



EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PARA ESTUDIANTES SOBRESALIENTES: CASO CHIHUAHUA, MÉXICO
EVALUATION OF THE PROPOSED INTERVENTION FOR GIFTED: CASE CHIHUAHUA, MEXICO

Volumen 15, Número 3
Setiembre - Diciembre
pp.1-32

Este número se publicó el 1° de setiembre de 2015
DOI: <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v15i3.19457>

Pedro Covarrubias Pizarro
Rigoberto Marín Uribe

Revista indizada en [REDALYC](#), [SCIELO](#)

Revista distribuida en las bases de datos:

[CATÁLOGO DE LATINDEX](#), [IRESIE](#), [CLASE](#), [DIALNET](#), [DOAJ](#), [E-REVIST@S](#),
[SHERPA/ROMEO](#), [QUALIS](#), [MIAR](#)

Revista registrada en los directorios:

[ULRICH'S](#), [REDIE](#), [RINACE](#), [OEI](#), [MAESTROTECA](#), [PREAL](#), [CLACSO](#)

Los contenidos de este artículo están bajo una licencia [Creative Commons](#)



EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PARA ESTUDIANTES SOBRESALIENTES: CASO CHIHUAHUA, MÉXICO

EVALUATION OF THE PROPOSED INTERVENTION FOR GIFTED: CASE CHIHUAHUA, MEXICO

Pedro Covarrubias Pizarro¹
Rigoberto Marín Uribe²

Resumen: Este artículo tiene como propósito exponer los resultados de un trabajo de investigación evaluativa realizado para valorar la implementación de la Propuesta de Intervención Educativa para alumnos y alumnas con Aptitudes Sobresalientes, puesta en marcha por la Secretaría de Educación Pública de México durante el ciclo escolar 2007-2008. Para evaluar dicha propuesta, se diseñó y aplicó un modelo conformado por cuatro componentes, cuatro criterios y trece descriptores. Para la recuperación de los datos y su análisis correspondiente, se empleó una metodología de corte mixto que consideró diferentes momentos, actores e instrumentos. En este documento se presenta el trabajo realizado mediante el enfoque cualitativo, destacando los resultados obtenidos en los grupos de discusión y las entrevistas semiestructuradas. El estudio se llevó a cabo en el estado de Chihuahua, México y participaron como informantes significativos el personal de educación especial del subsistema estatal del estado de Chihuahua, padres y madres de familia de estudiantes sobresalientes, maestras de grupo regular, alumnado identificado como sobresaliente y personas expertas en el tema de las altas capacidades. Los resultados apuntan que la propuesta de intervención valorada cuenta con cualidades relacionadas con su fundamento teórico y metodológico, sin embargo, la mayor debilidad se ubica en la operatividad, aspecto que puede ser sujeto a mejorar para la obtención de mayores resultados en la intervención.

Palabras clave: INVESTIGACIÓN EVALUATIVA, ESTUDIANTES SOBRESALIENTES, PROPUESTA EDUCATIVA, MÉXICO.

Abstract: This paper aims to present the results of a job evaluation research conducted to assess the implementation of the Proposed Educational Intervention for Gifted Students, launched by the Ministry of Public Education of Mexico, during the 2007-2008 school years. To evaluate this Proposal, we designed and implemented a model that is structured by four components, four criteria and thirteen descriptors. For recovery of data and its analysis methodology mixed court considered different times, actors and instruments are used; working here only the qualitative approach, emphasizing the application of the technique of focus groups and semi-structured interview. The study was conducted in the state of Chihuahua, Mexico and participated as significant informants: special education personnel subsystem state of Chihuahua, parents of gifted students, teachers of regular group, students identified as gifted and experts in the field of high ability. The results show that the proposed intervention has valued qualities related to its theoretical and methodological basis, however, the greatest weakness lies in the operation, something that may be subject to improvement for obtaining better results in the intervention.

Key words: EVALUATIVE RESEARCH, GIFTED STUDENTS, EDUCATIONAL PROPOSAL, MEXICO

¹ Docente de la Escuela Normal del Estado de Chihuahua "Prof. Luis Urías Belderrain", miembro de la Red de Investigadores Educativos de Chihuahua-REDIECH. Doctor en Educación por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua. Dirección electrónica: pe.covarrubias@gmail.com

² Catedrático en el Doctorado en Educación de la Facultad de Filosofía y Letras, así como catedrático y Coordinador del Doctorado en Ciencias de la Cultura Física de la Facultad de Ciencias de la Cultura Física de la Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Dirección electrónica: rimaur50@gmail.com

Artículo recibido: 17 de setiembre, 2014
Enviado a corrección: 10 de noviembre, 2014
Aprobado: 23 de febrero, 2015

1. Introducción

Las propuestas educativas tendientes al cambio y a la transformación de la realidad escolar en nuestras escuelas han sido abordadas desde diversas perspectivas (Blase, 2002; De la Garza, 2004; De Vries, 2000; Flores-Crespo, 2008; Fullan, 2002; Grediaga, 2011; Torres, 2000; entre otros). Sin embargo, la dificultad para que la distancia entre lo planteado en las propuestas y lo logrado en las aulas se estreche es cada vez más evidente.

En el año 2007 se implementó en México, *La Propuesta de Intervención: atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes*³ (Secretaría de Educación Pública, 2006), como un programa educativo nacional destinado a atender integralmente a la población con estas características que cursa la educación primaria. Conceptualmente, el término "altas capacidades" es un vocablo utilizado para referirse a la población que posee capacidad intelectual y un conjunto de características propias y potencialidades -o varias capacidades-, que destacan muy por encima de la media (Martínez y Guirado, 2012). Este concepto fue instituido por el Consejo Europeo de Alta Capacidad -ECHA, *European Council for High Ability*-, y se equipara al utilizado en los países de habla inglesa denominado *gifted*. En México, no es de uso común utilizar el término de "altas capacidades" ya que se acuñó el de "aptitudes sobresalientes"⁴ en la propuesta de intervención.

A siete años de su ejecución, este programa ha sido evaluado de manera aislada solo en algunas entidades federativas, tal es el caso del estado de Hidalgo, el cual valoró el documento previo a la publicación oficial (Zúñiga y Ortiz, 2010). En el estado de Chihuahua, la propuesta de intervención no ha sido sujeta a un proceso de evaluación sistemática, de tal forma que dé cuenta de los resultados de su implementación y permita realizar ajustes para mejorar su operatividad.

Es claro que toda propuesta o programa educativo emanando de acciones de políticas públicas tiene como intención instalarse en los actos y en las acciones de los actores a quienes se dirige, con la expresa finalidad de modificar sus condiciones y resultados en el contexto de lo que pretende resolver o se plantea como objetivo (Flores-Crespo, 2008). Este estudio no se trazó como fin el analizar políticas públicas de gobierno, ni criticar o alabar las propuestas de transformación surgidas en el plano educativo, sino el de aportar al diseño diversas estrategias teórico-metodológicas que permitan valorar la influencia de la

³ En lo sucesivo y para obviar el nombre extenso, se referirá como *propuesta de intervención* o simplemente *la propuesta*.

⁴ En el presente artículo se utiliza el término "aptitudes sobresalientes" para ser congruente con el programa que se evalúa.

multiplicidad de factores entrelazados en los resultados educacionales, producto de la aplicación de programas (Grediaga, 2011). En suma, con este estudio buscamos incorporarnos a la perspectiva de la evaluación de programas.

Al respecto, ponderamos como necesaria la prudencia metodológica al valorar y emitir juicios sobre los efectos y resultados de la aplicación de programas de política pública, pues en la complejidad de la realidad educativa resulta difícil aseverar que los cambios observados o bien, los objetivos no logrados sean consecuencia exclusiva de su buena o deficiente concepción o aplicación (De Vries, 2000). Así, consideramos que resulta importante rescatar la visión de las personas cuyas características o comportamientos se intentan transformar con dichos programas.

En esta investigación se planteó como objeto de estudio la evaluación de la propuesta de intervención para atender alumnado con aptitudes sobresalientes implementada en México. Con ello, se aporta al campo educativo una visión respecto de la atención de esta población y de los logros en materia formativa alcanzados en dicho sector educativo en las aulas de las escuelas de Educación Básica. De esta manera, el estudio pretendió valorar los resultados obtenidos con la implementación del programa, para tal fin se aplicó un modelo de evaluación diseñado *ex profeso* para este trabajo que integró cuatro componentes, cuatro criterios y trece descriptores, los cuales se describen más adelante. Se busca que los resultados puedan contribuir a consolidar una escuela inclusiva al evidenciar los avances y las dificultades que enfrentan alumnas y alumnos sobresalientes al ser atendidos con este programa de intervención.

El propósito de este artículo es presentar los resultados obtenidos mediante una investigación evaluativa que empleó una perspectiva de métodos mixtos (Johnson y Onwuegbuzie, 2004) para valorar la propuesta de intervención en su conformación e implementación. En esta comunicación se reportan únicamente los resultados obtenidos desde el enfoque cualitativo mediante el uso de los grupos de discusión y las entrevistas semiestructuradas.

El documento se divide en los siguientes apartados: 1) referentes teóricos que contemplan algunas investigaciones relacionadas con el objeto de estudio, 2) principales características de la propuesta de intervención evaluada, 3) fundamentos y estructura del modelo empleado en la evaluación de la propuesta de intervención, 4) método utilizado para desarrollar la investigación, técnicas, participantes y procedimiento, 5) los resultados más importantes de la investigación, y 6) conclusiones.

