

02

## **ACOMPañAMIENTO**

**DOCENTE Y DIVERSIDAD: EL CASO DE ALUMNOS CON  
APTITUDES SOBRESALIENTES**

# ACOMPANAMIENTO

## DOCENTE Y DIVERSIDAD: EL CASO DE ALUMNOS CON APTITUDES SOBRESALIENTES

### TEACHING SUPPORT AND DIVERSITY: THE CASE OF STUDENTS WITH OUTSTANDING SKILLS

Oralia Pedraza-Martínez<sup>1</sup>

E-mail: [oralia.pedraza@hgo.nuevaescuela.mx](mailto:oralia.pedraza@hgo.nuevaescuela.mx)

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-8987-2252>

Adán Pérez-Gómez<sup>1</sup>

E-mail: [adan.perez@hgo.nuevaescuela.mx](mailto:adan.perez@hgo.nuevaescuela.mx)

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-9660-3255>

Maritza Librada Cáceres-Mesa<sup>2</sup>

E-mail: [maritza\\_caceres3337@uaeh.edu.mx](mailto:maritza_caceres3337@uaeh.edu.mx)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6220-0743>

<sup>1</sup> Colegio Pablo Latapí Sarre. México.

<sup>2</sup> Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. México.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Pedraza-Martínez, O., Pérez-Gómez, A., & Cáceres-Mesa, M. L. (2024). Acompañamiento docente y diversidad: el caso de alumnos con aptitudes sobresalientes. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 7(2), 17-29.

#### RESUMEN

La necesidad de visibilizar a los alumnos con aptitudes sobresalientes y sobre todo identificar un camino por el cual las diferentes figuras educativas guíen este proceso, es el principal objetivo del presente trabajo encaminado a establecer la caracterización del papel de estos actores importantes en la educación, en relación con la ayuda que necesitan los alumnos en esta representación de la diversidad humana en las escuelas. Por ello se realizó la investigación en artículos pedagógicos y libros que permitieran comprender algunos rasgos característicos de las figuras educativas que harían posible la inclusión de los alumnos con aptitudes sobresalientes en el aula, en un entorno de aprendizaje inclusivo en el que los estudiantes con discapacidades o necesidades educativas diversas participan en clases junto con el resto de sus compañeros sin la presencia de barreras asociadas al aprendizaje o la participación. Este enfoque promueve la inclusión de todos los estudiantes en un ambiente de aprendizaje diverso. Por ello, es importante reconocer que actualmente, el papel tanto del docente como del director han cambiado para responder a las demandas no solo de formación, sino del desempeño en el interior de un aula cada vez más diversa; y esto se relaciona con el concepto de acompañamiento como eje central en este proceso en el cual se lleva a cabo la relación de formación continua entre directivo-docente; entendiendo a este acompañamiento como el aprendizaje y desarrollo profesional colaborativo que los educadores llevan a cabo a lo largo de toda su carrera.

#### Palabras clave:

Aptitudes sobresalientes, diversidad, inclusión educativa, figuras educativas, asesoría, acompañamiento.

#### ABSTRACT

The need to make visible students with outstanding aptitudes and, above all, identify a path by which the different educational figures guide this process, is the main objective of this work aimed at establishing the characterization of the role of these important actors in education, in relation to the help that students need in this representation of human diversity in schools. For this reason, the research was carried out in pedagogical articles and books that would allow us to understand some characteristic features of the educational figures that would make possible the inclusion of students with outstanding aptitudes in the classroom, in an inclusive learning environment in which students with disabilities or diverse educational needs participate in classes along with the rest of their classmates without the presence of barriers associated with learning or participation. This approach promotes the inclusion of all students in a diverse learning environment. Therefore, it is important to recognize that currently, the role of both the teacher and the director have changed to respond to the demands not only of training, but also of performance within an increasingly diverse classroom; and this is related to the concept of accompaniment as a central axis in this process in which the continuous training relationship between manager-teacher is carried out; understanding this accompaniment as the collaborative learning and professional development that educators carry out throughout their entire career.

#### Keywords:

Outstanding aptitudes, diversity, educational inclusion, educational figures, advice, support.

## INTRODUCCIÓN

Los alumnos con aptitudes sobresalientes forman parte de la comunidad estudiantil y tal pareciera, desde un primer acercamiento, que son alumnos que no presentan necesidades de un ajuste razonable (SEP, 2018) en las actividades que se realizan en el interior del aula. El alto desempeño escolar de este tipo de estudiantes es una característica adherida a la dinámica de la escuela. Se les reconoce su presencia y contribución, se les respetan sus ritmos y los modos en que se relacionan y hacen sus deberes escolares porque los resultados académicos que consiguen son satisfactorios, pero no se les ayuda lo suficiente para extender las áreas de dominio, susceptibles de conseguirse en alumnos con esta condición. Sin embargo, existe un elemento central para potenciar las habilidades de este tipo de alumnos, se trata, claro está, del docente, quien juega un papel muy importante en esta ayuda que los alumnos con aptitudes sobresalientes necesitan. A tono con lo anterior, la formación inicial y continua de los docentes responde a ciertos criterios; por ello se coincide con Lemos, (como se citó en Charlier, 2005), quien considera que la enseñanza es una actividad intelectual que implica la responsabilidad de quien la ejerce y presupone un buen número de técnicas que se basan en un trabajo creativo.

Por su parte, Shavelson (Como se citó en Charlier, 2005) define el profesionalismo del docente a partir de las decisiones que este toma; es decir, considera que el docente, elige de entre una serie de conductas disponibles, aquellas que le parecen más adecuadas para una determinada situación en clase.

Por ello, se identifica la necesidad del docente de contar con variadas opciones de atención adecuada para los alumnos; pero, ¿qué pasa cuando la formación del profesorado se limita a la inicial?, esto es, cuando la formación permanente, está enfocada en las necesidades apremiantes del sistema educativo en general y a las particularidades de escuelas y contextos diversos, pero no suelen resolver aquellas situaciones que suceden directamente en el aula; específicamente con los alumnos que demandan del docente un conocimiento especializado y que no obtuvo en sus posibilidades de formación inicial. Es ahí donde cobra sentido la participación de un director escolar que acompañe al docente en esta labor de preparación y búsqueda de acciones necesarias para atender la diversidad en el aula contribuyendo a la formación permanente del docente a partir del acompañamiento u asesoría.

## DESARROLLO

Partiendo de que los alumnos con aptitudes sobresalientes son parte de la diversidad que convive y aprende en comunidad dentro y fuera del aula. Esta diversidad presente en las escuelas, compromete a los implicados en educación a dar una atención diferenciada, de modo tal

que el aprendizaje y la participación mejoren en cada uno de los alumnos, cualesquiera que sean los modos de diversidad que presenten. De acuerdo con Betancourt & Valadez (2012), la población con aptitudes sobresalientes puede estar entre el 3% y el 10% de la población, lo que se traduce en un tipo de alumnado real, presente en todas las escuelas, y a la que se debe atender para conseguir su pleno desarrollo, de acuerdo al impulso de sus aptitudes y talentos.

Pensar en la inclusión solamente para algunos alumnos, más fáciles de advertir en la cotidianidad escolar, es un avance importante sin duda, pero deja la posibilidad de un tratamiento educativo injusto y por ello excluyente para los alumnos con aptitudes sobresalientes, que podrían en este panorama de exclusión, presentar problemas emocionales y de conducta, y con la probabilidad de engrosar la estadística de los alumnos que desertan de la escuela. Pensar también en la inclusión de los alumnos con altas potencialidades, es la vía inicial para ayudarles con la atención que necesitan y con la calidad que merecen, de modo tal de ayudar en su desarrollo escolar y personal.

