



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS

"Francisco García Salinas"

UNIDAD ACADÉMICA DE DOCENCIA SUPERIOR

Doctorado en Gestión Educativa y Políticas Públicas

MARCO METODOLÓGICO

Trabajo integrador

Estudiante:

Mtro. Juan Francisco Rodríguez Sánchez

Docente:

Dra. Yanira Xiomara de la Cruz Castañeda

Zacatecas, Zac, a junio del 2025

Tabla de contenido

Introducción	3
Desarrollo	4
Título de la investigación	5
Objetivo general	5
Objetivos específicos	5
Paradigma al que se suscribe la investigación	6
Marco metodológico	8
Diseño y enfoque	8
Nivel	9
Método	10
Categorías y subcategorías	11
Población y muestra	13
Técnicas de recolección de datos	14
Procedimiento para procesar y organizar la información recogida	15
Procedimiento para asegurar la ética de la investigación	16
Conclusiones	16
Referencias	18

Introducción

El estudio surge de la necesidad de revisar cómo los paradigmas educativos afectan o influyen en la atención al estudiantado con Alta Capacidad Intelectual (ACI) dentro de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ). En este sentido, se busca entonces replantear prácticas tradicionales que a lo largo del tiempo han permanecido inalteradas, reconociendo que los procesos mentales y los procesos de enseñanza y aprendizaje son elementales en la atención a este tipo de estudiantes. Al adoptar entonces el paradigma cognitivo, se propone ir más allá de la simple transmisión de contenidos, dando paso entonces al entendimiento de que la inteligencia se forja a partir de la interacción activa con el entorno y la reflexión metacognitiva. Entonces, este enfoque permite cuestionar los supuestos que han sido naturalizados dentro de la institución y luego sentar las bases para un modelo educativo más inclusivo y flexible.

La investigación asume que la construcción colectiva de conocimientos es el motor de cualquier transformación educativa dentro del marco de la sostenibilidad, donde el protagonismo recaerá en quienes deben beneficiar, que son los estudiantes con ACI. En este sentido, se ubica como objetivo general de la indagación es analizar las estructuras institucionales y prácticas actuales de la UAZ, para identificar limitaciones que impiden el desarrollo pleno de los estudiantes con ACI y diseñando políticas educativas que formen su potencial al máximo. Para que esto sea posible se establecen objetivos específicos que guían en cronología la investigación hacia un rumbo adecuado.

Además, se estructura un marco metodológico que brinda una orientación durante el trayecto de investigación para evitar desviarse del objetivo principal de esta, evitar errores metodológicos como toma de datos y recolección de la información y su tratamiento. En función de lo anterior, se definen los pasos a seguir con claridad, que va desde la selección intencional de participantes hasta el diseño y validación de los instrumentos. A su vez, se detallan procedimientos para obtener información adecuada, estableciendo protocolos para minimizar sesgos o errores de interpretación. Además, este marco metodológico también contempla criterios éticos específicos, que van desde el consentimiento informado hasta la protección de datos personales, los cuales se alinean a estándares universitarios y nacionales. Entonces, la orientación metodológica actúa como una guía enfocada en la coherencia teórica y práctica, evitando así desviaciones.

Desarrollo

La investigación educativa, aunque en este caso arraigada en el diseño de políticas públicas, se enmarca dentro un paradigma de la educación como eje conductor de la propia indagación. En este sentido, la elección del paradigma se sustenta en la misma naturaleza de la investigación que busca fortalecer el transitar del estudiantado con ACI dentro del nivel universitario. En este sentido, enfatizarse en los procesos mentales y las estrategias de enseñanza y aprendizaje son la clave para optar por la perspectiva cognitiva y dar argumentos sólidos desde una epistemología adecuada.

Para concretar la información, es preciso señalar lo que se concibe como un paradigma desde la mirada kuhniana al referirse a ellos como “realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica” (Kuhn, 1986, p.13). En este sentido, entender que un paradigma orienta la investigación dentro de un campo, y a su vez, establecer reglas, métodos y supuestos que definen que es lo que sí se considera como conocimiento válido y qué no. En este sentido la comprensión de un paradigma y su vigencia en un contexto educativo permite analizar las prácticas, enfoques y teorías que han sido naturalizadas en el entorno.