2. Referentes teóricos

La realización de la investigación consideró una revisión teórica que destaca, principalmente, la evaluación de programas educativos, la cual se concibe como una práctica constante que cumple con un carácter formativo cuando se realiza desde el inicio o puesta en marcha, y se usa para guiar, corregir o mejorar el desempeño del programa como tal. Por medio de preguntas generadoras, los operadores y los usuarios de los programas, puede determinar la eficacia del programa y los mecanismos de mejora necesarios para optimizar los resultados por medio de la toma de decisiones (Weiss, 2008).

Hablando de la evaluación de programas educativos para la población estudiantil sobresaliente, se rescataron algunos trabajos de investigación que guardan relación con el objeto de estudio. Algunos abordan, particularmente la evaluación de programas para esta población, en tanto otras investigaciones tocan temas relacionados con el alumnado en cuestión.

En el panorama internacional, Hoogeveen (2008) presentó en el *VII Congreso Bienal de la Ficomundyt* los resultados de una investigación que giraba en torno a *los efectos de los programas para estudiantes sobredotados⁵ en Holanda*. En su proyecto se incluyeron programas cognitivos, de enriquecimiento y no cognitivos. Los investigadores encontraron 62 trabajos experimentales, veintitrés de ellos cubrían los criterios metodológicos y se consideraron para el estudio. Cinco de ellos usaron grupo de control y diseño pre-post test; trece eran cuasi-experimentales, cuatro pre-post test sin grupo de control. Los resultados mostraron que los programas educativos para estudiantes superdotados tienen efectos positivos en cuanto al desarrollo del alumnado; y en los factores sociales y emocionales, hay efectos tanto positivos, como negativos. La variación de resultados de un programa a otro respondió a la complejidad de factores implicados en el proceso, como la personalidad de las y los individuos, sus capacidades y el ambiente en que interactúan.

En los resultados encontrados en la evaluación de los programas para estudiantes sobredotados se observa que el autoconcepto de la población participante en un programa especial era menos positivo o disminuía con respecto al autoconcepto de aquellos que no participaban en el programa. Otro de los resultados que arrojó el estudio fue que uno de los factores influyentes de manera positiva en el desarrollo del estudiantado era su familia.

⁵ En este apartado se emplean los conceptos que utilizaron los investigadores en sus proyectos, como *superdotados, sobredotados, sobresalientes, más capaces o superdotación*.

En España, Jiménez (2000) realizó un ejercicio documental de la evaluación de programas para estudiantes superdotados. Dentro de estos programas presentó la evaluación del programa de *Triple Enriquecimiento de Renzulli*. Cabe mencionar que este modelo se operó durante dos décadas en México y dio sustento al programa antecesor de la propuesta de intervención que nos ocupa en la investigación. La evaluación del programa de Renzulli se realizó en las escuelas donde se aplicó en la década de los años noventa y se emplearon grupos de control en los estudios. Los resultados arrojaron información para considerar que la aplicación del programa ejerció un *efecto favorable* en las prácticas de enseñanza del profesorado y contribuyó a mejorar la actitud hacia la población de las y los alumnos más capaces. También, se concluyó que con las estrategias aplicadas se mejoró la motivación y creatividad del alumnado y lo llevó al desarrollo de actividades más complejas, sofisticadas y diversas. Otro hallazgo fue que se dieron cambios positivos en los centros escolares en aspectos relacionados con la enseñanza y el trabajo con esta población.

En México, la investigación realizada como un estudio de caso por Zúñiga (2007) se propuso un análisis de la *Propuesta de Atención de Alumnos Sobresalientes en el Estado de Hidalgo (PAAS)*, considerando un periodo de dos años escolares, del 2004 al 2006. Este lapso sirvió como fase piloto de la propuesta de intervención publicada en el año 2006 y constituye el objeto de evaluación de nuestra investigación. En el proyecto participaron tres servicios de USAER –Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular-, y se propusieron dos ejes de acción: 1) la perspectiva de directivos, supervisiones, jefaturas de sector, apoyos técnicos y docentes de apoyo de educación especial en torno a la PAAS, y 2) el seguimiento en tres escuelas primarias en donde se piloteó el programa educativo. Los resultados de la investigación se alinearon en tres ejes: 1) la dimensión institucional y política, que buscó comprender el modo en que las políticas educativas y la gestión escolar inciden en la vida escolar cotidiana de los servicios de educación especial. 2) La dimensión curricular de la cultura escolar que buscó interpretar el modo en que se construye el conocimiento en las aulas de las escuelas participantes, incluyendo entre otras, la intervención psicopedagógica con el estudiantado sobresaliente. 3) La dimensión social de la cultura escolar y la gestión escolar.

Esta investigación resultó particularmente importante ya que evaluó el documento previo a la propuesta de intervención valorada en nuestra investigación. De las conclusiones del trabajo se destaca que la integración educativa como política tuvo una influencia positiva en el trabajo de las escuelas participantes en el proyecto, ya que favoreció el trabajo

colaborativo entre el personal de educación especial y el de la escuela regular. Con respecto a las madres y padres de familia y el alumnado participante, ellos expresaron su satisfacción por el tipo de actividades implementadas.

Uno de los aspectos puestos en evidencia en los resultados obtenidos por Zúñiga (2007) fue que la capacitación brindada al personal de educación especial y de la escuela regular en torno a la PAAS se consideró insuficiente para abordar la complejidad de la atención de las y los alumnos sobresalientes. Bajo este escenario el mayor reto de la sensibilización radica en la generalización de la información con la planta docente de educación regular.

Finalmente, el estudio de caso puso en evidencia que la identificación del potencial es un asunto prioritario para las personas participantes en la investigación, ya que coincidieron en los riesgos que pueden correrse al dejar de atender a esta población. Con respecto a la intervención, desde el análisis de la investigadora, se identificaron varias insuficiencias para lograr una adecuada atención educativa, aun cuando las actividades llevadas a cabo fueron valoradas positivamente.

Otras investigaciones revisadas para nuestra investigación guardan relación con el tema del alumnado sobresaliente y, aunque no abordan específicamente programas educativos para esta población, tocaron aspectos relacionados con estos educandos. Esos temas son tópicos que salieron a la luz en el proyecto expuesto.

Sánchez (2010) realizó un estudio cualitativo descriptivo para determinar las percepciones de directivos, docentes, madres y padres de familia con respecto al tema de la aceleración del alumnado considerado como sobresaliente, en escuelas públicas y privadas de Yucatán, México. A partir de entrevistas encontró que el 88% del personal directivo de las escuelas participantes en la investigación mostraron disposición y aceptación ante la aceleración, aunque solo el 75% apoyaría al alumnado que necesita ser acelerado. Por su parte, el 82% de las y los maestros regulares mostraron su apoyo a la implementación del servicio de aceleración, pero el 90% opinaron que les gustaría que se llevara a cabo por gente especializada. La planta docente afirmó tener estudiantes sobresalientes en sus aulas, no obstante, el 60% de esa población mencionó que no se ejecutan estrategias específicas con esos alumnos debido a que no cuentan con la preparación necesaria. Los padres y madres de familia participantes en la investigación expresaron su apoyo a la estrategia de aceleración en las escuelas ya que consideran que puede favorecer a las niñas y los niños sobresalientes en el desarrollo de sus capacidades.

El estudio de Sánchez (2010) concluyó que existe un desconocimiento en torno al procedimiento de aceleración, así como a las diferentes perspectivas –administrativa y/o académica- que influyen en la opinión de la población participante. Por último, directivos, docentes y padres y madres de familia manifestaron estar de acuerdo con la aceleración en beneficio de estudiantes sobresalientes.

Otra investigación realizada en San José, Costa Rica, abordó el tema de *la opinión de docentes, acerca del concepto de estudiantes con superdotación, sus necesidades educativas y la respuesta educativa*. Por medio de una *investigación descriptiva*, Morales (2008) analizó las respuestas emitidas por las personas informantes, en ella encontró los siguientes y más relevantes hallazgos: 1) para el 93% de las y los docentes participantes el rasgo de curiosidad innata e investigadores por naturaleza es el que describe al alumnado superdotado de mejor manera; 2) el 83% del profesorado considera como un atributo característico de esta población la capacidad por encima del promedio; 3) de acuerdo con la investigadora, el descriptor de buenas calificaciones asociado a la población superdotada son un rasgo que pone en evidencia el desconocimiento del magisterio en torno al tema, ya que no es una característica *sine qua non* de estudiantes con altas capacidades; 4) la creatividad y autoestima se identifican como rasgos positivos y distintivos de esta población; y 5) el compromiso o motivación no se percibe como una condición generalizada entre las y los superdotados.

La investigación también demostró que entre el profesorado están arraigados algunos mitos en torno al alumnado con superdotación, por ejemplo que todos son educandos académicamente brillantes; que el medio ambiente y la familia no afectan en el desarrollo de las capacidades; o que estos estudiantes son superiores en todas las áreas académicas. Un 72% de las personas participantes en el proyecto los conciben como *niñas o niños perfectos*.

Un dato relevante de la investigación de Morales (2008) fue que el 86% del profesorado consideró que no contaban con la preparación o capacitación suficiente para atender a estudiantes superdotados en sus aulas. El 99.3% no había recibido formación profesional ni capacitación en el tema de la superdotación. Este dato resulta importante de destacar ya que en la investigación de Zúñiga (2007), Zúñiga y Ortiz (2010), Sánchez (2010) y en este proyecto de investigación hay coincidencia en que el desconocimiento y la falta de capacitación del profesorado para atender esta población es una problemática generalizada.