Para Benito (2012), la importancia del tema de los alumnos con aptitudes sobresalientes, más que su probable contribución al progreso de la humanidad y más allá de las posibles dificultades que enfrenten en su vida personal, se encuentra plenamente justificada; *“porque aprenden de forma diferente y más rápida que otros niños y, si se les niega la educación que necesitan, no podrá establecerse lo que en definitiva es el objetivo principal de la educación: optimizar el desarrollo del niño para que el día de mañana, como adulto, pueda elegir su propia existencia”* (p. 116)

Comprender lo que se piensa de los alumnos con aptitudes sobresalientes, entender las percepciones que se construyen alrededor de ellos va en esa misma dirección. Desde luego que estos alumnos podrían convertirse después en adultos excepcionales, pero es su presente como alumnos lo que en verdad interesa. Por ello, hablar del tema, entender del tema, pugnar por la inclusión de los alumnos con aptitudes sobresalientes en la escuela, es ayudar a crear condiciones más justas en las propuestas educativas para la diversidad de alumnos.

Por otra parte, es verdad que relacionar el fenómeno de la aptitud sobresaliente con la inclusión educativa pareciera un cruce antagónico (Giraldo, 2010). Porque mientras para la inclusión lo principal es luchar contra las limitaciones, en el fenómeno de la aptitud sobresaliente parecieran involucrarse ventajas para los poseedores de tal condición. La paradoja está en que los alumnos con más recursos para aprender, los que sobresalen del resto de alumnos, sean los que necesiten una atención especial. Sin embargo, no existe tal paradoja ni tal antagonismo, porque como señala Renzulli (como se citó en Giraldo, 2010, p. 11) “los colegios deben ser lugares para el desarrollo de talentos en todos sus estudiantes”. Esto es que

todas las escuelas deberían preocuparse por la diversidad que sus estudiantes presentan y atender a todos, sea por la atención a limitaciones de tipo físico o cognitivo, sea porque tengan aptitudes que les hagan sobresalir, sea por haber desarrollado un tipo de talento específico o sea por características tan distintas como individuos haya en las aulas. Por ello; *“en la educación inclusiva se reconoce la diversidad de características, potencialidades, ritmos y motivaciones de todos los alumnos y por lo tanto se le provee a cada uno de ellos las oportunidades y condiciones para que cada estudiante sea beneficiado por la educación. Se asume que todos los alumnos pueden aprender juntos, al margen de sus condiciones físicas, culturales, sociales e intelectuales”*. (Valadez & Avalos, 2010, p. 19)

Al entender la relevancia del tema de los alumnos con aptitudes sobresalientes y comprender que son merecedores de una atención diferenciada, expresada en acciones concretas desde las figuras educativas, se puede desarrollar mayor conocimiento de los recursos educativos que se necesitan para conseguir que estos alumnos se beneficien tanto de la escuela, como sus capacidades y aptitudes se los permitan.

No obstante, habrá que advertir que las escuelas inclusivas, en la actualidad, todavía no son posibles. No existen aún porque a pesar de los progresos en la búsqueda del ideal de la educación inclusiva para satisfacer las necesidades de aprendizaje de alumnos en su diversidad, las escuelas y las prácticas educativas no se han adecuado para atender a esta pluralidad de alumnos. Las naturales diferencias de los estudiantes son reconocidas en la escuela, pero no siempre consideradas como merecedoras de una atención diferenciada.

Tal es el caso de los alumnos con aptitudes sobresalientes, valorados en la cultura escolar, pero de alguna manera excluidos por no atender sus particulares necesidades de aprendizaje. Con estos alumnos, identificados como inteligentes, la escuela construye una relación asimétrica de beneficio, porque mientras estos estudiantes le aportan a la escuela sus cualidades de buenos alumnos, ésta no les retribuye en la misma medida al no atender las expectativas escolares que los chicos sobresalientes tienen.

A partir de lo anterior, se ha encontrado que los alumnos con aptitudes sobresalientes intelectuales en la escuela Telesecundaria, padecen situaciones de exclusión, por no entender sus características personales, escolares y familiares y por no atender sus necesidades de aprendizaje. Lo cual suscita el análisis desde el cual la no retribución institucional hacia los estudiantes con aptitudes sobresalientes intelectuales, pudiera provocar que estos alumnos bajen sus expectativas al no encontrar en la escuela la ayuda que necesitan para ir más allá de los conocimientos y habilidades que consiguen con mayor rapidez.

En una escuela hay alumnos a secas, no hay alumnos corrientes y alumnos especiales, sino simplemente alumnos, cada uno con sus características y necesidades propias. La diversidad es un hecho natural, es la normalidad: lo más normal es que seamos afortunadamente diferentes (Pujolás, como se citó en Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2011). Los alumnos deben aprender juntos, participando en la medida de lo posible en actividades de aprendizaje comunes, a pesar de que sean alumnos diferentes, sujetos diversos entre sí. Se trata, entonces, de dar respuesta a las necesidades de todo el alumnado porque esta diversidad presente en las escuelas es el elemento diferenciador que enriquece, motiva y promueve el cambio favorable para garantizar una educación para todos. De ahí la necesidad de que los alumnos con aptitudes sobresalientes, como una parte importante de esta diversidad sean efectivamente incluidos en las escuelas y en las aulas, como personas que necesitan una ayuda específica en relación con la condición que presentan. Es un problema complejo de origen, pero no debiera por ello seguirse tratando a alumnos esencialmente diversos en escuelas y en aulas selectivas, donde la inclusión sólo es parte del discurso educativo. La finalidad entonces, es apostar por sistemas educativos, escuelas y aulas inclusivas.

De acuerdo con Stainback & Stainback (2007), la educación inclusiva es el ofrecimiento a todos los alumnos, sin distinguir la capacidad, el sexo y el origen étnico o la condición socioeconómica, de tener la oportunidad de seguir siendo miembros de un aula ordinaria y para aprender de sus propios compañeros. Estos mismos autores afirman que un aula inclusiva no acepta sólo a aquellos alumnos que tienen características y necesidades que se adaptan a los recursos con que cuenta una escuela, sino que es inclusiva porque acepta a todos los que solicitan su servicio, sin importar sus características y necesidades, adaptándose la escuela y el aula a los propios alumnos, sin importar su condición. El trabajo escolar en este sentido, implica la reconversión de las escuelas para adecuarse a la tarea de educar a todos los alumnos. Se trata de dar respuesta a las distintas necesidades de aprendizaje que presentan todos los alumnos de una institución educativa, no intentando la mera integración de algunos de estos estudiantes, sino buscar las adecuaciones en la organización escolar y en las prácticas pedagógicas para dar respuesta a educandos esencialmente diversos (Echeita & Ainscow, 2011).

Es por esto que la educación inclusiva es un proceso de búsqueda que muchas veces hace un inter juego con mecanismos de exclusión muy arraigados en las prácticas escolares. No es éste un fenómeno que pueda aparecer de la nada y convertirse en parte de la política institucional de las escuelas. Lleva tiempo aprender a vivir en la diversidad en beneficio de ella. Y es por esto que pueden encontrarse situaciones confusas, contradicciones y turbulencias en este inter juego de exclusión-inclusión al

que se ha referido. Luego entonces, la educación inclusiva, como un ideal a construir: *“Ha de ser vista como una búsqueda constante de mejores maneras de responder a la diversidad del alumnado. Se trata de aprender a vivir con la diferencia y a la vez de estudiar cómo podemos sacar partido a la diferencia. En este sentido, las diferencias se pueden apreciar de una manera más positiva y como un estímulo para fomentar el aprendizaje entre niños y adultos”*. (Echeíta & Ainscow, 2011, p. 32)

La construcción teórica y empírica en este campo insiste en señalar la evolución de la escuela hacia la atención de la diversidad, pero un volumen muy importante de esta literatura remite a la idea de la educación compensatoria o del déficit para alumnos con necesidades educativas específicas. Sin embargo, en la atención a la diversidad, los alumnos deberían ser apoyados según el desarrollo de sus propias competencias curriculares, con respeto y dignidad, como todo ser humano. Esto es, habrá alumnos cuyas características específicas y necesidades de aprendizaje los deberá llevar más allá de lo que marca el currículo. Y también a eso debería aproximarse la escuela, a satisfacer esa demanda de ayuda que alumnos, en cada una de las expresiones de la diversidad, tienen.