Entonces, retomando la elección del cognitivismo, se observa que históricamente ha habido una evolución constante en la forma de conceptualizar a los estudiantes que muestran un nivel de dominio superior al promedio de sus compañeros, este cambio no modifica la transición al paradigma cognitivo, el cual concibe la inteligencia como un conjunto de procesos mentales complejos que se relacionan con algunos factores como la memoria, la atención, el razonamiento y la resolución de problemas, y que en este sentido, no se considera como una capacidad fija o medible por resultados externos (Rivas, 2008) .

Este paradigma destaca la capacidad de los estudiantes con ACI para su aprendizaje rápido, retención de información y la resolución de problemas complejos mediante el pensamiento crítico y analítico avanzado (Rivas, 2008). Es por ello que, enfatizar la metacognición en donde los alumnos reflexionan sobre su propio proceso de comprensión y la necesidad de adaptar la instrucción a sus intereses y ritmo de aprendizaje resultan primordiales en la dinámica del proceso escolar para adecuar su formación en la medida de lo posible.

Título de la investigación

“Insurrección de la excelencia académica: Propuesta de Políticas Educativas para atender alumnos con Alta Capacidad Intelectual en la Universidad Autónoma de Zacatecas”

¿Por qué se elige este título? Inicialmente se opta por un título que despierte la curiosidad, que sea revolucionario y que refleje una postura crítica propositiva frente a una problemática que ha sido ignorada, que es mantener invisibles a aquellos estudiantes con ACI dentro del sistema educativo superior. Además, se inclina hacia una postura de rompimiento en el orden ya establecido por el sistema, una toma de conciencia y una acción decidida frente a la indiferencia institucional.

Además de esto, se sintetizan dos ejes centrales, el primero que es la necesidad de subvenir las prácticas homogéneas tradicionales de enseñanza y la política institucional que crea un ritmo y contenidos igualitarios, alejándose de la necesidad de hacer un proceso educativo que se abrace a las propias necesidades de estudiantado. Y el segundo, la propuesta concreta del diseño de políticas educativas que atiendan al grupo relegado de la población estudiantil que son los alumnos con ACI.

Objetivo general

Analizar las estructuras institucionales y las prácticas educativas en la Universidad Autónoma de Zacatecas, con el fin de formular un conjunto de políticas educativas que reconozcan la diversidad intelectual, potencien la autorregulación y el pensamiento profundo, y promuevan el desarrollo integral de los estudiantes con Alta Capacidad Intelectual.

Objetivos específicos

1. Analizar críticamente los discursos y prácticas vigentes, a partir del estudio de planes de estudio, reglamentos y materiales institucionales, con el fin de identificar los supuestos y limitaciones que dificultan la atención a la diversidad intelectual
2. Recabar perspectivas situadas a través de entrevistas semiestructuradas y grupos focales con estudiantes con Alta Capacidad Intelectual, docentes y directivos, con el fin de mapear sus estrategias de aprendizaje, niveles de autonomía y necesidades formativas.
3. Diseñar y validar propuestas de política educativa, integrando tutorías personalizadas, espacios de reflexión colectiva y rúbricas de evaluación formativa, y someterlas a un piloto de retroalimentación continua para ajustar su pertinencia y viabilidad institucional.

Paradigma al que se suscribe la investigación

Como ya se ha mencionado en el apartado introductorio de esta sección, la investigación se encamina hacia el trabajo bajo el paradigma cognitivo, esto debido a la propia naturaleza de los procesos cognitivos basados en la inteligencia y sus características y su relación directa con los sujetos de estudio que son los estudiantes que muestran una capacidad intelectual que sobrepasa la media estudiantil (Falcón, 1999). En función de esto, es importante señalar que se gira en torno a criterios metodológicos y filosóficos que subyacen al diseño de dicha investigación.

Además de justificarse dentro de los procesos mentales del individuo, se razona como la representación de un avance significativo frente a otros enfoques que lo anteceden como el conductismo. A diferencia de paradigmas que priorizan únicamente una conducta observable, el paradigma cognitivo reconoce que el estudiante es un constructor activo del conocimiento, y que la transmisión del este no se hace de forma pasiva (Martínez, 1992). En este sentido, y para reforzar la idea de los procesos mentales, Flavell (1986) menciona que el aprendizaje se involucra en organizaciones mentales cuando el sujeto interactúa con el entorno.