El recorrido por los estudios realizados en diferentes investigaciones ofrece un panorama de los tópicos de interés generados en diferentes latitudes, con respecto a la

atención de las y los alumnos con aptitudes sobresalientes y los programas educativos para su formación. De alguna manera la presente investigación comparte el interés por los temas expuestos y los resultados no distan de los hallazgos encontrados.

2.1 Atención educativa a alumnas y alumnos con aptitudes sobresalientes: la Propuesta de intervención

Atender a la diversidad en la Educación Básica ha sido una demanda socioeducativa y una preocupación presente en la agenda de políticas educativas en nuestro país. Si bien es cierto que la *integración educativa* en México nace oficialmente en 1992 con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos, 1992), y se ratifica con la Ley General de Educación (Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos, 1993) la obligación de atender a la población de niñas, niños y jóvenes con discapacidad y/o aptitudes sobresalientes, la operatividad ordenada y sistemática del servicio se da a partir de 1998 con el *Proyecto Nacional de Integración Educativa*, el cual se transformó en el año 2002, en el *Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa –PNFEEIE*⁶ (Romero y García, 2013).

El Programa Nacional acentuó el compromiso de promover y consolidar la integración educativa como una prerrogativa de todo el alumnado para acceder al currículo básico y delineó, desde su conformación, líneas de acciones encaminadas a atender no solo a estudiantes con discapacidad, sino también a la población con aptitudes sobresalientes. En el año 2006 se consolida el diseño de la propuesta de intervención y se pone en marcha a nivel nacional durante el ciclo escolar 2007-2008.

La propuesta de intervención surge en el marco de *la escuela inclusiva*, entendida ésta como el espacio que ofrece una respuesta educativa a todo el alumnado sin importar condiciones físicas, intelectuales, culturales, religiosas, étnicas o lingüísticas (Secretaría de Educación Pública, 2006). Con este fundamento las y los estudiantes con aptitudes sobresalientes tienen derecho a recibir una educación fundamentada en el principio de equidad, el respeto a la diversidad y a las diferencias individuales, a los derechos humanos y

⁶ El PNFEEIE dejó de operar como tal a partir de diciembre del año 2013, actualmente, forma parte del *Programa para la Inclusión y Equidad Educativa*, de la *Dirección General de Desarrollo Curricular de la Subsecretaría de Educación Básica*.

a la igualdad de oportunidades. El propósito general de la propuesta se enuncia de la siguiente manera:

Ofrecer a los alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes, que acuden a las escuelas de educación primaria, una respuesta educativa que favorezca el desarrollo de su potencial, a través de la identificación de las necesidades educativas que puede presentar, y el enriquecimiento del contexto escolar, áulico y extracurricular, en cual respuesta educativa participa el personal de educación regular, educación especial, la familia y especialistas o mentores en las diversas áreas. (Secretaría de Educación Pública, 2006, p. 81)

El enfoque conceptual de la propuesta es de orden *sociocultural*, en él los factores sociales de tipo ambiental, familiar y escolar determinan la manifestación de las potencialidades. Las perspectivas teóricas de identificación e intervención que retoma y promueve tienen sus raíces en el enfoque sociocultural y psicosocial de Mönks y de Tannebaum (Castejón, Prieto y Rojo, 1997), pero mayoritariamente realiza una adaptación del Modelo Diferenciado de Dotación y Talento –MDDT- de Gagné (2009; 2010) para conceptualizar a los alumnos sobresalientes en el contexto mexicano. Otros teóricos como J. Renzulli y H. Gardner (Martínez y Guirado, 2012) proporcionan un valor agregado al conocimiento de estudiantes con aptitudes sobresalientes, sus concepciones se articulan en una propuesta de intervención en la que se integran rasgos característicos de la población sobresaliente tales como: inteligencia, creatividad, motivación, afectividad. Así, el concepto que define a la población sobresaliente fundado en la propuesta de intervención señala que:

Los niños, niñas y jóvenes con aptitudes sobresalientes son aquellos capaces de destacar significativamente del grupo social y educativo al que pertenecen en uno o más de los siguientes campos del quehacer humano: científico-tecnológico, humanístico-social, artístico y/o deportivo. Estos alumnos, por presentar necesidades específicas, requieren de un contexto facilitador que les permita desarrollar sus capacidades personales y satisfacer sus necesidades e intereses para su propio beneficio y el de la sociedad. (Secretaría de Educación Pública, 2006, p. 59)

En el proceso de manifestación de las aptitudes sobresalientes destaca un grupo de cinco potenciales humanos: *intelectual, creativo, socioafectivo, psicomotriz y artístico*. Para que las aptitudes puedan transitar desde lo potencial hasta lo manifiesto es preciso que el

alumnado reúna condiciones personales tales como: *motivación, perseverancia y autoconcepto positivo*; asimismo, se desataca la necesidad de los *contextos adecuados como facilitadores* (Secretaría de Educación Pública, 2006). Los cinco tipos de aptitudes sobresalientes reconocidas en la propuesta de intervención se definen de la forma que sigue en el cuadro 1:

Cuadro 1
Definición de las diferentes aptitudes sobresalientes

Intelectual	Creativa	Socioafectiva	Artística	Psicomotriz
Nivel elevado de recursos cognoscitivos para adquirir y manejar contenidos verbales, lógicos, numéricos, espaciales, figurativos y tareas intelectuales. Puede expresarse en aptitud académica y el alto potencial de aprendizaje.	Capacidad de producir gran números de ideas diferentes entre sí, originales o novedosas.	Habilidad para establecer relaciones adecuadas con otros, comprensión de contenidos sociales asociados con sentimientos, intereses, motivaciones y necesidades personales. Habilidad para convivir, comunicarse y adaptarse socialmente.	Disposición de recursos para la expresión e interpretación estética de ideas y sentimientos, a través de medios como la danza, el teatro, las artes plásticas y la música.	Habilidad para emplear el cuerpo en formas diferenciadas con propósitos expresivos y para el logro de metas. Habilidades físico-motrices, cognoscitivas y afectivo-sociales.

Fuente: Secretaría de Educación Pública (2006, pp. 66-72)

La propuesta de intervención ofrece a los usuarios un fundamento teórico y metodológico suficiente y estructurado para atender a las y los alumnos sobresalientes mediante la intervención educativa de docentes de grupo regular y con el apoyo de los servicios de educación especial. Operativamente, el documento define tres momentos importantes que se describen en el cuadro 2 (Secretaría de Educación Pública, 2006):

Cuadro 2
Componentes operativos de la propuesta de intervención

Detección inicial	Evaluación psicopedagógica	Intervención educativa
Se concibe como un proceso sistemático e integral, en donde es necesaria la participación de varios actores y el uso de diferentes fuentes de información. Es un procedimiento pedagógico, global y contextualizado en el que se hace uso de instrumentos formales y no formales, así como de actividades exploratorias y de observación para la detección inicial de los alumnos sobresalientes.	Es el proceso en el que se determinan las fortalezas y debilidades de los alumnos, se precisan las capacidades y destrezas, se corrobora la presencia de aptitudes sobresalientes, se identifican las necesidades educativas especiales y se determinan los apoyos específicos requeridos para la intervención. Este apartado ofrece una serie de recomendaciones para la utilización de diferentes instrumentos formales (WISC, CREA, BAS 1 y 2, entre	Es la respuesta a la diversidad que implica entre otras cosas: concebir un currículo abierto y flexible; la búsqueda constante de cambios conceptuales y de actitud en el ejercicio de las prácticas educativas; la actualización permanente de los maestros y la implementación de nuevas y variadas estrategias didácticas que puedan dar respuesta oportuna a las necesidades educativas especiales presentadas por los alumnos. Se determina el enriquecimiento educativo en sus tres dimensiones –

otros) y no formales, así como los áulico, escolar y extracurricular- como criterios de valoración para el mecanismo idóneo para atender a determinar la presencia de los alumnos sobresalientes. aptitudes sobresalientes.

Los fundamentos teóricos de la propuesta de intervención así como los aspectos metodológicos y la operatividad de estos constituyen el panorama explorado con el grupo de actores participantes en la investigación para llegar a una evaluación de resultados obtenidos.

2.2 Modelo de evaluación

En la construcción del modelo de evaluación diseñado para evaluar la propuesta de intervención se revisaron diversas aportaciones teóricas de autores quienes contribuyeron a delimitarlo. El apartado se divide en dos secciones, la primera corresponde a los fundamentos de la evaluación de programas y la segunda a la descripción de los componentes, categorías y descriptores del modelo de evaluación.

2.2.1 Evaluación de programas

La evaluación de programas o *educational evaluation* emergió desde los años setenta y se convirtió en un núcleo teórico-práctico de la investigación educativa, ya que se rige por los principios del conocimiento científico. "La investigación sobre evaluación de programas se fundamenta en una gran diversidad y complejidad de teorías y modelos, derivados de las ciencias sociales, que exigen unos adecuados conocimientos técnicos para llevarla a cabo con garantías" (Expósito, 2004, p. 33).

Para los fines de nuestro proyecto de investigación y, en consideración con las aportaciones de González (2011), Martínez (1998), Méndez y Monecillo (2003), Pérez (2006; 2000), Pérez-González (2008) y Weiss (2008), la definición operativa de *evaluación de programas educativos* que hemos construido es:

La evaluación de programas es un proceso integral que permite comprender y obtener información concreta acerca de los procedimientos y resultados arrojados en la implementación de un programa, con la finalidad de ofrecer un panorama general y/o particular de las áreas que puedan ser sujetas a consolidar, mejorar o reorientar.

En el proceso se consideran como elementos determinantes la visión de diferentes actores participantes en la implementación del programa, la esencia del mismo y las condiciones de operación.