El conocimiento profesional de los docentes para la atención de la diversidad debe ser construido a diario, en la acción de enfrentarse con alumnos diversos que requieren ayuda también diversificada. Requiere un fuerte compromiso con todos los alumnos porque quizá estemos favoreciendo que los alumnos se desilusionen al no encontrar el apoyo que necesitan. Si la emergencia evidente de la atención a la diversidad pasa desapercibida en la escuela, se seguirá planteando que atender a algunos alumnos puede retrasar el aprovechamiento de los considerados normales y esto tendrá una manera de entender a la escuela que sólo puede pensarse desde la exclusión.

No puede ser suficiente suponer que el rol de profesor asegura la aceptación tácita de todos los alumnos y que todos estén satisfechos por el nivel de dominio que se tenga o por cierta manera de recrear la práctica docente. Como ya se ha hecho notar, esto no es suficiente para los alumnos que necesitan cumplir expectativas más altas. Lo que se relaciona con la necesidad de aprendizaje profesional para la docencia por los retos que plantea el trabajo en el ideal de una escuela inclusiva. Y esto, a su vez, se traduce en la búsqueda de formas de colaboración con los demás profesores de la escuela, pero, además, con las figuras directivas, para que toda la dinámica escolar esté alineada hacia esta meta común. Por eso se dice que la inclusión como proceso implica cambios o transformaciones profundas en las metodologías didácticas de los docentes (y en su formación y mejoramiento profesional) y las instituciones educativas (Echeíta & Ainscow, 2011).

Por lo anterior, se hace evidente que no puede pensarse en no ser de algún modo exclusivo si no se responde

positivamente a las necesidades que plantea la individualidad de cada uno de los alumnos. Es por ello que es menester dotar a las escuelas no sólo de los recursos (pensar en lo contrario sería equivocado) sino de los conocimientos necesarios para tomar las medidas pertinentes para trabajar con cada sujeto en lo individual (Sánchez & García, 2013). Además, es preciso defender la idea de un cambio en la formación actual de los docentes en general y por supuesto de quienes están formando a los docentes; y también, pensar que habrá que incorporar diferentes estrategias en el trabajo de aula relacionadas con la diversidad y la instrucción para que sea acorde a las características del alumno; y aunado a esto, reflexionar en el hecho de que no es posible alcanzar los mismos objetivos en el mismo tiempo y de la misma manera con todos los alumnos de una clase.

Sin embargo, algunas formas de la diversidad presente en las aulas no es una cuestión fácil de advertir por los mismos profesores. Ya Camacho (2016), informa que, más de la mitad de los profesores en activo manifiestan no tener ningún alumno de altas capacidades en sus aulas. Los docentes, sin embargo, reconocen que su formación es insuficiente para el trabajo con este tipo de alumnos. De lo cual se deduce que los profesores, por la insuficiente formación en el tema, si bien identifican que se requiere de un tipo de atención distinta, desconocen el nivel y la amplitud del tipo de intervención que deben hacer. De ello se deriva que no puedan dar una respuesta educativa adecuada y esto se constituye en uno de los motivos por el cual los alumnos con altas capacidades logran un desarrollo por debajo de sus habilidades y destrezas.

No obstante, esta necesidad formativa para la atención a la diversidad, Chiner (2011), reporta que las actitudes de los docentes hacia el tema de la inclusión son positivas, pues muestran una buena actitud hacia la inclusión por considerarla justa por favorecer actitudes tolerantes; pero coincide con Camacho (2016), al afirmar que los docentes no poseen los recursos, ni los apoyos necesarios para atender de manera adecuada a los alumnos en las diversas formas de diversidad que presentan. Chiner (2011), vislumbra necesidades de formación inicial de los futuros profesores para trabajar en la inclusión educativa y que luego esta formación se vuelva permanente en el transcurso de la práctica docente.

También aboga por que se preste atención a los tipos de ayuda que necesitan los alumnos, tratando de apoyar a los profesores para el trabajo con diferentes tipos de alumnos y sus necesidades específicas. Asimismo, propone que se ofrezca a los docentes los recursos materiales necesarios para el trabajo particular de estos alumnos; que se ofrezcan apoyos profesionales y personales necesarios para este mismo fin, que los docentes tengan más tiempo para programar la enseñanza y que se preste

atención al desarrollo de actitudes positivas hacia la inclusión en los profesores de educación secundaria.

Por su parte, Márquez et al. (2021), tiene la percepción de que existe una contradicción visible entre las iniciativas internacionales que México ha suscrito en el tema de Educación Inclusiva y la realidad que acontece en la formación y actualización de los profesores en nuestro sistema educativo. La Secretaría de Educación Pública en México (2019), ha puntualizado que la educación, además de ser un derecho universal, debe ser incluyente y pertinente para lograr aprendizajes para todos. Por ello, se remarca la urgencia de la transformación curricular de los centros de formación de docentes para detectar a la diversidad y para atenderla en el marco de un enfoque inclusivo de la educación.

Esto es, existe un modo particular en que los profesores interpretan la ley y en la manera en que la cumplen en su práctica cotidiana. Porque lo que los profesores creen y las actitudes que tienen hacia la inclusión de alumnos con aptitudes sobresalientes influyen de manera importante en la calidad de la atención que reciben los alumnos con esta condición en las aulas (Plata et al., 2021). Para Márquez et al. (2021), los profesores se interrogan acerca de si lo que plantean las legislaciones y los esfuerzos que se realizan para atender a la diversidad de alumnos, valen la pena también para los alumnos que presentan aptitudes sobresalientes, o sólo es un gasto de recursos, de tiempo y de esfuerzos que podrían utilizarse en alumnos con condiciones consideradas como deficitarias, es decir, más visibles para el colectivo escolar. Aunado a lo anterior, Plata et al. (2021), afirman que el 21.67 % de los profesores consideran que tienen un nivel de formación bajo para atender a alumnos con aptitudes sobresalientes, mientras que un 66 % indica que nunca ha asistido a actividades formativas para la atención de esta forma de diversidad de los alumnos.

Lo anterior fortalece la idea de que los colectivos docentes necesitan de una mejor formación que los prepare para atender a la diversidad que sin duda está presente en sus aulas. Están, desde luego, las posibilidades académicas de estudios de posgrado y capacitaciones oficiales o de índole personal, pero, como ya se advertía, es la propia comunidad de docentes, en las diversas figuras que compone el sistema, quienes podrían asumir una formación mutua, que consiga acompañar a los profesores en este esfuerzo de formación y que tenga a los directores como colaboradores cercanos.