Desde esta perspectiva, el estudiantado con ACI no únicamente necesita de mayor volumen de contenidos, sino también de estímulos cognitivos que fomenten el pensamiento crítico, la creatividad y la metacognición (Sastre y Sufrate, 2013). El paradigma cognitivo se alinea con estas necesidades debido a que ponen énfasis en el desarrollo de habilidades superiores del pensamiento, algo que va más allá de la repetición mecánica y los procesos tradicionales de enseñanza y aprendizaje.

En este sentido, Sternberg (1996) en su propuesta de la teoría triárquica de la inteligencia, argumenta que “la inteligencia es algo maleable, no un fenómeno fijo” (pág. 13). En función de lo anterior, esta mirada resulta clave para justificar políticas educativas que se orienten a diversificar las estrategias pedagógicas dentro del nivel educativo universitario, especialmente en instituciones que de forma tradicional no han contemplado a este tipo de estudiantes como una población que merece atención diversificada y prioritaria.

Alineado con todo lo anterior, el paradigma cognitivo proporciona herramientas adecuadas para poder identificar inicialmente a aquellos estudiantes con ACI, para después brindarles un

acompañamiento, esto debido a que considera factores internos del individuo. Dentro de esta perspectiva teórica, se analiza el potencial académico que no está limitado al cociente intelectual, sino que emerge de la interacción entre habilidades, compromiso con la tarea y la creatividad (Renzulli, 2021). Entonces, la relación estrecha del cognitivismo y la ACI abona un sustento teórico y metodológico propicio para la investigación.

En relación con lo anterior, el paradigma cognitivo permite diseñar políticas educativas diferenciadas para el medio universitario que sean sensibles y efectivas, que se orienten a identificar la ACI y también a nutrirla mediante entornos de aprendizaje retadores, flexibles y que sean emocionalmente seguros para este tipo de estudiantes. Ahora bien, dentro del marco referencial que sustenta a la propuesta de las políticas educativas y su relación con el cognitivismo, resulta importante darle argumentación a esta mirada complementaria en la investigación.

La perspectiva sociopolítica de las políticas educativas, se destacan en el análisis de las propias políticas en dos niveles, el primero de ellos en la micropolítica entendida en el contexto de la investigación como esos actores locales (profesores, alumnos, directivos) que son quienes ponen en acto las políticas educativas en su práctica diaria a través de la contextualización (Ball, 1989). A su vez, las herramientas analíticas para entender cómo las directrices globales y nacionales se traducen en prácticas concretas a nivel local en la universidad se pueden entender a través del ciclo continuo de las políticas (Ball, 1989; 2012).

Por su parte, Tello (2012) propone abordar la epistemología de la política educativa indicando que el objeto de estudio cambia según la perspectiva epistemológica del investigador. Esto se traduce en que no hay un único enfoque, sino que se define de distinta forma según la posición teórica del estudioso, esto obliga a considerar múltiples enfoques y a reconstruir críticamente el campo de estudio. En este sentido, el cuestionamiento a los supuestos en vigencia y ampliar el repertorio teórico es necesario para abordar la complejidad de las políticas educativas.

En este sentido, estos enfoques se combinan con marcos internacionales de inclusión educativa como los Objetivos de Desarrollo Sostenible, que destacan la relevancia de asegurar una educación inclusiva, justa y de alta calidad (UNESCO, 2016). En este sentido, se subraya la necesidad de desarrollar sistemas educativos que atiendan de manera efectiva a la diversidad del

estudiantado, incluyendo aquellos que tienen ACI mediante la implementación de políticas sostenibles y totalmente orientadas hacia la equidad (Conejeros, Gómez y Sandoval, 2025).

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) promueve políticas integrales que aborden de manera simultánea los aspectos cognitivos, emocionales y sociales del estudiantado con ACI, hace a su vez recomendaciones curriculares y de formación docente para maximizar su potencial y fomentar la equidad (Conejeros et al., 2015). En este sentido, el respaldo referencial evidencia la necesidad de los marcos legislativos y programas específicos de capacitación constante y obligatoria de docentes, así como también el uso de estrategias diferenciadas para atender de forma integral al estudiantado con ACI.