Bracho (2011) menciona que la evaluación de programas implica aspectos teóricos y empíricos, además considera que la evaluación, entendida como un proceso investigativo, tiene como propósito la generación de conocimiento sobre la aplicación de políticas o programas y los resultados que de ello se desprendan. Este proceso de investigación evaluativa emplea métodos de observación, registro y análisis, los cuales buscan explícitamente que sus resultados puedan ser utilizados como evidencia en la toma de decisiones ya sea para la mejora de algunas de las etapas de una política o programa, o bien para incidir en su culminación.

En el plano teórico se considera la perspectiva desde la cual ocurren los acercamientos, se decide sobre los métodos y se cuenta con la información relevante para cada contexto investigativo. Esto coloca a la evaluación en el plano de comprender teóricamente la problemática sobre la cual se actúa, así como la propia acción pública. Consecuentemente, el aspecto empírico de la evaluación "se enfrenta a una amplia gama de perspectivas conceptuales, la inclusión (o no) de múltiples disciplinas, así como muy variadas alternativas metodológicas, la recuperación de información y la construcción de evidencia empírica, etcétera." (Bracho, 2011, p. 869).

Fundamentar la investigación evaluativa de la propuesta de intervención en el marco de la evaluación de programas requirió una revisión documental para integrar las perspectivas y los autores que han abordado el tema. Esta revisión incluyó también algunas visiones recientes, las cuales resultan significativas en la orientación del modelo diseñado para los fines de nuestro proyecto. En el cuadro 3 se resumen los principales autores revisados.

Cuadro 3
Modelos de evaluación de programas

Autor y año	Finalidad de la evaluación	Paradigma predominante	Contenido de evaluación	de Modelo
Ralph Tayer (1940)	Medición logro de objetivos	Cuantitativo: Planificación experimental comparación grupos y entre	Relacionar resultados con los objetivos.	Conductista – eficientista
E. Suchman (1967)	Evaluar. Descubrir la efectividad de un programa	Cuantitativo: Experimental	Investigación aplicada. Debe basarse en datos objetivos que sean analizados con metodología científica	Analítico racionalista
Stufflebeam (1967) CIPP	Información para toma decisiones	Cuantitativa: planificación experimental. Observación estudios piloto	C (contexto) I (input) P (proceso) y P (producto)	Conductista – eficientista

Cronbach (1982)	Planificación educativa	Valoración de procesos y productos. Mejora de los programas	de y los	Cuantitativa: diseños flexibles	U (unidades de evaluación) T (tratamiento) O (operaciones)	de	Conductista – eficientista
Scriven (1973)	Atención al cliente	Análisis de necesidades del cliente	del	Mixto: comparación – experimentación. Observación no sistemática. Análisis de costos	Todos los efectos del programa		Humanístico
Stake (1976)	Evaluación respondante	Valoración de respuesta a necesidades de participantes	de a	Cualitativo: Descriptiva, narrativa y estudio de casos	Resultado de debate total sobre programa		Holístico Naturalista
Guba y Lincoln (1989)		Interpretar hechos y valores unidos		Cualitativo: Descriptiva, narrativa y estudio de casos	Proceso sociopolítico, de colaboración, enseñanza/ aprendizaje, emergente, que crea realidad		Naturalista
Pérez (2000)	Juste	Toma de decisiones de mejora	de de	Mixto: modelos complejos	4 momentos: general, implementación, resultados, ciclo de mejora		Holístico

Fuente: Construcción propia con base en la revisión de los autores consultados (Correa, Puerta y Restrepo, 1996; Escudero, 2006; Martínez, 1998; Pérez, 2000, 2006; Pozo, Hernández y Alonso, 2004; Solarte, 2005; Stake, 2006, 1973).

De los autores revisados se consideraron, prioritariamente, a Stake (2006) y Pérez (2006), para la construcción del modelo de evaluación para la propuesta de intervención. Sus aportaciones contribuyeron a delimitar los componentes y criterios incluidos en la investigación. A continuación, algunas de sus principales aportaciones.

Para Pérez (2006) la evaluación es la valoración que se establece a partir de criterios y de referencias pre-especificadas de la información recogida y organizada, considerando factores relevantes que faciliten la toma de decisiones de mejora. Desde esta perspectiva, la evaluación es de calidad si resulta coherente, adecuada y armónica con los objetivos propuestos.

Este mismo autor enumera cuatro momentos fundamentales para evaluar programas educativos: 1) La evaluación del programa como tal. Es la actividad evaluativa más importante por su contenido, el cual abarca la realidad total del programa. 2) Evaluar el proceso de implementación, facilita la toma de decisiones a tiempo para la mejora. 3) La evaluación de los resultados de la aplicación del programa para comprobar su eficacia. 4) La institucionalización de la evaluación para establecer ciclos sucesivos de mejora evaluación, mejora (2006, pp. 118-122).

Las aportaciones de Pérez (2006) favorecieron a delimitar los componentes del modelo diseñado y realizar los ajustes correspondientes para evaluar la propuesta de intervención.

El otro autor que dio peso y sentido a la construcción del modelo fue Stake y su concepción de evaluación comprensiva.

La definición de *evaluación respondente* propuesta por Stake (1973) viene del modelo que él mismo acuñó como *responsive evaluation*⁷ en el inicio de sus trabajos, según el cual es importante considerar la opinión de todas y todos aquellos que tienen interés en el programa evaluado. Su propuesta evaluativa es de carácter naturalista, ya que pretende la comprensión del caso singular y no la generalización. A mediados de los años setenta deja la tradición tayleriana preocupada por los objetivos y evoluciona hacia un planteamiento que él denomina como *respondente* (Martínez, 1998). Este es un modelo que busca captar la singularidad de las situaciones en particular y de manera concreta, el objetivo es comprender y valorar los procesos y resultados de los programas.

La evaluación responsiva (Abma, 2005) se centra en re-dirigir los datos recopilados e interpretativos en torno a temas de importancia emergente para el programa y el grupo de participantes interesados en la evaluación. Se considera que la evaluación sirve para descubrir el mérito y las deficiencias de un programa.

Stake (2006), diseñó un modelo para realizar una evaluación orientada hacia la naturaleza compleja y dinámica de los programas educativos, atendiendo sus diversos aspectos y componentes. Con el uso de metodologías cualitativas como el estudio de caso, la evaluación ayuda a sus participantes a incrementar su comprensión y responder a sus necesidades. Stake (como se cita en Pérez, 2006) propone un modelo complejo que integra: 1) La descripción del programa concretada no solo en operaciones y resultados, sino también en los antecedentes previstos y en los que realmente ocurre. 2) La diversidad de datos referidos a los antecedentes, las transacciones y los resultados. 3) Finalmente, el análisis de las contingencias y de las congruencias entre los mismos. Las congruencias se establecen entre los antecedentes que se plantearon y lo realmente logrado, entre las intenciones y las observaciones.

De acuerdo con Stake (2006) la *evaluación comprensiva* surge en el marco del paradigma cualitativo, por tanto se considera interpretativa ya que es sensible o receptiva a la actividad en el tiempo, a las percepciones y a las voces de las personas que retratan la experiencia humana. Para el autor, ser comprensivo o comprensiva significa la posibilidad del evaluador de guiarse por la experiencia, sentir la actividad y la tensión, conocer a las

⁷ El término *responsive evaluation* acuñado por Robert Stake, se ha traducido en la bibliografía como *evaluación responsiva*, *responsable*, *respondente* o más recientemente como *evaluación comprensiva*. En el documento se emplea el término que se utiliza en la bibliografía revisada.

personas y sus valores. En gran medida es basarse en la interpretación personal. Stake la define así:

La evaluación comprensiva es un modo de buscar y de documentar la calidad de un programa. En ella se emplean tanto las mediciones basadas en criterios como la interpretación. El rasgo esencial de este enfoque es la comprensividad (receptibilidad o sensibilidad) de cuestiones o problemas clave, especialmente los experimentados por las personas del propio lugar o localización del programa. No es especialmente comprensiva, sin embargo, a la teoría o a los objetivos declarados del programa; sí que lo es a los intereses y preocupaciones de los agentes sociales implicados. (2006, p. 144)

La filosofía de la evaluación comprensiva de Stake (2006) y la operatividad propuesta por Pérez (2006) en la evaluación de programas educativos fueron consideradas en el proyecto de investigación y en la construcción del modelo para evaluar la propuesta de intervención.

2.2.2 Componentes, criterios y descriptores del modelo de evaluación

Las orientaciones teóricas y conceptuales revisadas permitieron concretar el proceso de construcción de nuestro modelo de evaluación. Al considerar los principios planteados por Stake (2006) y la estructura de Pérez (2006), se adaptó, diseñó y aplicó el modelo para valorar la propuesta de intervención. Se contemplaron cuatro *componentes*, cuatro *criterios* y trece *descriptores*. En el cuadro 4 se muestran estos elementos.

Cuadro 4
Componente, criterios y descriptores del modelo de evaluación

Componentes del modelo de evaluación	Criterio	Descriptores
Componente I. Evaluación General	Pertinencia	<ul style="list-style-type: none"> • Fundamentación teórica • Fundamentación metodológica • Necesidades y expectativas • Recursos • Viabilidad
Componente II. Evaluación del Proceso de Implementación	Coherencia	<ul style="list-style-type: none"> • Recepción del programa • Metodología • Operatividad • Capacitación
Componente III. Evaluación de Resultados	Eficacia	<ul style="list-style-type: none"> • Logros • Efectos
Componente VI. Institucionalización del Programa	Relevancia	<ul style="list-style-type: none"> • Políticas • Generalización

Todos los elementos que se integraron en el modelo de evaluación fueron definidos operativamente, esto facilitó la construcción de los instrumentos, la formulación de categorías y subcategorías, el análisis e interpretación de los resultados y la emisión de conclusiones. Como parte de los fundamentos revisados para abordar la evaluación de la propuesta de intervención y operar el modelo diseñado, se consideraron las aportaciones de Fischer (2006) quien considera que la política pública puede analizarse según cuatro dimensiones: técnica-analítica, contextual, sistémica y valoral. El cuadro 5 resume estas dimensiones.