Sobre este papel relevante de los directores escolares para promover las buenas prácticas docentes (en favor de la diversidad o en otros modos centrales de la labor educativa), no siempre fue vista como elemento favorecedor de los aprendizajes de los alumnos, en la creencia de que solamente estaba bajo la responsabilidad del docente (Bolívar et al., 2013, como se citó en Casas, 2019). No obstante, esta concepción ha cambiado y ahora los

directores deben ser los líderes que consigan conectarse con el éxito escolar a través de la asesoría y el acompañamiento a los docentes. Casas (2019), refiere que los directivos escolares son el segundo elemento más influyente para conseguir mejores resultados educativos. Para ello, los directores utilizan un elemento indirecto porque no es desde luego él quien trabaja directamente con los alumnos, pero sí ayuda a que existan buenas condiciones para recrear la enseñanza y el aprendizaje y puede ayudar a que los docentes tengan mejores y mayores elementos para realizar su práctica. Desde esta percepción ***“el éxito de la dirección radica en el impacto que debe tener el liderazgo en los aprendizajes de las/os estudiantes; por tanto, las tareas de la dirección debieran concentrarse en todo aquello que beneficie una mejor enseñanza y en el logro de mejores aprendizajes.”*** (Casas, 2019, p. 58)

Ahora bien, el acompañamiento pedagógico tiene un carácter situado, esto es, que no obedece a una gestión del exterior, sino más bien a una exigencia que surge desde la escuela (la necesidad de atender alumnos esencialmente diversos, por ejemplo). Para De la Rosa et al. (2023), el desempeño docente puede transmitirse de persona a persona y con ello mejorar las competencias del docente, a través de la reflexión que hace en lo individual, pero, sobre todo, en las reflexiones que hace el acompañante, en este caso, el director de la escuela, los colegas o alguna otra figura educativa. En suma, la asesoría y el acompañamiento es una práctica fundamental para mejorar la función que realizan los profesores en las escuelas. La figura del director escolar debería ayudar al docente a identificar la necesidad formativa que surge de tener alumnos diversos en sus aulas; específicamente para este trabajo, identificar la manera de ayudar a los alumnos con aptitudes sobresalientes, y conseguir acercarse al ideal de la escuela inclusiva.

Ahora bien, como parte de la búsqueda de la calidad de la educación en México, desde las líneas nacionales se han trazado metas que no han logrado cumplirse. El Programa Sectorial de Educación 2020-2024, derivado del Plan nacional de Desarrollo 2019-2024, establece en su objetivo 1: ***“Garantizar el derecho de la población en México a una educación equitativa, inclusiva, intercultural e integral, que tenga como eje principal el interés superior de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes”*** (México. Secretaría de Educación Pública, 2020), esto es, a nivel básico, el cometido de lograr los objetivos de aprendizaje con todos los alumnos; sin embargo, existen limitantes que se presentan, repercutiendo en el aprendizaje de quienes no alcanzan el nivel deseado y más aún en la diferencia cualitativa entre los que sí lo logran con respecto a las características particulares de aprendizaje.

Lo anterior denota una problemática de conducción del proceso de enseñanza en dos vertientes, por un lado se traduce en privilegiar a los alumnos que son capaces de seguir el ritmo de trabajo del docente y en ignorar o

desatender a aquellos que muestran dificultades para hacerlo; por otro lado, las diferencias en los niveles de concepción que las docentes tenemos para comprender y aplicar los planes y programas de estudio que no solo se quede en el plano textual sino que se lleve a la práctica.

Una vez identificadas estas características en el aprendizaje de los alumnos sobresalientes, cobra real importancia el hecho de que dentro de un espacio escolar entendido por Massey (como se citó en Garrido, 2010), como *“primero, reconocemos al espacio como el producto de interrelaciones, siendo constituido a través de interacciones, desde la inmensidad de lo global hasta lo intimidad ínfima...segundo, comprendemos al espacio como la esfera de la posibilidad de la existencia de la multiplicidad, en el sentido de la pluralidad contemporánea, como esfera en la cual distintas trayectorias coexisten, como la esfera, por tanto, de la coexistencia de la multiplicidad...tercero, reconocemos al espacio como estando siempre en construcción”*. (p. 3)

Los alumnos no están solos en relación indirecta con el docente, sino que existen otras figuras educativas en el Sistema Educativo Mexicano que inciden en los resultados que estos obtengan con relación a los procesos de aprendizaje y de enseñanza, entre mayor compromiso y apoyo se reciba, mejores son los resultados que se obtienen; como se ha mencionado, para cumplir este objetivo es indispensable que se tome en cuenta que, lo que sucede en el interior del aula es el resultado de una serie de responsabilidades compartidas tanto de autoridades educativas como de los padres de familia y los propios alumnos, y haciendo referencia a Loyo (2010), también compete a otros actores, que forman redes de alianzas las cuales tiene como centro de atención la educación como asunto de todos.

Las diferentes figuras educativas, director, supervisor y jefes de sector juegan un papel importante por las necesidades actuales que demanda la Nueva Escuela mexicana, donde señala como eje principal de la mejora de las prácticas educativas la problematización de la misma práctica docente, entendida desde Fierro et al. (2008), como *“una praxis social, objetiva e intencional, en la que interviene los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en los procesos”* (p 21); refiriéndose a docentes, alumnos, autoridades educativas y los mismos padres de familia;.

De ahí que para lograr una mejora en las acciones docentes, es necesario partir del reconocimiento de aquellas necesidades que intervienen en el proceso de enseñanza y quienes están involucrados en este proceso de manera directa es el director y el docente; ¿Por qué el director?, porque ya es una demanda que ha persistido a la largo de los años, pues desde la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (México. Secretaría de Educación Pública, 1992), la figura de la administración de las instituciones educativas comenzó a

verse con nuevos ojos. Hasta ese momento enfocado en la administración, la dirección fue colocada en el centro del funcionamiento del sistema educativo al colocar a las escuelas en el epicentro de este. Así mismo, se transforman los conceptos alrededor de la misma y se introduce el término gestión. Esta forma de gestión escolar reconoce a la escuela como centro del sistema educativo. La función directiva, hasta entonces enfocada en la administración escolar, sufre una transformación: el nuevo modelo de gestión escolar la ubica en el plano de la gestión pedagógica sobre la gestión administrativa (Araiza, et al., 2014).

De acuerdo con Morga (2016), entendemos por gestión al conjunto de acciones integradas para el logro de un objetivo a cierto plazo movilizándolo a todos los elementos de la organización, por lo que es necesario coordinar sus esfuerzos en acciones cooperativas que permitan el logro de objetivos compartidos, los cuales habrán sido previamente concertados y sus resultados serán debidamente evaluados para tener la retroalimentación necesaria que permita tomar decisiones acertadas, es decir, funciones que generalmente son responsabilidad de las directivas escolares. La figura del director surge como un agente importante para lograr esa problematización de la práctica en beneficio de los alumnos; sin embargo, es importante conocer que dentro de las funciones que competen al directivo, las cuales se describen a continuación interpretando las aportaciones de Silva et al. (2009), en las cuales se determina que el directivo tiene cuatro ejes importantes que envuelven su práctica, los cuales se definen a continuación.

