, A. F., y Assouline, S. G. (2010). Parent, teacher, and self perceptions of psychosocial functioning in intellectually gifted children and adolescents with autism spectrum disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, 40, 1028-1038. <https://doi.org/10.1007/s10803-010-0952-8>
- Freitag, M. (2020). Examining Preservice Teachers' Attitudes, Self-Efficacy, and Differentiating Instruction for Educating Gifted Learners [disertación, The University of Southern Mississippi]. Repositorio Institucional de The University of Southern Mississippi. <https://aquila.usm.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2890&context=dissertations>
- García Barrera, A., Monge López, C. y Gómez Hernández, P. (2021). Percepciones docentes hacia las altas capacidades intelectuales: relaciones con la formación y experiencia previa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 239-251. DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.416191>
- Hernández de la Torre, E. y Navarro Montaña, M. J. (2021). Responder sin exclusiones a las necesidades educativas de las altas capacidades. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(3), 5-18. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.3.001>
- Marcelo, C., y Vaillant, D. (2017). Políticas y programas de inducción en la docencia en Latinoamérica. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1224-1249. <https://doi.org/10.1590/198053144322>
- Missett, T., Price, A., Callahan, C., y Landrum, K. (2016). The Influence of Teacher Expectations about Twice-Exceptional Students on the Use of High Quality Gifted Curriculum: A Case Study Approach. *Exceptionality*, 24(1), 18–31. <https://doi.org/10.1080/09362835.2014.986611>
- Pardo de Santayana, R. (2002). Superdotación intelectual y trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH). *Faisca: revista de altas capacidades*, (9), 126-133. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2476389>
- Reis, S. M., Baum, S. M., y Burke, E. (2014). An operational definition of twice-exceptional learners: Implications and applications. *Gifted Child Quarterly*, 58(3), 217-230. <https://doi.org/10.1177/0016986214534976>
- Renzulli, J., y Renzulli, S. (2010). The schoolwide enrichment model: A focus on student strengths and interests.

- Gifted Education International*, 26(2-3), 140-156.  
<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/026142941002600303>
- Rojas, M. T. (2014). Las creencias docentes: Delimitación del concepto y propuesta para la investigación. *Diálogos Educativos*, 14(27), 89-112.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4829634>
- Rowan, L., y Townend, G. (2016). Early career teachers' beliefs about their preparedness to teach: Implications for the professional development of teachers working with gifted and twice-exceptional students. *Cogent Education*, 3(1), 1-25.  
<https://doi.org/10.1080/2331186X.2016>
- Sánchez-Escobedo, P. A., Valdés-Cuervo, A. A., Contreras-Olivera, G. A., García-Vázquez, F. I., y Durón-Ramos, M. F. (2020). Mexican teachers' knowledge about gifted children: Relation to teacher teaching experience and training. *Sustainability*, 12(11), 4474.  
<https://doi.org/10.3390/su12114474>
- SEP. (2006). *Propuesta de intervención: Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes*. México: Secretaría de Educación Pública.  
[https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/aptitudes/intervencion/Propuesta\\_inter.pdf](https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/aptitudes/intervencion/Propuesta_inter.pdf)
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Tobón, S., Guzmán, C., y Tobón, B. (2018). Evaluación del Desempeño Docente en México: Del Proyecto de Enseñanza al Proyecto Formativo. *Atenas*, 1(41), 18-33.  
<https://atenas.reduniv.edu.cu/index.php/atenas/article/view/347>
- Townend, G., Pendergast, D., y Garvis, S. (2014). Academic Self-Concept in Twice-Exceptional Students: What the literature tells us. *TalentEd*, 28(1/2), 75-89.  
<https://search.informit.com.au/documentSummary;dn=148086039194781;res=IELHSS>
- Troxclair, D. A. (2013). Preservice Teacher Attitudes Toward Giftedness. *Roeper Review*, 35(1), 58-64.  
<https://doi.org/10.1080/02783193.2013.740603>
- Valadez-Sierra, M. D., Borges, Á., y Zambrano, R. (2017). La capacitación del profesorado del alumnado sobresaliente [The training of teachers of the outstanding student]. *Talincrea*, 4, 15-26.  
[http://www.talincrea.cucs.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/04\\_07/05\\_capacitacion.pdf](http://www.talincrea.cucs.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/04_07/05_capacitacion.pdf)
- Valadez, M. D., De Alba, E. y Reynaga, R. (2013). JUVEPICE: juego, veo, pienso, creo y mescucho: programa de intervención educativa para niños con TDAH. 2ª ed. México: El Manual Moderno.