Cuadro 5
Lógica de la evaluación de políticas. Niveles, discursos y preguntas

Nivel	Discurso	Tipo	Preguntas
Primer orden	Técnico	Verificación (<i>outcomes</i>)	El programa, ¿alcanza sus objetivos explícitos?
	Analítico Contextual	Validación situacional (objetivos)	El objetivo del programa, ¿es relevante a la situación identificada en el problema que atiende?
Segundo orden	Sistémico	Justificación social (metas)	Los fines del programa, ¿tiene un valor instrumental o contribuyen a la sociedad en su conjunto?
	Valoral	Decisiones sociales (valores)	Los ideales que organizan el orden social, ¿proveen de una base legítima para la resolución de juicios en conflicto?

Fuente: Construcción propia a partir de Fischer (2006).

Las evaluaciones de primer orden parecieran aproximarse a los objetivos del modelo de marco lógico. En este punto, el interés de la evaluación es saber si la política o el programa público está produciendo los bienes y servicios que definió como relevantes, si alcanza sus metas explícitas y si se enmarca en un diagnóstico que indica la pertinencia o no de dicha política. Incluye pues, el nivel técnico-analítico, el cual consiste en la identificación o verificación del grado en que los objetivos de una política están siendo alcanzados. Asimismo, el nivel contextual permite determinar la relevancia de la acción pública para atender un problema específico y busca explicar si el programa está contribuyendo a la situación considerada como problemática o indeseable, y para la cual se decidió la intervención pública.

En el segundo orden, se sitúan la dimensión sistémica y la valoral. La primera se ocupa de las metas del programa, las cuales permiten justificar socialmente la política o programa en cuestión por su valor instrumental o el aporte social. En cambio, la dimensión valoral permite indagar en qué medida los ideales que son propios al orden social proveen una base legítima para resolución de juicios en conflicto.

De esta manera, en las evaluaciones del primer orden se indaga sobre la parte micro de la política (los individuos, las acciones y servicios involucrados en la acción pública), mientras que el segundo se refiere a los aspectos macro (las instituciones en que se inserta el programa o acción y un sistema social que otorga sentido a las acciones públicas). Por otra parte, cada uno de los niveles permite plantear distintos tipos de preguntas, aunque complementarias entre sí. Cada tipo de evaluación ha de cumplir con los compromisos normativo, teórico y empírico referidos antes. En todo caso hay que diferenciar las fases de la política, sea de diseño, de implementación u operación del programa. En esta última etapa deben considerarse los mecanismos emergentes entre el grupo de personas involucradas y donde el aprendizaje y la evolución de dichos agentes generan sistemas complejos que permitan capturar el entramado de las acciones públicas en su contexto.

El paso a través de los cuatro niveles de análisis nos ayuda para mostrar que tanto la función normativa como la empírica de la política son partes complementarias y no excluyentes. Su uso integral permitiría transitar de la verificación de resultados y la validación situacional, a una justificación social de la acción gubernamental para la construcción o fortalecimiento de determinado orden en la sociedad.

3. Método

Para la valoración de la propuesta de intervención de las y los alumnos con aptitudes sobresalientes, metodológicamente el modelo de evaluación emplea la perspectiva de la investigación evaluativa, la cual se apoya en la translación y aplicación de los principios y procedimientos propios de la investigación social para comprobar la puesta en marcha, el funcionamiento, los resultados y el impacto que provoca la intervención de un determinado programa de acción social (González, 2011). Con esa base, los procesos de investigación evaluativa desarrollados posibilitaron la recuperación de información relevante para evaluar la calidad educativa de la propuesta de intervención. Dada la naturaleza de nuestro objeto de estudio el modelo de evaluación empleó el enfoque de métodos mixtos (Expósito, Olmedo y Fernández, 2004; Hernández, Fernández y Baptista, 2010; Johnson y Onwuegbuzie, 2004); el conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos que este enfoque implica estructura la operacionalización de nuestro modelo, facilitando la recolección de datos y su análisis para una mejor comprensión de la realidad estudiada.

3.1 Técnicas e instrumentos

La valoración de la propuesta de intervención, mediante el modelo de evaluación, incorporó diferentes técnicas e instrumentos para la recolección de los datos, lo que permitió recabar información sobre los componentes, criterios y descriptores del modelo. Se diseñaron los siguientes: a) *cuestionario abierto* (Álvarez-Gayou, 2006; Hernández y cols., 2010; Latorre, 2005), dirigido al personal de educación especial del subsistema estatal del estado de Chihuahua; b) *grupos focales* (Amezcuza y Jiménez, 1996; Loera, 1998; Morgan, 1997), desarrollados con maestras⁸ de grupo regular, con padres y madres de familia, y con estudiantes identificados como sobresalientes; y c) *entrevistas semiestructuradas* (Balcázar, González-Arraita, Gurrola y Moysén, 2006; Biddle y Anderson, 1997; Henríquez, 2002), en las cuales participaron personas expertas⁹ en el campo de las altas capacidades¹⁰.

3.2 Participantes en el estudio

En total se contó con 122 participantes de acuerdo con la distribución que se muestra en el cuadro 6.

Cuadro 6
Concentrado de actores participantes en la investigación

Actores participantes	No.	Técnica utilizada
Alumnos y alumnas sobresalientes	10	Grupo focal
Padres y madres de familia	13	Grupo focal
Maestras de grupo regular	12	Grupo focal
Personas expertas en el tema	9	Entrevista semiestructurada
Personal de educación especial		Cuestionario abierto
Docentes de apoyo	51	
Psicólogos y psicólogas	6	
Maestros de psicomotricidad	3	
Trabajadores sociales	4	
Maestras de comunicación	6	
Directivos de USAER	8	
<i>Total</i>	122	

Como parte de los insumos de información relevante para la evaluación de la propuesta de intervención, se indagaron aspectos demográficos, los cuales corresponden a la

⁸ En el estudio, solamente participaron maestras de grupo. No se contó con ningún docente varón.

⁹ Las personas expertas participantes en la investigación son especialistas nacionales seleccionados bajo criterios específicos.

¹⁰ El término de altas capacidades es el que utilizan las personas expertas para referirse a los alumnos sobresalientes.

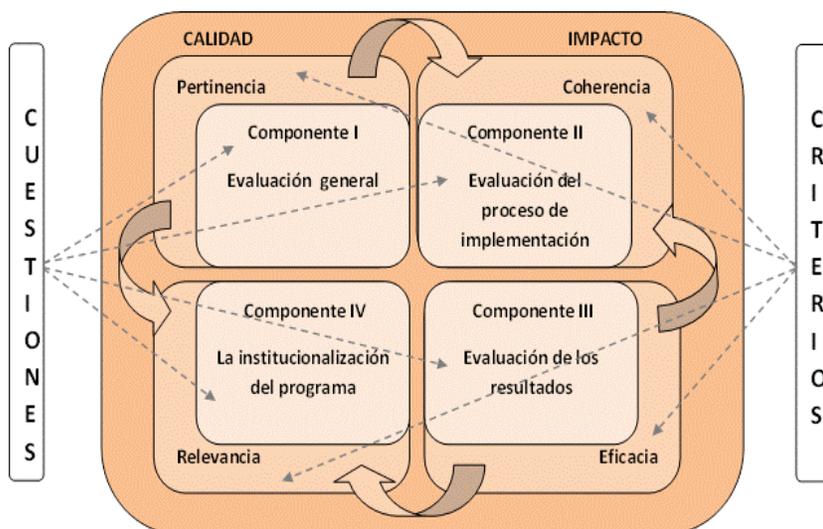
evolución de la matrícula de alumnas y alumnos identificados como sobresalientes en la entidad. Del mismo modo, se consultó el monto de los recursos financieros otorgado por el Gobierno Federal para impulsar la política educativa y generar las condiciones para la atención de esta población.

3.3 Procedimiento

La investigación evaluativa de la propuesta implicó cuatro grandes fases de trabajo:

Fase 1. Diseño del modelo de evaluación. En esta fase se delimitó el modelo para evaluar la propuesta de intervención –ya descrito anteriormente– sustentándose en los principios de Stake (2006) y en la propuesta operativa para evaluar programas educativos de Pérez (2006). En la figura 1 se muestra su conformación integral.

Figura 1. Modelo de Evaluación diseñado



Fuente: Construcción propia

Fase 2. Construcción de instrumentos. Para la construcción de los instrumentos se utilizaron los cuatro componentes del modelo de evaluación como las categorías que permitieron delimitar las cuestiones a indagar. En el caso de las guías para los grupos focales –con maestras, padres y madres de familia, y con estudiantes sobresalientes– se segmentaron las preguntas generadoras para explorar las cuestiones pertinentes. La entrevista semiestructurada también se integró en cuatro bloques acordes a los componentes. En el

caso del cuestionario utilizado se llevó a cabo un diseño inicial que se aplicó a una muestra y se utilizó como pilotaje, posteriormente se sometió al análisis de fiabilidad y validación de constructo. Los resultados permitieron la reconfiguración final del instrumento, el cual nuevamente se sometió al análisis de fiabilidad y se corrieron pruebas de correlación de componentes. En este artículo no se integran los resultados arrojados con este instrumento.