1. Relación con el contexto: Los expertos señalan la necesidad de que los directores comprendan profundamente los cambios de las sociedades actuales y su influencia dinámica en la escuela de educación básica, así como el sentido de la educación y la escolarización en la sociedad del siglo XXI. También consideran que las innovaciones derivan de procesos de búsqueda y aprendizaje por lo que es deseable promover el intercambio de experiencias y resolución conjunta de problemáticas comunes para los directores. Ello implica la colaboración con otras instituciones con la finalidad de dialogar para establecer objetivos comunes, así como contar con información de los servicios e instituciones útiles para facilitar su tarea y proponen estrategias, como elaborar un banco de recursos (Silva, 2009).
2. Trabajo pedagógico: la necesidad de que tengan un dominio y conocimiento general del currículo y las implicaciones en el trabajo de enseñanza y en las prácticas de enseñanza, evaluación y organización escolar; *“aunque el director no puede ser un especialista en la enseñanza de cada una de las asignaturas o campos del currículo debe tener un dominio general y práctico -no sólo discursivo- de la misión de la institución y de los modos de conseguirla. Sin ese dominio sería incapaz de evaluar el trabajo docente y de ayudar a su mejoramiento”*. (Silva, 2009, p.5)

Lo anterior implica la capacidad de orientar el trabajo pedagógico, esto significa en palabras de los autores; que debe poseer los elementos necesarios para dialogar con los profesores con respecto a las tareas cotidianas de enseñanza considerando el conocimiento del plan y programas de estudio, el desarrollo de estrategias didácticas, la generación de climas propicios para el aprendizaje dentro de las aulas, así como sobre los resultados en los alumnos considerando conocimientos, desarrollo de habilidades cognitivas y actitudes. Se manifiestan tres habilidades necesarias para llevar a cabo estas acciones, dirigir, coordinar, y orientar el trabajo pedagógico; esto a su vez requiere del diseño de estrategias de asesoría y acompañamiento según sea el caso, así como el diseño, implementación y evaluación de estrategia de mejora y cambio educativo, de acuerdo con los autores, Silva (2009), esto se traduce en:

- Dirigir la construcción colectiva de la visión, las metas y los principios de la escuela que faciliten el proceso formativo de todo el estudiantado a lo largo de la educación.
- Dar seguimiento y evaluar los procesos y resultados educativos mediante el uso y análisis de diversos tipos de información, incluyendo la que produce el propio centro.
- Planear y saber coordinar el diseño, desarrollo y evaluación de estrategias y proyectos educativos -de enseñanza, de centro escolar y de aula- que además de facilitar la construcción de la identidad y prioridades educativas del plantel, articulen los procesos de organización, gestión, enseñanza, aprendizaje, seguimiento y evaluación de directivos, docentes, estudiantes y padres de familia (p. 6).

Todo con la finalidad de lograr mejores resultados en la institución, ello implica poner en marcha acciones correctivas o de mejoramiento del trabajo docente y aprovechar aquellas prácticas que han dado resultado para mejorar el desempeño y los resultados de toda la escuela, según se trate de casos individuales o problemas generales o comunes: problematizar, persuadir con evidencias y fundamentos técnicos, sugerir acciones de estudio o de experimentación pedagógica y apoyar oportunamente el aprendizaje profesional que de acuerdo a Rodríguez (1996), esto, acompañado de la valoración en todo momento del trabajo que realizan los docentes, con la finalidad de tener un seguimiento pedagógico que permita valorar aspectos importantes de la práctica docente.

3. Área administrativa: implica conocer el marco normativo que sustenta la organización y funcionamiento de las instituciones y las bases legales y filosóficas que orientan la educación en México, creando condiciones óptimas de trabajo; se requiere que el director contribuya a que los profesores centren su trabajo con el grupo escolar, modifique o elimine acciones que distraen a los docentes de su labor fundamental, a través de:

- La delegación de las tareas administrativas y organizativas.
- La administración adecuada de las tradiciones cívicas o sociales.
- La revisión de las rutinas escolares.
- La intervención oportuna en la mediación de conflictos.

4. Habilidades sociales: los autores consideran que es necesario dirigirse a sí mismo y ser capaz de organizar su propio trabajo, conocer la naturaleza y características de su función y desarrollar estrategias para mejorar sus hábitos de trabajo personal. implican el fortalecimiento de sus habilidades sociales, requieren de un conocimiento de procesos de socialización: saber pedir las cosas, incentivar a los profesores, reconocimiento al trabajo, habilidad para negociar, resolver conflictos, saber pedir disculpas, reconocer que no se sabe todo, vincularse con la comunidad.

Puesto que en la escuela se comparten costumbres, códigos, significados compartidos y valores que conforman una cultura que se va arraigando con el tiempo; por ello el director debe desarrollar la capacidad de observar desde distintos ángulos lo que sucede en el centro para poder intervenir en el momento que se requiera. Se requiere de la empatía, una actitud de apertura hacia la comprensión de las necesidades, intereses y sentimientos de los demás ante situaciones específicas; también es necesario el diálogo, establecer interacciones comunicativas asertivas basadas en la "escucha activa;" poder expresar las ideas propias con claridad y, al mismo tiempo, saber escuchar reconociendo al "otro" como legítimo interlocutor que puede ofrecer un punto de vista diferente al propio, todo lo anterior acompañado del desarrollo de habilidades intelectuales al servicio indirecto de los alumnos, y en este caso el beneficio mayor que se podría tener es el de la identificación oportuna de los alumnos con aptitudes sobresalientes y su puntal atención a través de acciones en la práctica que tuvieran como resultado la inclusión de estos alumnos en la medida de sus características particulares, potenciando de esta manera la equidad en la educación y la atención a la diversidad.

Ahora bien; una vez caracterizados los ejes en los cuales se desarrolla la práctica del directivo y conociendo las necesidades en el proceso de aprendizaje de los alumnos sobresalientes en el área intelectual, queda en medio de esta situación el docente y los procesos por los cuales se apoya del directivo para reconstruir la práctica docente enfocada no solo a la atención equitativa de los alumnos sino de la transcendencia que esto implica en su formación continua.

Hablamos en un inicio sobre la formación del docente, que conforme pasa el tiempo, es más particular a temas de relevancia con sus propios interés o los mismos del

Sistema educativo, y estos pueden o no coincidir con las necesidades que se le presentan en el aula, con los receptores directos del beneficio de la asesoría o acompañamiento de ser el caso, por ello se procede a caracterizar dichos procesos que si bien no son la panacea de las aulas inclusivas, si son base para un mejoramiento en la práctica docente, involucrando cada vez más a las figuras educativas que de acuerdo al Gobierno de México (2024), corresponde el apoyo constante al docente.

La perspectiva teórica está basada por el momento en los principales conceptos que guían la investigación, los cuales ayudarán a tener claridad en lo que se pretende demostrar como resultado de la investigación, partiendo de que no es un tema nuevo, sino que ya existen antecedentes teóricos que fundamentan la función pedagógica del directivo donde descansa la asesoría frente a la relación que se establece con los docentes para transformaciones en las prácticas tradicionales.

En este sentido, se considera que el asesoramiento en la educación es una tarea que se ha venido desarrollando paulatinamente y que se conforma a partir de las experiencias profesionales, por lo que la comprensión de la práctica de las personas que tienen responsabilidad en tareas de asesoramiento resulta diversa, encontrando esto en la forma tan diferente de llevar a cabo sus asesorías, que van desde dedicarse a enjuiciar la práctica de las docentes, recomendar bibliografía como eje de análisis enfocándose principalmente a la teoría más que a la práctica, hasta quienes se sientan con los docentes para realizar un trabajo conjunto, de colaboración, en el que se atienden las necesidades que surgen de la práctica misma.

La asesoría entendida como *“un proceso interactivo de ayuda – una serie de pasos secuenciados dados para alcanzar un objetivo a través de las relaciones interpersonales -. un participante en la transacción tiene un extenso conocimiento en una función específica, el asesor, y el otro, generalmente un profesional, el asesorado, se enfrenta con un problema relativo a su trabajo, que requiere el conocimiento y pericia del asesor para su solución o mejora”*. (Rodríguez, 1996, p. 17)

Brinda una posibilidad de ayuda ante una situación problemática, como objetivo inmediato persigue capacitar al asesorado más efectivamente para tratar con el problema profesional, objeto de la interacción y la meta intermedia se orienta hacia el desarrollo profesional, de modo que como consecuencia del aprendizaje alcanzado respecto de ese problema concreto se espera que el asesorado este más preparado para resolver problemas similares.