En este sentido, el énfasis en el paradigma cognitivo no viene aislado, sino que es necesario encaminar a la sociología de las políticas educativas para un lazo de fortalecimiento epistémico y metodológico. Aunado a ello, hablar de políticas como neutras o unilaterales es un error, se requiere de un análisis de las transformaciones políticas que afectan la UAZ, dentro de las propuestas contextuales que requiere la política educativa (Ball, 1998; 2012). A su vez, es requerido un análisis de nivel micro, dentro de la dinámica del docente y los directivos y cómo aplican e interpretan estrategias diferenciadas en el alumnado.

En este sentido, y con todo lo anterior que se argumenta, el paradigma cognitivo se postula adecuadamente al mencionar que el aprendizaje es un proceso activo y dinámico de construcción del conocimiento en la mente del alumnado, además, hace énfasis en cómo piensan y aprenden los alumnos con ACI. Estas características cognitivas se contrastan con las prácticas institucionales actuales en la UAZ, con un currículo desactualizado, heterogéneo y rígido. Por lo tanto, el marco cognitivo motiva propuestas de atención individualizadas, pero de atención social, como un ejercicio de mejora en el proceso educativo (Conejeros et al., 2025).

Marco metodológico

Diseño y enfoque

El estudio se adopta bajo un enfoque cualitativo que permite comprender en profundidad las percepciones y vivencias de los actores implicados, que son los estudiantes con ACI. Se plantea entonces una investigación-acción participativa (IAP) como estrategia metodológica principal.

Esto debido a que la literatura sugiere que la IAP busca involucrar a las personas afectadas por el problema, que en este caso son estudiantes, docentes y directivos de la UAZ como sujetos activos del proceso de investigación, quienes colaboran con el diagnóstico y en el diseño de soluciones (Selener, 1997; Balcazar 2003).

El análisis de los proceso de aprendizaje en estudiantes con ACI y las dinámicas institucionales de la UAZ requieren una mirada que integre dimensiones cognitivas, sociales y políticas. El enfoque cualitativo permite ahondar en experiencias, discursos y significados contruidos por los actores educativos, ofreciendo una comprensión nutrida y contextualizada que una que es proporcionada por datos numéricos arraigada al enfoque cuantitativo. De acuerdo a las afirmaciones de Denzin y Lincoln (2011) este tipo de investigaciones busca interpretar cómo las personas comprenden su realidad, lo que es primordial para identificar barreras y oportunidades que enfrentan los alumnos con ACI dentro del sistema de la UAZ.

De este modo, la investigación no únicamente hace una descripción de la realidad, sino que promueve la transformación social, pues los participantes reflexionan individual y colectivamente sobre sus prácticas y actúan para mejorarlas, esto dentro de un ciclo de planeación, acción y reflexión (Balcazar, 2003). Este enfoque se ajusta al objetivo de validar las propuestas de política educativa en la UAZ con una retroalimentación constante, debido a que implica construir conocimiento compartido y apropiación de las medidas diseñadas.

Nivel

El nivel de estudio es institucional y participativo. Se plantea hacer la selección de cinco unidades académicas de la UAZ como casos de estudio para indagar en contextos diversos de las ciencias exactas y las ciencias sociales. La población la integran estudiantes que destacan por su desempeño académico, aquellos reconocidos con promedios superiores a la media, aquellos a quienes se les distinga una habilidad elevada para resolver problemas y razonar, así como también al profesorado y personal directivo de las unidades académicas. La muestra será intencional y por criterios, se elegirán estudiantes identificados a través del diagnóstico y un grupo representativo de docentes que tengan contacto con ellos. Este muestreo no busca representatividad estadística, sino saturar la diversidad de perspectivas sobre el fenómeno.