Fase 3. Recolección de datos. La tarea fundamental de esta fase inició estableciendo los contactos pertinentes para el acceso al grupo de informantes. Se entabló comunicación con Jefaturas de Educación Básica y Educación Especial para invitar a los diferentes grupos de maestros y maestras a participar en el proyecto. Por medio de la *Red de Padres de Hijos Sobresalientes* que funciona en la entidad, se estableció la comunicación con este grupo de participantes y a su vez, otorgaron el consentimiento informado para que sus hijas e hijos identificados también formaran parte de la investigación. La comunicación con el grupo de personas expertas se dio por medio del contacto personal y gracias a los lazos de colaboración que se han establecido con ellos. La tarea consecuente fue la realización de los grupos de enfoque y las entrevistas. El cuestionario para el personal de educación especial se suministró por medio de una plataforma diseñada especialmente para el proyecto y se envió vía electrónica.

Fase 4. Análisis de los datos. Después de la recolección de los datos se inició la organización, análisis e interpretación de resultados acorde a los cuatro componentes y criterios de nuestro modelo de evaluación. Para la conformación de las categorías y subcategorías –codificación axial– se trabajó en la reducción de datos hasta obtener unidades significativas y manejables (García, 1992; Strauss y Corbin, 2002). Como apoyo en esta fase se recurrió al Programa *Atlas-ti* para realizar el análisis de los textos cualitativos recuperados. Finalmente, se extrajeron algunas conclusiones y se delimitó la calidad y el impacto de la propuesta de intervención.

4. Resultados

Los resultados que se presentarán a continuación corresponden a *cada uno de los cuatro componentes del modelo*, los cuales siguen *los criterios* establecidos y los *descriptores* emergentes durante la categorización de los datos. En este documento se prioriza el dato cualitativo de la investigación.

Considerando las aportaciones que dieron el grupo de actores, los *descriptores* y *criterios* recibieron una *valoración alta, intermedia o baja*, en función de la forma en que fueron evaluados por las personas participantes en la investigación. El insumo más importante para la determinación de esa valoración realizada por nosotros como investigadores, fue el análisis realizado de la información que arrojaron los cinco grupos de participantes y los testimonios que quedaron como evidencias. El ejercicio final permitió delinear el impacto y la calidad de la propuesta de intervención.

En el cuadro 7 se presenta el concentrado de la evaluación realizada por componente, descriptor y participante. Posteriormente, se detallan los resultados de cada componente y el criterio correspondiente.

Cuadro 7
Valoración de descriptores por actores participantes

Componentes del Modelo	Modelo de evaluación de la propuesta de intervención					
	Valoración de los indicadores					
	Actores	Personal de Educación Especial	Maestras de grupo regular	Padres y madres de familia	Estudiantes sobresalientes	Personas expertas
	Descriptores					
I	Fundamentación teórica	Intermedia	Alta	Alta	No aporta elementos	Alta
	Fundamentación metodológica	Alta	Alta	Alta	Intermedia	Alta
	Necesidades y expectativas	Baja	Baja	Baja	Baja	Intermedia
	Recursos	Baja	Baja	Baja	No aporta elementos	Alta
	Viabilidad	Baja	Baja	Baja	No aporta elementos	Baja
II	Recepción	Intermedia	Intermedia	Alta	Alta	Alta
	Metodología	Alta	Alta	Alta	Alta	Alta
	Operatividad	Baja	Baja	Baja	Baja	Baja
	Capacitación	Baja	Baja	Baja	No aporta elementos	Baja
III	Logros	Baja	Baja	Baja	Baja	Alta
	Efectos	Baja	Baja	Alta	Intermedia	Intermedia
IV	Políticas	Alta	Alta	Alta	Alta	Alta
	Generalización	Intermedia	Baja	Baja	Intermedia	Intermedia

4.1 Componente I. Evaluación general, criterio de pertinencia

Para los fines de la investigación el componente de evaluación general rescató la visión que se tiene con respecto a la implementación de la propuesta de intervención. Es en sí una evaluación del programa como tal, para establecer la calidad técnica, su viabilidad práctica y las condiciones de desarrollo (López, 2004). Se delimitó para el componente I, el

criterio de pertinencia (UNESCO, 1998). Los *descriptores* que se consideraron fueron: *fundamentación teórica, fundamentación metodológica, necesidades y expectativas, recursos y viabilidad*.

En la evaluación general de cualquier programa educativo, uno de los principales aspectos a considerar es la estrecha relación que guarda el programa como tal con las *necesidades y expectativas de los usuarios*, los resultados visualizados determinaron que no se cuenta con una buena aprobación general de la propuesta. Todos los participantes coincidieron en que *no se han cubierto las necesidades educativas de las y los alumnos sobresalientes* ni sus expectativas como docentes o padres y madres de familia. Entre la serie de explicaciones que justifican esta postura se encuentra la poca capacitación, sensibilización y tiempo para trabajar con el alumnado. También la falta de colaboración entre educación especial y educación regular para lograr un trabajo coordinado.

A este componente se le sumaron las posiciones adversas con respecto a la *adquisición, uso y administración de los recursos*, ya que desde la visión de las personas, no se han cubierto estos aspectos que permitan optimizar el desarrollo del trabajo. Igualmente, se consideró como un factor determinante el *contexto escolar y comunitario* que rodea a las escuelas, pues no han permitido que se implementen las estrategias de intervención con mejores resultados.

Los aspectos positivos de la evaluación general hicieron referencia a los *fundamentos teóricos y metodológicos* planteados, sin embargo, esta apreciación se basa solo en el conocimiento que dan los hechos y la práctica por parte de las maestras de grupo y de los padres y madres de familia y no en el análisis a profundidad de los planteamientos. Hay coincidencia en la opinión de las personas expertas y del personal docente de educación especial en que la propuesta de intervención es un documento bien fundamentado teórica y metodológicamente.

Como parte de la valoración general, las personas participantes consideraron que no se ha llevado a cabo un proceso de evaluación del trabajo, por tanto se concluye que no existe mecanismo de evaluabilidad interna que permitan realizar un corte sumario de retroalimentación y llevar a la toma de decisiones pertinente para la mejora del programa.

En conclusión, puede considerarse que aunque la propuesta de intervención contiene un fundamento teórico y metodológico congruente con el contexto mexicano –juicio avalado principalmente por las y los expertos nacionales– la cobertura de las expectativas y necesidades de las personas usuarias, así como su viabilidad y operatividad no han sido

pertinentes. Esta distancia entre lo estipulado en la propuesta y la realidad con que opera es lo que determina que el criterio de *pertinencia* obtenga una *valoración intermedia*.

4.2 Componente II. Evaluación del proceso de implementación. Criterio de coherencia

El segundo componente del modelo de evaluación estuvo enfocado en dar cuenta de los mecanismos y procesos efectuados para implementar la propuesta de intervención. Fue una aproximación para valorar el funcionamiento del programa considerando el fundamento planteado en el documento base y la realidad operativa (Tejedor, 2000). El criterio de *coherencia* (López, 2011) del programa se tradujo, operativamente, como el grado de consistencia de la propuesta de intervención y la aplicación en el contexto real. Los *descriptores* que se consideraron fueron: *recepción del programa, metodología, operatividad y capacitación*.

El indicador de *coherencia* correspondiente al componente II del modelo de evaluación puede *evaluarse* como *intermedio*, ya que aunque los principios metodológicos estipulados son los adecuados desde la visión de las y los actores informantes, las condiciones de aplicación no fueron las más favorables para llevar a cabo el trabajo con el grupo de estudiantes sobresalientes.

Las personas participantes en la investigación evaluativa consideraron que la propuesta metodológica para efectuar la *identificación, evaluación psicopedagógica y la intervención* responden a las necesidades de la población de niños y niñas sobresalientes; no obstante, los mecanismos operativos -como la capacitación, el uso de instrumentos, la distribución de los tiempos y la puesta en práctica de las estrategias de intervención-, no fueron las adecuadas para impactar en el personal de educación regular y por consiguiente, en la atención del alumnado.

Las debilidades que se encontraron en el proceso de implementación según las personas informantes forman parte de una cadena de desinformación que va desde las estructuras administrativas, hasta los servicios de educación especial, las y los maestros de grupo, y padres y madres de familia. Como consecuencia, la poca intervención educativa que se ha impartido a estudiantes sobresalientes no ha sido lo estipulado en la propuesta. Existen sesgos importantes en la cobertura como consecuencia de los mecanismos de implementación llevados a cabo, ya que la atención de esta población se oferta solo en algunos centros escolares y no en todos los niveles educativos.

En este componente se rescata como una de las grandes bondades de la propuesta, el reconocimiento que se hace a la estrategia denominada *enriquecimiento educativo*, como la forma idónea para trabajar con las y los alumnos sobresalientes en la escuela regular, aun cuando los datos arrojados en la investigación permitieron dar cuenta de que no se ha llevado a cabo tal como se propone metodológicamente, ni con la variedad de actividades que se sugieren.

Por último, debe mencionarse, especialmente, el hecho de que *la recepción* del programa educativo tuvo gran aceptación entre el alumnado sobresaliente y los padres y madres de familia, no así entre el personal docente de educación especial y las maestras de grupo regular, pues consideran que no se han dado las condiciones administrativas y operativas adecuadas para trabajar con esta población e implementar el programa educativo.