Como se puede visualizar, al delimitar la peculiaridad de esta labor, hay concordancia al especificar que es un servicio indirecto que recae sobre el profesional que trata con la clientela y no directamente sobre ésta, en este caso es sobre el docente y su proceso didáctico que recae el

apoyo y no directamente sobre los alumnos (Rodríguez, 1996).

Es una interacción y comunicación bidireccional dedicada a la ayuda. No limita la capacidad de elección y decisión del asesorado. Se produce entre profesionales del mismo, sin diferencias de posición y de poder, mismo que resulta benéfico para los docentes al tener la confianza de saber que tratan con un director que se distingue por su capacidad de apoyo profesional y no por establecer una diferencia de rangos.

Los participantes pueden ser individuos, grupos o instituciones. Se tratan asuntos y problemas prácticos. Se trabaja sobre la base de acuerdos negociados. La resolución de un problema va acompañada de generar la capacidad en el docente para enfrentarse con éxito a problemas similares. El logro de este propósito implica acciones sistemáticas, congruentes y sostenidas en el tiempo que permitan reconocer los avances y las dificultades a las que se enfrentan, pensando en que se lleve a cabo un verdadero acompañamiento.

Sin embargo, es aquí donde existe la problemática pues a pesar de que se trata de preparar al docente por determinado tiempo sobre sus principales necesidades, hace falta esa continuidad en la práctica de los docentes en el momento en que deja de ser asesorado, como si ser el docente asesorado fuera un requisito o una solicitud de sus autoridades inmediatas, más no por aceptar que se necesita ese apoyo.

Considerando que el eje de la función de la asesoría es la práctica pedagógica, la finalidad de la participación de los directores, es propiciar la participación individual y colectiva del personal en la tarea central de la escuela que es la formación de los alumnos; así el contacto directo, tanto en la propia aula como en las reuniones más amplias para el análisis de las situaciones problemáticas, es condición indispensable para avanzar en el proceso de cambio. En la asesoría se buscan oportunidades para dialogar con los docentes, reflexionar con ellos, intercambiar opiniones e inquietudes que derivan del trabajo que desarrollan al llevar a cabo su práctica docente y de la utilización de las diversas herramientas de las que echan mano como su planeación, registros en expediente, algunos ajustes razonables que realiza, etc., de esta manera, se estará respondiendo a las necesidades de la docente.

Así, la asesoría debe prepararse; si bien, el contenido de la asesoría no está predeterminado porque deriva de las necesidades de los docentes, institución o grupo, es indispensable que el directivo se prepare y estudie los aspectos que abordará con los docentes en sus visitas de acompañamiento, el cual guiará la sesión de trabajo con los docentes. Considerando que la práctica de docentes es el eje de la asesoría, es necesario que el director, viva la experiencia de planificar y poner en práctica lo planeado, eso debido a que muchos de los problemas con los

que se enfrentan los docentes y que se plantean, no pueden resolverse mediante revisión bibliográfica e interpretación de conceptos o definiciones, por bien elaboradas que parezcan, pues son problemas que se enfrentan en el momento de la acción.

Lo que se busca es brindar un acompañamiento a los docentes en su proceso didáctico, también debemos tomar en cuenta que así como para los alumnos existe una inequidad de oportunidades, también lo es para los docentes, repercutiendo en su formación, en el capital cultural que cada uno ostenta y que se convierte en ocasiones en un obstáculo para la conceptualización de los planes y programas trayendo como consecuencia resultados deficientes en el desarrollo de competencias en los alumnos, aunque es importante mencionar que se ha visualizado desde el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (México. Secretaría de Educación Pública, 1992).

Lo anterior puede fundamentarse considerando que el flujo de los problemas públicos rumbo a la agenda formal es regulado por las preferencias y hasta prejuicios del sistema político-administrativo en general y de las oficinas gubernamentales particulares, para las cuales la Educación no figura como cuestión central, dejando fisuras entre lo que se plantea desde nuestro sistema educativo nacional hasta la manera en cómo se concretiza en la formación de los docentes que se refleja directamente en el aula.

Por poderosos motivos históricos, ideológicos, políticos y constitucionales, ***“los sistemas se han estructurado con referencia a ciertos valores, ideas y fuerzas sociales, que demarcan los límites de su acción legítima, los inclinan hacia ciertas cuestiones, son sistemas acotados y predispuestos”*** (Aguilar, 1993, p. 100), y se manifiesta no solo en las diferencias sociales, económicas y culturales presentes en nuestro gremio magisterial, donde la formación continua para muchos de nosotros representa una imposición más que una necesidad, necesidad que beneficia a los alumnos, sin embargo contribuimos a la reproducción de sistemas sociales.

Si bien es cierto que la búsqueda de la educación de calidad debería ser tema en la agenda gubernamental, es en los docentes en quienes recae una gran responsabilidad para el logro de este propósito porque son quienes a base del análisis, comprensión y organización de los contenidos, es como se pretenden desarrollar en los alumnos, conocimientos y habilidades que les permitan enfrentarse a la sociedad que se las demanda.

Como parte de las funciones en el área pedagógica de los directivos, se crea la necesidad de dar un giro a las prácticas realizadas y vividas en su momento como docente, en las que afirmar que el conocimiento didáctico debe ocupar un lugar central en el asesoramiento a los docentes es “correr el riesgo de explicitar lo que no quiere ser explicitado, es quizás recurrir a una redundancia

injustificada” (Lerner, 2001, p. 107); porque ahora se parte de una labor de acompañamiento, donde es el docente y sus dificultades en la práctica lo que ocupa el centro de atención y no actuar como si el director lo supiera todo y es quien enseña, al contrario, en esta relación bidireccional entre el asesor y el docente, uno aprende del otro, el director no enseña, acompaña y guía para que el otro aprenda.

El hecho de que en ocasiones la perspectiva de los docentes no coincide exactamente con la del director en el sentido de mirar una supervisión no un acompañamiento, tiene una razón de ser, en la medida que en repetidas ocasiones no se toman en cuenta sus características como sujetos individuales – del docente-, de acuerdo con Fullan & Hargreaves (2008), ***“en un contexto laboral hostil que no ofrece apoyo a los trabajadores y desconfía de la innovación, las iniciativas específicas de desarrollo del personal están condenadas a un fracaso seguro”*** (p. 63)

Lo anterior hace referencia a la necesidad de confiar en las capacidades que el docente tiene y a su vez el docente confiar en las capacidades con que cuenta el director, se trata de un aprendizaje conjunto. Para evitar lo anterior, es importante considerar que el docente no es una acumulación de habilidades técnicas, un conjunto de procedimientos sino que va más allá, la docencia no es sólo una cuestión de técnica, también es algo moral.

Considerando en el acompañamiento la necesidad de ver al docente como un sujeto con cierta personalidad y con cierta formación, hay dos sentidos de acuerdo con Fullan & Hargreaves (2008), en los cuales esto es válido; en el primero, los docentes se cuentan entre las influencias más importantes en la vida y el desarrollo de muchos alumnos, desempeñan un papel clave; en un segundo sentido la acción que ejerce el docente es profundamente moral e irreductible a técnica eficaces y conductas aprendidas, se trata de la naturaleza de las decisiones y juicios de los docentes, la acción profesional incluye emitir juicios autorizados en situaciones de incertidumbre inevitable, es decir, depende de la formación del mismo docente tanto personal como profesional la que determinará su forma de actuar en el salón, con los alumnos y en los diferentes roles educativos que desempeñe.