Una vez iniciada la investigación dentro del campo de acción, es posible que puedan surgir nuevos temas relevantes como las prácticas informales de los docentes para apoyar a este tipo de

estudiantes, y que a su vez también requieran una atención inmediata o a mediano plazo. Entonces, el enfoque cualitativo facilita ajustar la recolección y el análisis de los datos en función de los hallazgos iniciales (Creswell y Poth, 2016). La flexibilidad de las modificaciones y el reajuste conforme avanza la investigación es otro de los elementos fuertes que nutren la indagación.

En línea con todo lo anterior, el nivel de IAP que se permite en la investigación hace que se trascienda a la academia y se generen posibles cambios concretos en la UAZ, dando fortaleza a la apropiación institucional de las políticas (Cook y Schirmer, 2003). Esto busca que a su vez, se abra la posibilidad de que dichas propuestas viables y contextualizadas, se integren como parte de un nuevo modelo educativo más inclusivo, equitativo y pertinente, que sustituya al actual en vigencia, pero que ha quedado rezagado frente a las diversas exigencias y transformaciones del entorno educativo contemporáneo.

Método

Para el método que se pretende en la investigación, se hace una combinación de ellos para precisar información y llegar a los puntos clave que se pretenden abordar dentro de la misma. En este sentido, se elige inicialmente el análisis documental para examinar planes de estudio, reglamentación académica, manuales institucionales y materiales de difusión interna de cada unidad académica. Este análisis permite identificar los discursos oficiales y supuestos subyacentes como el énfasis en la homogeneidad o la carencia de atención explícita a la alta capacidad, así como también las lagunas normativas que frenan la innovación pedagógica (Ball, 2012; UNESCO, 1994).

En segundo orden aparecen las entrevistas semiestructuradas, esto para dirigirse a estudiantes con ACI, docentes y directivos de las distintas unidades académicas. Las entrevistas se diseñarán con una guía temática como preguntas sobre experiencias de aprendizaje, percepciones sobre su inclusión, las expectativas institucionales, entre otras. Se emplea entonces un enfoque de entrevista semiestructurada para equilibrar la consistencia entre entrevistas y dar la flexibilidad a su vez para poder profundizar en otros temas emergentes (Brinkmann y Kvale, 2009).

Además del análisis documental y las entrevistas semiestructuradas, se da pie para el trabajo con grupos focales, al integrar a los estudiantes con ACI para explorar colectivamente sus necesidades formativas, estrategias de aprendizaje y su percepción sobre el apoyo institucional.

Los grupos focales favorecen la construcción de narrativas compartidas y permiten descartar acuerdos y divergencias en un mismo entorno (Krueger y Casey, 2015). Entonces, esta técnica cualitativa da la posibilidad de un diálogo horizontal que valida la voz del estudiantado como sujetos activos del proceso educativo.

Aunado a lo anterior, se pretende también la observación participante, con la presencia del investigador en algunas clases o tutorías existentes dentro del programa de tutorías que implementa la UAZ, con el fin de observar dinámicas informales y prácticas espontáneas de atención a la diversidad. Aunque no es el instrumento principal, aporta datos contextuales útiles para contrastar las entrevistas semiestructuradas que se desarrollen en las distintas unidades académicas (Angrosino, 2007).

Además de lo anterior, está también como una opción complementaria el uso de diario reflexivos, como una invitación a los estudiantes para que lleven registros escritos de sus procesos metacognitivos durante un periodo determinado. Este recurso aporta información directa sobre las estrategias de autorregulación y pensamiento crítico en el día a día del estudiantado con ACI (Flavell, 1979; y Zimmerman y Schunk, 2011). Esta herramienta introspectiva permite identificar patrones de pensamiento y emociones asociadas al aprendizaje, así como los obstáculos percibidos, una mirada profunda sobre cómo aprenden y se sienten los estudiantes.

Categorías y subcategorías

Para el análisis cualitativo de la información, se han establecido un conjunto de categorías y subcategorías analíticas que responden a los objetivos específicos y a los referentes teóricos revisados. Estas categorías permiten organizar, interpretar y darle sentido a los datos que se recojan, facilitando la lectura profunda y estructurada de las experiencias de los estudiantes con ACI. A continuación, se presenta una tabla que organiza dichas categorías y subcategorías en secuencia del orden cronológico de la indagación, es decir en función del momento en que cada dimensión fue abordada durante la recolección de la información.