4.3 Componente III. Evaluación de los resultados. Criterio de eficacia

El tercer componente del modelo contempló la valoración de los resultados obtenidos con la implementación de la propuesta de intervención. Se consideró la distancia entre los propósitos planteados en el programa y los resultados obtenidos en la realidad. De esta manera, se obtuvieron los efectos positivos o negativos que se han alcanzado (Pérez, 2006).

El criterio de *eficacia* (Gento, 1998) se estableció como la distancia entre los objetivos planeados inicialmente en el diseño y los logros obtenidos, la relación entre lo asignado y lo alcanzado. Los *descriptores* que se contemplaron fueron *logros y efectos*.

Al realizar un análisis de los datos obtenidos, se da cuenta de que existen un mayor número de elementos adversos con respecto a los efectos generados y por consecuencia en detrimento de las metas deseadas. Cuando los logros obtenidos no son los esperados por el programa educativo, es difícil obtener efectos positivos. No se desconoce que haya ciertos avances y situaciones a favor, sin embargo, la meta no se ha cubierto satisfactoriamente, esto según lo informan las personas participantes en el estudio.

La realidad que se presentó por parte de los grupos de informantes dio cuenta de la distancia real que hay entre el *deber ser* y los *hechos concretos*, encontrándose brechas que no han sido superadas en la adecuada intervención de las y los alumnos. El criterio de *eficacia* por tanto se considera con una *valoración baja* de manera general, ya que no se ha alcanzado el propósito educativo de la propuesta de intervención enunciado previamente.

Dentro de los resultados positivos que se pusieron en evidencia a partir de la implementación de la propuesta y según las personas informantes, se encuentra la creación

de la *Red de Padres de Familia con Hijos Sobresalientes*, y la publicación de los *Lineamientos para la acreditación, promoción y certificación anticipada de alumnos sobresalientes en Educación Básica* (Secretaría de Educación Pública, 2009). Ambos esfuerzos han contribuido a fortalecer el trabajo de intervención de esta población escolar.

El mejor indicador que se discurre como eficiente entre los logros fue *el incremento en la población identificada*, ya que al inicio de los trabajos en el año 2007 se registró una población de 170 estudiantes sobresalientes pertenecientes al subsistema estatal, este dato se incrementó a 1373, para el año 2012. Sin embargo, el incremento significativo de la población ha sido cuestionado por las personas expertas como un indicador poco confiable, en vista de que no hay resultados o evidencias cualitativas que atestigüen los avances en términos de calidad de resultados y que se reflejen en el desarrollo potencial de las y los alumnos identificados y registrados estadísticamente.

4.4 Componente IV. Institucionalización del programa. Criterio de relevancia.

Pérez (2000) incorpora en la evaluación de programas educativos el componente de institucionalización como el establecimiento de un continuo entre evaluación-mejora-evaluación; no obstante, para la presente investigación se adaptó el concepto de institucionalización considerando dos *descriptores: política educativa y generalización*.

El criterio establecido fue el de *relevancia* y se entendió como la importancia que se le otorga a un programa para ser implementado y cubrir las necesidades individuales y/o sociales. Schmelkes (1992) considera el atributo de la relevancia como un punto de referencia obligado en todo proceso de mejoramiento de la calidad.

En los resultados obtenidos por parte de las personas informantes, se dio una clara tendencia al reconocimiento y enaltecimiento de la *concreción de las políticas educativas* que favorecen a nivel nacional y estatal la atención de alumnas y alumnos sobresalientes. Los hallazgos encontrados en la investigación apuntan a que, desde la visión de las y los actores, la regulación oportuna con carácter normativo es considerada una fortaleza a favor de la intervención de este sector de la población escolar. Todos los actores reconocieron que los esfuerzos alcanzados –aun cuando solo se hable de un incremento en la estadística del alumnado– se deben a la publicación de la propuesta de intervención acorde a la legislación educativa.

Para el grupo de informantes, la política educativa no ha bastado para hacer realidad *la generalización* de la atención de las y los alumnos sobresalientes en todos los niveles

educativos y en todas las escuelas públicas. Se considera que hay elementos contextuales que impiden que se avance en las metas de cobertura y ampliación de los servicios para atender a esta población. Los niveles de educación preescolar y de educación secundaria no cuentan con una propuesta sistematizada, ni generalizada para atender a esta población escolar. Los niveles medio superior y superior carecen de programas específicos para recibir estudiantes con altas capacidades.

El criterio de *relevancia* se consideró con una *valoración alta*, ya que el impulso de las políticas educativas va encaminado a cubrir las necesidades individuales y sociales de la población sobresaliente a pesar de la serie de condiciones a vencer para su generalización.

El cuadro 8 resume la valoración de los cuatro criterios establecidos.

Cuadro 8
Lógica de la evaluación de políticas. Niveles, discursos y preguntas

Componentes del modelo de evaluación		Criterio	Evaluación
<i>Componente I</i>	<i>Evaluación general</i>	Pertinencia	Valoración intermedia
<i>Componente II</i>	<i>Proceso de implementación</i>	Coherencia	Valoración intermedia
<i>Componente III</i>	<i>Resultados</i>	Eficacia	Valoración baja
<i>Componente IV</i>	<i>Institucionalización</i>	Relevancia	Valoración alta

5. Conclusiones

Si se toma en cuenta que uno de los objetivos centrales de la investigación evaluativa es recoger información para emitir juicios de mérito o valor, y determinar la capacidad de mejorar lo evaluado (Cook y Reichardt, 2005), el producto final del trabajo de investigación realizado aporta a este campo la posibilidad de analizar desde diferentes ángulos y visiones, las áreas de oportunidad para optimizar los resultados esperados con la implementación de la propuesta de intervención educativa para atender niñas y niños sobresalientes en nuestro país.

El proceso de investigación evaluativa que consideró como objeto de estudio la valoración de la propuesta de intervención es relevante para evidenciar las bondades presentadas por el programa y las debilidades que pueden ser sujetas a revisión para la toma de decisiones y la mejora. La presentación de los resultados al grupo de tomadores de decisiones correspondientes, así como a las y los actores participantes puede ser el motivo para realizar mesas de discusión que permitan la reorientación del trabajo efectuado. Al ser la primera evaluación sistemática realizada de la propuesta de intervención en la entidad, se podrían revisar desde los principios teóricos y sus fundamentos, hasta los mecanismos que

permitan optimizar el trabajo en beneficio de la población de estudiantes con aptitudes sobresalientes. Estos resultados se pueden presentar como evidencias que favorezcan la sensibilización en torno al tema de las altas capacidades y generar así estrategias a corto, mediano y largo alcance, con el fin de lograr la participación sensible y activa de los dos niveles involucrados: educación especial y educación regular.

Puede concluirse que la propuesta de intervención, una vez sometida a los análisis hechos por las personas participantes en la investigación, requiere de una profunda revisión de los mecanismos empleados para su puesta en marcha, ya que aunque teóricamente está bien sustentada y fundamentada, operativamente no ha logrado los resultados esperados. Este proceso de mejora implica una profunda revisión desde los mecanismos de capacitación utilizados, hasta la intervención directa que reciben las y los alumnos por parte del personal de educación regular y de educación especial.

Un aspecto importante de destacar como conclusión es la utilización del enfoque metodológico empleado para abordar el objeto de estudio. Como lo menciona Martínez (2002), los métodos más adecuados para comprender un sistema o alguna estructura dinámica deben ser aquellos que permitan captar la naturaleza peculiar del fenómeno, es decir, la totalidad y las partes. Bajo esta apreciación y en consideración de la complejidad de interpretaciones y la diversidad de actores involucrados en la implementación de la propuesta de intervención, el enfoque mixto con el que se trabajó permitió ampliar el espectro de oportunidades para llegar a un mayor número de informantes y, por consecuencia, a una mayor cantidad de datos. La elección de la metodología se considera un acierto importante para la investigación debido a la naturaleza del objeto de estudio.

Uno de los objetivos particulares estipulados en la investigación fue diseñar un *modelo de evaluación* para abordar la propuesta de intervención desde diferentes ángulos. Como una de las aportaciones realizadas en el campo de la investigación evaluativa se rescata el modelo estructurado que permitió delimitar el campo de acción, delinear *cuatro componentes* de análisis y *cuatro criterios* para determinar el *impacto y la calidad* de la propuesta de intervención. Entre otras cosas, el modelo facilitó la construcción de los tres instrumentos de investigación que resultaron ser los óptimos para los fines del trabajo. Podría considerarse que las limitaciones en la aplicación de los instrumentos no fueron producto del diseño como tal, sino de los mecanismos operativos.

El modelo de evaluación construido para evaluar la propuesta de intervención fue el apropiado para recuperar la visión de las diferentes personas participantes en la educación

de niñas y niños sobresalientes. Dicho modelo de evaluación ofrece la posibilidad de replicarse en otras entidades del país. Esta alternativa podría permitir la confrontación de resultados obtenidos que pudieran ser presentados ante las autoridades federales, para que se dieran cambios en la toma de decisiones y lograr la mejora de los resultados obtenidos. El modelo de evaluación diseñado puede ser adaptado a las necesidades de otras regiones o bien utilizarse como el medio necesario para explorar con un solo grupo de actores involucrados la visión que se tiene al respecto de los resultados arrojados con el programa educativo para el alumnado con aptitudes sobresalientes.

Finalmente, tras la ejecución de un ejercicio prospectivo se puede pensar en dos escenarios; por un lado, llevar a cabo las acciones pertinentes para mejorar los mecanismos operativos de intervención en beneficio del estudiantado con aptitudes sobresalientes, y con ello buscar la participación comprometida de todas y todos los actores involucrados, o bien, continuar con los esfuerzos aislados de bajo impacto para esta población vulnerable.