Por lo tanto como parte del acompañamiento, la cuestión clave es descubrir el mejor modo de valorar, considerar y desarrollar una intencionalidad más firme y clara con los docentes, específicamente partiendo de sus necesidades desde la práctica presentándose aquí otro dilema, por un lado se necesita que los docentes se cuestionen su propia práctica y permanezcan abiertos a las nuevas ideas y a los modos potencialmente mejores de hacer las cosas, por otro lado es necesario respetar el conocimiento y las ideas que los docentes ya tienen y confiar en ese conocimiento y en esas ideas o se corre el riesgo de pasar por alto las prácticas valiosas existentes y alejar así a los docentes (Fullan & Hargreaves, 2008).

Por ello corresponde al asesor conocer y diagnosticar al docente acompañado y más aún no anteponer juicios de cómo debería ser su práctica a partir de la formación que él mismo directivo tiene y de cómo llevaba a cabo su práctica como docente, respetar el estilo de cada docente y formar parte de su profesionalización aportando algo más a lo que ya tiene, no destruyendo. Considerar al docente como un profesional que también tiene una formación personal, ayuda a entender que tiene una personalidad definida, en este sentido, no se puede cambiar al docente sin modificar a la persona que es, esto quiere decir que el cambio significativo o duradero casi inevitablemente será lento puesto que el crecimiento humano no es imitable, no se puede forzar, los docentes llegan a ser lo que son, no sólo por hábito, sino que está ligado con su vida, su biografía, con el tipo de persona que cada uno ha llegado a ser.

Ezpeleta (2004), al definir la práctica docente, considera que el cambio en las formas de pensar y la construcción de nuevas prácticas es un proceso difícil, fragmentado, lento, pero posible a partir de la aceptación de algunas prácticas que se ensayan o incorporan según se compruebe su funcionamiento y que no siempre están precedidas de una clara comprensión conceptual. Vale tener presente que el proceso de aprendizaje de los docentes, está sujeto a ritmos individuales y sus avances son graduales.

Por lo tanto, el acompañamiento conlleva a una relación de simetría con los docentes, en donde se identifiquen las necesidades de la práctica sobre la práctica misma, considerando como punto de partida la necesidad sentida de apoyo dando paso al contraste con el trabajo que comúnmente se había realizado, implica dedicar más tiempo a la preparación del acompañamiento, al seguimiento de la práctica del docente acompañado y al diseño del plan de trabajo específico para él, de esta manera, se identifica que el director juega un papel importante para profesionalizar los docentes con base en las nuevas estrategias de trabajo y el mismo enfoque que marcan los planes y programas de estudios.

## CONCLUSIONES

Una vez realizado el análisis de los aspectos mencionados con relación a la inclusión de los alumnos con aptitudes sobresalientes a partir de una labor docente con equidad y del papel que desempeñan los directivos en el eje de sus funciones relacionado a lo pedagógico, se puede concluir que los resultados del aula no solo dependen de la triangulación que comúnmente se realiza entre familias-docentes-alumnos, sino que entra en juego una figura educativa que en la actualidad cobra importancia con referencia a la formación permanente de los docentes y los resultados que se obtienen en el interior de las aulas, esto es la asesoría y /o acompañamiento

que se requiera según sea el caso del docente con quien se trabaja.

Es menester diferenciar estos conceptos que parecieran ser iguales, o buscar un mismo fin, sin embargo, nos referimos a la asesoría como aquel proceso en el que el docente no necesariamente requiere un cúmulo de acciones por parte del directivo que permitan una mayor formación, pues se parte de los conocimientos que ya tiene y se dan algunas sugerencias que con base en lo que el directivo observa, logra una eficiencia en la práctica que se traduce en mejores oportunidades de enseñanza para los alumnos, desde lecturas compartidas, visitas de observación que terminan en un diálogo pedagógico y sugerencias directas en su práctica.

Por su parte el acompañamiento, requiere esa cercanía en la práctica con el docente, requiere acciones más precisas y particulares que corresponden con el tipo de necesidades que presente le docente en su práctica, las acciones de este proceso por parte del directivo implican desde un diseño del plan de acompañamiento, hasta un seguimiento más puntual de lo acordado como avance del docente; pasando por lecturas compartidas, visitas de observación o en ocasiones modelar la práctica para el docente, revisión conjunta de plan de trabajo y en especial por los alumnos sobresalientes, la realización adecuada de ajustes razonables que permitan atender la diversidad de alumnos, desde el reconocimiento y evaluación de sus capacidades para determinar la aptitud sobresaliente en cualquiera de las 5 áreas, la investigación de aquellas acciones que corresponden a la educación especial y ¿por qué no?, la gestión del apoyo de especialistas en el tema que no solo puedan apoyar al docente sino también como fuente de aprendizaje del directivo, recordando que otra de las funciones del director es la gestión; el acompañamiento implica un ir y venir en la práctica del docente, junto con el docente, su avances y los de los alumnos se traducen en avances de la práctica directiva.

El punto de la atención de los alumnos con aptitud sobresaliente en el área académica con relación a la función directiva hacia el docente, radica en que en la medida que el docente se forme de manera constante y se actualice en la práctica, el beneficio directo los recibirán los alumnos sea cual sea su condición específica de aprendizaje, pues tiene la posibilidad de adaptarse a las dificultades que se le presenten; no es que sea la solución para la correcta atención de esta práctica educativa, sin embargo, se apuntala la característica principal de la función directiva que como se mencionó al inicio, los beneficiarios indirectos de esa asesoría o acompañamiento son los alumnos; los alumnos con fuente principal de la actualización del magisterio en ocasiones son los menos beneficiados con la formación continua que se ofrece desde el Sistema formal, por el contrario el acompañamiento brinda la posibilidad de formarse y seguirse formando en la medida de

sus necesidades, la formación se lleva a cabo con un par pedagógico que además de tener una experiencia más amplia, se forma también junto con el docente, aprendiendo uno del otro y conociendo cada vez más sobre las situaciones que se presentan en la práctica docente que se convierte también en la formación continua de la práctica directiva.

Se considera de suma importancia recalcar que el mayor peso en los diferentes ejes de la práctica directiva, se encuentra lo relacionado a la cuestión pedagógica que no solo repercute en la mejora de la práctica docente si no que en la gestión que se realiza, permite que el beneficio se proyecte de manera indirecta a los alumnos, en la mejora de la institución en general pues las metas y objetivos al ser compartidos permiten un trabajo conjunto para el cual se buscan los mejores resultados.

Así mismo, se identifica que, el docente puede aprender a partir de la práctica en la medida en que esta constituye el punto de partida y el soporte de su reflexión (reflexión sobre la acción), ya sea de su propia práctica o de las de su colegas, consideramos también que el docente aprende a través de la práctica, éste, frente a la realidad que se le resiste, se posiciona como actor frente a la realidad que se le resiste, se posiciona como actor, es decir, como alguien que puede manejar las características de la situación, experimentar nuevas conductas y descubrir las soluciones mejor adaptadas la situación y finalmente; el docente aprende para la práctica ya que si bien el punto de partida del aprendizaje se encuentra en la acción, el punto de llegada también, en la medida que valora esencialmente los aprendizajes que tienen influencia directa sobre su vida profesional.