Tabla de análisis cualitativo por categorías y subcategorías

Objetivo específico	Categoría	Subcategoría	Indicador de análisis
1	Discursos institucionales	1.1 Reconocimiento normativo de la ACI	Referencias de documentos oficiales y normativas vigentes como reglamentos o estatutos donde se mencione la ACI.
		1.2 Supuestos sobre la ACI (meritocracia, homogeneidad)	Expresiones que asuman la ACI como un mérito individual, carencia en la equidad para todos en los discursos que presupongan homogeneidad
		1.3 Limitaciones estructurales (rigidez curricular, carencia de recursos)	Descripciones de barreras formales, como la rigidez del currículo o el poco presupuesto, además de la carencia de programas específicos
2	Estrategias de aprendizaje de los estudiantes	2.1.1 Procesos metacognitivos	Relatos de cómo el estudiante planifica su estudio, monitorean su avance y se evalúan resultados, esto en diarios reflexivos
		2.1.2 Manejo de contenidos complejos	Ejemplos de estrategias para la comprensión de textos avanzados, el uso de analogías o esquemas.
		2.1.3 necesidades emocionales y afectivas	Comentarios sobre motivación intrínseca/extrínseca. Manejo emocional.
	Prácticas docentes y directivas	2.2.1 Conocimientos sobre las ACI	Referencias a la formación recibida, actitudes o creencias del profesor hacia la ACI
		2.2.2 Estrategias pedagógicas aplicadas	Ejemplos de actividades adaptadas, proyectos de ampliación de contenidos, clases de profundización
		2.2.3 Percepción de viabilidad institucional	Opiniones sobre el respaldo de rectoría, administrativo o asignación de recursos, así como la continuidad de programas
3	Diseño de políticas educativas	3.1 Tutorías personalizadas	Descripción del sistema de tutorías, criterios de asignación de tutores, periodicidad de las reuniones, perfiles de los responsables
		3.2 Espacios de reflexión colectiva	Información sobre talleres, grupos de trabajo, asambleas, participación de actores clave
		3.3 Evaluación formativa	Criterios cualitativos, mecanismos de retroalimentación
		3.4 Retroalimentación continua	Descripción de formatos de encuesta, periodicidad de reuniones, canales de comunicación para ajustes curriculares

Fuente: Elaboración propia a partir de la estructura del marco metodológico

Estas categorías y subcategorías muestran una codificación temática en el estudio de la investigación para el análisis de textos, transcripciones y notas de campo, que den facilidad a la

comparación entre los grupos de los actores y la identificación de tendencias que puedan servir para elaborar las propuestas de políticas educativas.

Población y muestra

A continuación, se presentan los grupos de participantes que conforman este estudio, por una parte están los estudiantes, definidos como aquellos individuos que han demostrado un nivel de desempeño académico notablemente superior al promedio de sus compañeros de generación en las unidades académicas de la UAZ. Su ubicación inicial por reconocimiento formal o a partir de la identificación directa por parte de sus docentes y directivos. Por otro lado, se encuentran los docentes, conformados por el profesorado titular de las distintas unidades académicas, quienes mantienen interacción directa con este tipo de alumnado. Finalmente, se encuentran los directivos, que incluyen a responsables académicos y de supervisión. A continuación, se hace un esbozo general de la población:

- Estudiantes: Reconocidos por su alto nivel de desempeño entre otros criterios de selección e identificación.
- Docentes: Profesorado de base que interactúa en clases con el estudiantado identificado.
- Directivos: responsables de programas y coordinadores de las unidades académicas de análisis.

En función de la población anterior, se toma a consideración la muestra intencional y por criterios, basado en los criterios de inclusión siguientes:

- Para estudiantes: Tener un promedio de calificaciones superior a 90 en el promedio general o contar con reconocimientos académicos al mérito estudiantil. Además, haber cursado al menos dos semestres de la licenciatura para asegurar la experiencia contrastable.
- Para docentes: Haber impartido cursos regulares en los últimos cuatro semestres y haber notado al menos a un estudiante con habilidades superiores a la de sus compañeros.
- Para directivos: Cualquier directivo encargado de la planificación académica o de la coordinación de programas de excelencia o tutorías en las unidades académicas seleccionadas.