Referencias

- Abma, Tineke. (2005). Responsive evaluation: Its meaning and special contribution to health promotion. *Evaluación and Program Planning*, 28, 279-289.
- Álvarez-Gayou, Juan Luis. (2006). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós Educador.
- Amezcu Videma, Cesáreo y Jiménez Lara, Antonio. (1996). *Evaluación de programas sociales*. Madrid: Díaz de Santos S.A.
- Balcázar, Patricia, González-Arraita, Norma, Gurrola, Gloria y Moysén, Alejandra. (2006). *Investigación cualitativa*. México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Biddle, Bruce y Anderson, Donald. (1997). Teoría, métodos, conocimientos e investigaciones sobre la enseñanza. En Merlin Wittrock, *La investigación de la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos* (pp. 93-148). España: Paidós Educador.
- Blase, Joe. (2002). Las micropolíticas del cambio educativo, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 6(1-2). Recuperado de www.ugr.es/~rectpro/rev61ART2.pdf
- Bracho, Teresa. (2011). El papel de los valores en la evaluación de políticas para sistemas educativos complejos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(50), 853-883.
- Castejón, Juan Luis, Prieto, María Dolores y Rojo, Ángela. (1997). Modelos y estrategias de identificación del superdotado. En María Dolores Sánchez Prieto (coord.), *Identificación, evaluación y atención a la diversidad del superdotado* (pp. 17-40). Granada: Aljibe.

- Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos. (19 de mayo, 1992). *Diario Oficial de la Federación. Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. México: Autor.
- Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos. (13 de julio, 1993). *Diario Oficial de la Federación. Ley General de Educación*. Recuperado de https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb4884af388/ley_general_educacion.pdf
- Cook, Thomas y Reichardt, Charles. (2005). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. España: Morata.
- Correa, Santiago, Puerta, Antonio y Restrepo, Bernardo. (1996). *Investigación Evaluativa*. Recuperado de <http://contrasentido.net/wp-content/uploads/2007/08/modulo6.pdf>
- De la Garza, Eduardo. (2004). La evaluación educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(23), 807-816.
- De Vries, Weitse. (2000). La evaluación en México: una década de avances y paradojas. *Pensamiento Universitario*, (90), 79-106.
- Escudero, Tomás. (2006). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *RELIEVE. Revista electrónica de investigación y evaluación educativa*, 9(1). Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm
- Expósito, Jorge. (2004). *Investigación evaluativa y evaluación de programas*. Universidad de Granada. Recuperado de <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/4558/5/04-Cap%C3%ADtulos%201%20al%203.pdf>
- Expósito, Jorge, Olmedo, Eva y Fernández, Antonio. (2004). Methodological patterns in the spanish research on evaluation of educational programs. *RELIEVE. Revista ELectrónica de Investigación y EValuación Educativa*, 10(2). Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v10n2/RELIEVEv10n2_2.htm
- Fischer, Frank. (2006). *Evaluating public policy*. México: Thomson/Wadsworth
- Flores-Crespo, Pedro. (2008). *Análisis de política pública en educación: línea de investigación* (Documento de investigación 5). México: INIDE-UIA
- Fullan, Michael. (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 6(1-2) Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART1.pdf>
- Gagné, Francoys. (2009). *Construyendo talentos a partir de la dotación: Breve revisión del MDDT 2.01*. Recuperado de http://www.talented.cl/pdfs/MDDT_20.pdf
- Gagné, Francoys. (2010). Construyendo talentos a partir de la dotación: breve revisión del MDDT 2.0. En Dolores Valdez Sierra, *Desarrollo y Educación del talento en*

- Adolescentes. *Nivel Medio Básico y Medio Superior* (pp. 64-78). Guadalajara: Universitaria.
- García, Carlos Marcelo. (1992). *Aprender a enseñar: un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*. Madrid: C.I.D.E.
- Gento Palacios, Samuel. (1998). Marco referencial para la evaluación de un proyecto educativo. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 1, 93-128.
- González Soto, Ángel. (2011). *Evaluación para la mejora de los centros docentes*. España: Wolters Kluwer Educación.
- Grediaga Kuri, Rocío. (2011). Editorial Relevancia y complejidades del análisis de políticas públicas en Educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(50), 679-686.
- Henríquez, Guillermo. (2002). *El Uso de Herramientas de Internet en la Investigación Social*. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile. Recuperado de <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/13/henriquez.htm>
- Hernández Sampieri, Roberto, Fernández Collado, Carlos y Baptista Lucio, Pilar. (2010). *Metodología de la investigación*. Perú: McGrawHill.
- Hoogeveen, Lianne. (2008). *Efectos de los programas para alumnos sobredotados*. Recuperado de <http://www.templetonfellows.org/projects/docs/ficomundyt.pdf>
- Jiménez Fernández, Carmen. (2000). Evaluación de programas para alumnos superdotados. *Revista de Investigación Educativa*, 8(2), 553-563.
- Johnson, Burke y Onwuegbuzie, Anthony. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Latorre, Abtonio. (2005). *La investigación - acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. España: GRAÓ.
- Loera, Armando. (1998). *La entrevista en grupos de enfoque. Aspectos generales*. Chihuahua: Centro de investigación y desarrollo académico.
- López, Jorge. (2004). *Análisis cientimétrico, conceptual y metodológico de la investigación española sobre evaluación de programas educativos (1975/2000)*. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/4558>
- López, Quiroz, Mauricio. (2011). Criterios de coherencia y pertinencia para la evaluación inicial de planes y programas de pregrado: una propuesta teórico-metodológica. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 10(19). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243120126003>
- Martínez, Mediano, Catalina. (1998). La teoría de la evaluación de programas. *Educación XXI: revista de la Facultad de Educación*, 1, 73 - 92.

- Martínez, Miguel. (2002). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. México, D.F.: Trillas.
- Martínez Torres, Marcé y Guirado Serrat, Ángel. (2012). *Alumnado con altas capacidades*. México: GRAÓ.
- Méndez Garrido, Juan y Monecillo, Palomo. (2002). Estrategias para la evaluación de programas de orientación. *XXI, Revista de educación* (4), 181-202.
- Morales Chacón, Krissia. (2008). *La conceptualización docente acerca de los educandos con superdotación, sus necesidades educativas especiales y posibles respuestas pedagógicas*. Ficomundyt. Federacion Iberoamericana Del World Council For Gifted And Talented Children. Recuperado de <http://www.templetonfellows.org/projects/docs/ficomundyt.pdf>
- Morgan, David. (1997). *The focus group*. New York: Paperback.
- Pérez-González, Juan Carlos. (2008). Propuesta para la evaluación de programas de educación socioemocional. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 523-546.
- Pérez Juste, Ramón. (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemáticas. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 261-287.
- Pérez Juste, Ramón. (2006). *Evaluación de programas educativos*. Madrid: LA MURALLA.
- Pozo, Carmen, Hernández, Sonia y Alonso, Enrique. (2004). Breve historia de la evaluación de programas. En Carmen Pozo, Enrique Alonso y Sonia Hernández (eds.), *Teoría, modelos y métodos de evaluación de programas* (pp. 9-30). Madrid: Grupo Editorial Universitario.
- Romero, Silvia y García Cedillo, Ismael. (2013). Educación Especial en México. Desafíos de la Educación Inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7(2), 77-91.
- Sánchez Escobedo, Pedro. (2010). *Percepciones de la aceleración de niños sobresalientes en escuelas mexicanas*. Congreso Nacional de Investigación Educativa. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_01/ponencias/0316-F.pdf
- Schmelkes, Silvia. (1992). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública. (2006). *Propuesta de intervención: Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2009). *Lineamientos para la acreditación, promoción y certificación anticipada de alumnos sobresalientes en educación básica*. México: Autor.

- Solarte, Leonardo. (2004). *La evaluación de políticas públicas en el contexto del Estado liberal*. Colombia: Universidad del Valle.
- Stake, Robert. (1973). *Program evaluation, particularly responsive evaluation*. Conference "New Trends in Evaluation" in October 1973, at the Institute of Education at Göteborg University. Recuperado de http://education.illinois.edu/circe/Publications/Responsive_Eval.pdf
- Stake, Robert. (2006). *Evaluación Comprensiva y evaluación basada en estándares*. España: GRAÓ.
- Strauss, Anselm y Corbin, Juliet. (2002). *Bases de la investigación cualitativa*. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Tejedor, Francisco Javier. (2000). El diseño y los diseños en la evaluación de programas. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 319-339.
- Torres, Rosa María. (2000). Reformadores y docentes: el cambio educativo atrapado entre dos lógicas. En Rosa María Torres, *Los docentes, protagonistas del cambio educativo*, Convenio Andrés Bello, Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio.
- UNESCO. (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- Weiss, Carol. (2008). *Investigación evaluativa*. México: Trillas.
- Zúñiga, Maricela. (2007). *Propuesta de Atención de Alumnos Sobresalientes en el Estado de Hidalgo*. (Tesis doctoral), Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, Pachuca, México. Recuperado de http://www.uaeh.edu.mx/nuestro_alumnado/icshu/doctorado/documentos/Analisis%20de%20la%20propuesta%20de%20atencion.pdf
- Zúñiga, Maricela, y Ortiz, Rosa Isabel. (2010). *La Propuesta de Intervención: Atención Educativa a Alumnos y Alumnas con Aptitudes Sobresaliente, un modelo de innovación en el Sistema Educativo de Hidalgo*. Recuperado de http://www.uaeh.edu.mx/investigacion/productos/4986/ponencia_modelo_de_innovacion.pdf