En la parte final de este trabajo, cabe agregar que en la aspiración actual de la educación para todos, el conocimiento profesional de los docentes con el apoyo de los directores escolares tendrá un tratamiento positivo en la medida en que las escuelas se acerquen a lo que Tomasevsky (como se citó en Navarro y Espino, 2012) llama la tercera etapa hacia el pleno disfrute de la educación, la cual consiste en adaptar la enseñanza a las características y necesidades de todos los estudiantes, en lugar de que estos se adapten a la escolarización disponible, lo cual sería la meta final de una escuela que recree la inclusión como forma cotidiana de trabajo. La inclusión educativa, y con ello la atención a la diversidad, es un derecho positivo de las personas y no un principio orientador que puede tomarse en consideración o relegarse si se cree no prioritario. La búsqueda de las condiciones para atender a los alumnos con todas sus formas de diversidad y la puesta en práctica de acciones educativas concretas para este mismo fin, deben seguirse construyendo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, L. (1993). *Estudio introductorio. En: La implementación de las políticas*. Miguel Ángel Porrúa.
- Araiza Mendoza, S. M., Magaña y García, R., & Carrillo Vargas, L. E. (2014). Evaluación por estándares de la gestión directiva en secundaria. *Revista Iberoamericana De Educación*, 64, 99–113. <https://doi.org/10.35362/rie640408>
- Benito, Y. (2012). Identificación temprana. En, M., Valadez, J. Betancourt, y M. Zavala (Eds.), *Alumnos superdotados y talentosos. Identificación, evaluación e intervención. Una perspectiva para docentes*. (pp. 99-120). Manual Moderno.
- Betancourt, J., & Valadez, M. (2012). Herramientas psicopedagógicas para la intervención en alumnos con aptitudes sobresalientes o talentos específicos en México. En, M., Valadez, J. Betancourt, y M. Zavala (Eds.), *Alumnos superdotados y talentosos. Identificación, evaluación e intervención. Una perspectiva para docentes*. ( pp. 99-120). Manual Moderno.
- Camacho, B. (2016). *Formación, conocimientos y evaluación personal del profesorado ante los alumnos de altas capacidades en el aula*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid.
- Casas, A. (2019). Liderazgo pedagógico, nuevas perspectivas para el desempeño docente. *Investigación Valdizana*, 13 (1), 51-60. <https://doi.org/10.33554/riv.13.1.171>
- Charlier, É. (2005). *Cómo formar maestros profesionales. Por una formación continua vinculada con la práctica*. En, L. Paquay (Coords.) *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. Educación y Pedagogía. (pp. 139-169). Fondo de Cultura Económica.
- Chiner, E. (2011). *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula*. (Tesis doctoral). Universidad de Alicante.
- De la Rosa, A., Chumpitaz, J., & Gallegos, C. (2023). Acompañamiento Pedagógico para el fortalecimiento del desempeño docente. *Revista de Investigación en Ciencias de la Educación. Horizontes*, 7(28), 996-1001. <http://portal.amelica.org/ameli/journal/466/4664309033/>
- Echeíta, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Revista Tejuelo*, 12.

- Ezpeleta, J. (1992). El trabajo docente y sus condiciones invisibles. <https://es.scribd.com/document/407622688/El-Trabajo-Docente-y-Sus-Condiciones-Invisibles-Ezpeleta>
- Fierro, C., Fortoul, B., & Rosas, L. (2008). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación acción*. Paidós.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1996). *La Escuela que Queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*. SEP/Amorrrortu.
- Garrido Pereira, M. (2011). La Construcción De Espacio Escolar Y La Justicia Social. *Revista Geográfica de América Central*, 2, 1-21. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=451744820090>
- Giraldo, J. (2010). Inclusión y Talento en el Aula: dos caras de la misma moneda. En, J. Giraldo y C. Núñez (Eds.), *Inclusión y Talento. Equidad en una educación de calidad. Programa de Inclusión y Talento en el Aula*. (pp. 10-19). Ediciones Buinaima.
- Gobierno de México. (2024). Nuevas miradas en el acompañamiento del Asesor Técnico Pedagógico. [https://www.mejoredu.gob.mx/images/programa-formacion-docente/funciones\\_pedagogicas/Nuevas\\_miradas\\_acompanamiento\\_del\\_ATP.pdf](https://www.mejoredu.gob.mx/images/programa-formacion-docente/funciones_pedagogicas/Nuevas_miradas_acompanamiento_del_ATP.pdf)
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela*. Fondo de Cultura Económica.
- Loyo, A. (2010). Política Educativa y actores sociales. En, A. Arnaut y S. Giorguli, *Los grandes Problemas de México*. (pp. 116- 138). <https://repositorio.colmex.mx/cern/books/w66345843?locale=es>
- Márquez, N., Andrade, A., & García, I. (2021). Autoevaluación de prácticas inclusivas docentes en atención a la población con aptitudes sobresalientes. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 21(2), 1-24. [https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-47032021000200398&script=sci\\_abstract&lng=es](https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-47032021000200398&script=sci_abstract&lng=es)
- México. Secretaría de Educación Pública. (1992). Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. SEP. <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aa-d33765928a/07104.pdf>
- México. Secretaría de Educación Pública. (2019). *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva*. SEP. <https://drive.google.com/file/d/1G83N833F5nyrjhC6RhO3dgSMTi-VUYRSj/view>
- México. Secretaría de Educación Pública. (2020). Programa Sectorial de Educación 2020-2024. Diario Oficial de la Federación. [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/562380/Programa\\_Sectorial\\_de\\_Educacion\\_2020-2024.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/562380/Programa_Sectorial_de_Educacion_2020-2024.pdf)
- Morga, L. (2016). El papel del director en la gestión de comunidades de aprendizaje. <https://biblat.unam.mx/hevila/Revistaelectronicadeinvestigacioneinnovacioneducativa/2016/vol1/no3/5.pdf>
- Navarro, D., & Espino, M. (2012). Inclusión Educativa, ¿es posible? *Revista Edetania*, 41. <https://revistas.ucv.es/edetania/index.php/Edetania/article/view/266>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2011). *Educación Especial e Inclusión Educativa. Estrategias para el desarrollo de escuelas y aulas inclusivas*. OREAL/UNESCO. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000178084\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000178084_spa)
- Plata, M., Gonzalo, M., Gómez, C., & Barrios, S. (2021). Los docentes que creen en la inclusión educativa ¿tienen una actitud favorable hacia el alumnado de altas capacidades? *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD Revista de Psicología*, 1(1), 379-388. [https://dehesa.unex.es/bitstream/10662/13728/1/0214-9877\\_2021\\_1\\_1\\_379.pdf](https://dehesa.unex.es/bitstream/10662/13728/1/0214-9877_2021_1_1_379.pdf)
- Rodríguez, M. (1996). Las claves del asesoramiento en educación. En, M. Rodríguez, *El asesoramiento en Educación*. (pp. 65-96). Aljibe.
- Sánchez, M., & García, R. (2013). *Diversidad e inclusión educativa*. Los libros de la Catarata.
- Silva, B., Coral, L., & Cordero, G. (2009). Las capacidades del director de Educación Primaria en México desde la perspectiva de los expertos. [https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_15/ponencias/1061-F.pdf](https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_15/ponencias/1061-F.pdf)
- Stainback, S., & Stainback, W. (2007). *Aulas inclusivas. Un modo nuevo de enfocar y vivir el currículo*. Narcea.
- Valadez, M., & Avalos, R. (2010). Atención Educativa a Alumnos Sobresalientes y Talentosos en Escuelas Inclusivas. Simposio Internacional sobre Inclusión y Talento en la Escuela. [https://www.researchgate.net/profile/Dolores-Valadez-Sierra/publication/229025655\\_Atencion\\_Educativa\\_a\\_Alumnos\\_Sobresalientes\\_y\\_Talentosos\\_en\\_Escuelas\\_Inclusivas/links/551946d70cf21b5da3b814c9/Atencion-Educativa-a-Alumnos-Sobresalientes-y-Talentosos-en-Escuelas-Inclusivas.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Dolores-Valadez-Sierra/publication/229025655_Atencion_Educativa_a_Alumnos_Sobresalientes_y_Talentosos_en_Escuelas_Inclusivas/links/551946d70cf21b5da3b814c9/Atencion-Educativa-a-Alumnos-Sobresalientes-y-Talentosos-en-Escuelas-Inclusivas.pdf)