El tamaño de la muestra se da en función de la población descrita anteriormente, buscando que se cumplan con características específicas alineadas a los objetivos de la investigación. En este

sentido, el tamaño de la muestra estará condicionado por el principio de saturación teórica (Ardila y Rueda, 2013). En este sentido, se continuará con la recolección de información hasta que los datos obtenidos ya no aporten nuevos elementos relevantes para el análisis, dando así certeza de la profundidad interpretativa y el rigor metodológico.

Técnicas de recolección de datos

Inicialmente se encuentra la guía de entrevistas semiestructuradas y se organiza en bloques principales, primero se incluye una introducción informativa para explicar a los participantes el propósito del estudio y garantizar la confidencialidad de sus respuestas, después aparece preguntas sobre las percepciones generales de la ACI con el objetivo de captar esas nociones subjetivas en el estudiantado. Otro bloque indaga en estrategias específicas para revelar los procesos metacognitivos, en el siguiente apartado las preguntas se enfocan a las experiencias institucionales de modo que se identifiquen barreras y oportunidades. Por último, se encuentran las preguntas de cierre, en las que se solicitan sugerencias de mejora y recomendaciones, esto permite captar matrices importantes en cada actor (Brinkmann y Kvale, 2009).

Para los grupos focales, la guía se organiza en la interacción y profundidad de las respuestas, iniciando con el diálogo de saludo y dinámicas de presentación para los ambientes de confianza, así como el diálogo y análisis de las situaciones conflictivas que rodean a este tipo de estudiantes. Además, se encamina de forma guiada a identificar barreras y oportunidades que inciden en su desarrollo para formular una dinámica de estructuración de las propuestas colectivas. En este sentido, la captura de las narrativas grupales con rigor, se encaminan a dar estructura a las propuestas posteriores de políticas educativas (Krueger y Casey, 2015).

En cuanto al cuestionario de evaluación metacognitiva que se inspira en las estrategias de aprendizaje de Pintrich y De Groot (1990) consta en 20 ítems en escala de Likert que evalúan dimensiones de planificación, monitoreo y evaluación en estudiantes con ACI. Se permite triangular la información cualitativa con indicadores auto-reportados sobre proceso internos de autorregulación y pensamiento crítico lo que enriquece la interpretación de entrevistas en grupos focales. Además, su validez está en respaldo por estudios que asocian estas estrategias con el rendimiento de estudiantes con alto potencial académico (Schraw y Dennison, 1994).

Además de lo anterior, mediante el registro de observación participante, a través de un cuadro de registro estructurado en diversas dimensiones, se documentan comportamientos en clase

o sesiones de tutoría con alumnos con ACI. Esta técnica permite capturar esas dinámicas no verbales y contextuales. La observación participante puede enriquecer la interpretación de datos cualitativos al proporcionar un contexto situacional que completa la entrevista y los grupos focales, además su relevancia para validar hallazgos en contextos naturales es apropiada (Tisdell, Merriam y Stuckey, 2025).

Procedimiento para procesar y organizar la información recogida

Para comenzar, todas las entrevistas y grupos focales se transcribirán de forma literal en documentos para procesar textos en computadora, asegurando la fidelidad al cotejar la transcripción con la grabación original, los segmentos mas representativos se marcarán en negritas par poder identificarlos con facilidad. En cuanto a la codificación temática se realizará en fases con el uso del software MaxQDA, para generar códigos abiertos, agruparlos en categorías y subcategorías más amplias, y en fase selectiva elegir las categorías centrales que se alinean con los objetivos de investigación, de acuerdo a lo señalamientos de Glaser y Strauss (2017) y Miles, Huberman y Saldaña (2014).

Simultáneamente, se llevará a cabo un análisis del discurso institucional sobre los documentos oficiales para identificar la presencia o ausencia de los términos conceptuales relacionados con la ACI, para analizar críticamente y determinar si se enfatiza la homogeneidad o la diversidad, confrontando los discursos con las experiencias reportadas en las entrevistas y grupos focales, y así detectar tensiones o contradicciones dentro de la política educativa (Ball, 2012). Ya completada la codificación y el análisis documental, se continua a triangular la información, con el fin de comprender barreras de implementación o comunicación en el proceso educativo universitario.