Wang, C. W., y Neihart, M. (2015). How Do Supports From Parents, Teachers, and Peers Influence Academic Achievement of Twice-Exceptional Students. *Gifted Child Today*, 38(3), 148–159.  
<https://doi.org/10.1177/1076217515583742>

## ANEXOS

**CUESTIONARIO DIRIGIDO A  
DOCENTES PARA NECESIDADES DE  
CAPACITACIÓN EN LA DOBLE  
EXCEPCIONALIDAD**

1. Indique qué tipo de docente es:

- a) Educación especial
- b) Educación regular

2. ¿Cuánto tiempo ha estado usted en servicio?

- a) Meses a 2 años
- b) 2 a 5 años
- c) 5 a 10 años
- d) 10 a más años

3. ¿Cuáles son los aspectos más desafiantes en su práctica docente?

4. ¿Tiene o ha tenido estudiantes con alguna necesidad educativa específica en su aula de clases?

4.1 ¿Qué características presentan estos alumnos?

5. Señale su nivel de conocimiento y dominio sobre Aptitudes Sobresalientes Intelectuales (ASI):

- 1-Nulo
- 2-Poco
- 3-Moderado
- 4-Bueno
- 5-Excelente

6 ¿Qué características ha observado usted en alumnos que asocie a las Aptitudes Sobresalientes Intelectuales (ASI)?

6.1 Describa sus fortalezas y debilidades:

7 ¿Considera que posee herramientas para brindar una respuesta educativa adecuada a alumnos que presentan Aptitudes Sobresalientes Intelectuales (ASI)?

-Sí.

7.1 ¿Podría mencionarlas?

No

7.2 ¿Qué otras herramientas considera debería recibir para brindar una respuesta educativa adecuada a alumnos que presentan Aptitudes Sobresalientes Intelectuales (ASI)?

7.3 ¿Qué le gustaría aprender para mejorar la respuesta educativa que brinda a sus alumnos que presentan Aptitudes Sobresalientes Intelectuales (ASI)?

8. Señale su nivel de conocimiento y dominio sobre el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH):

- 1-Nulo
- 2-Poco
- 3-Moderado
- 4-Bueno
- 5-Excelente

9 ¿Qué características ha observado usted en alumnos que asocie al Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH)?

9.1 Describa sus fortalezas y debilidades:

10 ¿Considera que posee herramientas para brindar una respuesta educativa adecuada a

alumnos que presentan Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH)?

-Sí.

10.1 ¿Podría mencionarlas?

-No

10.2 ¿Qué otras herramientas considera debería recibir para brindar una respuesta educativa adecuada a alumnos que presentan Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH)?

10.3 ¿Qué le gustaría aprender para mejorar la respuesta educativa que brinda a sus alumnos que presentan Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH)?

11 ¿Ha participado en algún programa de capacitación en intervención docente dirigido a la educación inclusiva?

12. La doble excepcionalidad en la que hay presencia de Aptitudes Sobresalientes Intelectuales y Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (ASI-TDAH) hace referencia a personas que exhiben una capacidad intelectual por encima del promedio y síntomas como inatención e hiperactividad.

12.1 ¿Cómo trabajaría usted en el aula con estos alumnos doblemente excepcionales (ASI-TDAH) ?

13. ¿Cómo ha sido su experiencia como docente al educar a alumnos que presentan Aptitudes Sobresalientes Intelectuales y Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (ASI-TDAH) ?

14. ¿Accedería a formar parte de un proceso de formación híbrida (30 horas distribuidas en horas virtuales presenciales y horas de trabajo independiente) para la atención educativa a alumnos con doble excepcionalidad ASI-TDAH?

No.

14.1 Describa sus razones

Sí.

14.2 ¿Cuántas horas a la semana podría destinar a este proceso?

Hasta 2 horas

Hasta 4 horas

Hasta 6 horas

14.3 ¿Qué beneficios esperaría obtener de su participación en este proceso para su cotidianeidad en el salón de clases?