Ya con la información codificada y triangulada, se elaborarán propuestas de política educativa, que incluyan las sugerencias, sesgos y áreas de oportunidad detectadas en los análisis previos, además de buscar otras estrategias exitosas en otros lugares, pero siempre manteniendo la iniciativa de la contextualización en políticas educativas (Ball, 2012; Conejeros et al., 2018). Los resultados de los borradores se presentarán en reuniones de devoluciones con el estudiantado, docentes y directivos para recoger comentarios de logística, recursos y criterios de selección, registrando cada ajuste hasta alcanzar un diseño totalmente consensuado por los actores implicados.

Procedimiento para asegurar la ética de la investigación

Antes de iniciar con cualquier entrevista o grupo focal, se proporciona a cada participante un formulario de consentimiento informado, que detalla el propósito de la investigación, la voluntad de su participación, confidencialidad y el derecho a retirarse en cualquier momento sin repercusiones académicas o laborales. Para la protección de la privacidad, todas las grabaciones y transcripciones se codifican con pseudónimos y los datos personales se guardan en archivo a parte e independiente y protegido. Antes de la recolección de datos, se somete el protocolo del mismo e instrumentos al Comité de Ética de la UAZ y se ajustan según las observaciones.

El investigador declara posibles conflictos de interés, aplicando un principio de reflexión continua mediante un diario de campo para registrar percepciones y sesgos, siguiendo las recomendaciones de Berger (2015). Los hallazgos se presentan de manera agregada para evitar la estigmatización de individuos o grupos, y que toda publicación o tesis respeta las cláusulas de confidencialidad que se acordaron con los participantes. En caso de que durante la investigación se documenten prácticas institucionales contrarias a los derechos estudiantiles, se procede con cautela para no exponer a ninguna de las partes a riesgos indebidos. A la par de estas medidas se cumple con estándares éticos y universitarios, así como con los principios de la filosofía de la acción participativa (Selener, 1997).

Conclusiones

En el análisis del marco metodológico que se propone aquí para el análisis y atención a estudiantes con ACI en la UAZ, se muestra que el enfoque cualitativo y la IAP ofrecen un espacio adecuado para una construcción de soluciones apropiadas que atiendan las problemáticas que enfrentan este tipo de estudiantes. La elección de distintas técnicas y métodos garantizan mayor riqueza y nutrición de información, aunque se apega a una priorización de recursos para evitar que la investigación pierda el enfoque y también tiempos. Aunado a ello, la intención de saturación teórica deja de aportar datos relevantes, especialmente en el contexto institucional rígido de la UAZ, en la que la flexibilidad se convierte en un reto.

Entonces, el paradigma cognitivo que se adopta en esta investigación, permite replantear prácticas educativas tradicionales, y se enfoca en la construcción activa y dinámica del conocimiento. Sin embargo, es necesario cuestionar si la UAZ cuenta con infraestructura para transformar las concepciones conductistas prevalecientes. En este sentido, se observa que existe

una contrariedad entre la promoción de la autonomía estudiantil y la equidad, con los reglamentos que priorizan la homogeneidad curricular, cuestión elemental para considerar en el diseño de políticas educativas para que se obtenga un impacto real.

También, aunque la investigación propone un esquema participativo donde estudiantes, docentes y directivos tienen voz, conviene preguntarse con franqueza si todos cuentan realmente con la capacidad de decidir. La dinámica interna de la universidad, tal y como la describe Ball (1989; 2012) muestra que en la práctica muchos profesores y autoridades actúan bajo ordenes jerárquicas, lo que podría impedir que las propuestas sean verdaderamente aceptadas y a su vez adoptadas. Si se insiste en un diálogo horizontal sin reconocer las resistencias culturales y los intereses organizacionales que existen, se corre el riesgo de que las políticas inclusivas terminen siendo más un trámite que un cambio real.

De igual forma, es fundamental precisar que para que las políticas educativas dirigidas a la ACI puedan perdurar, hace falta de acompañamiento constante y voluntad institucional para revisar las normas y los recursos asignados. En función de lo anterior, es conveniente reflexionar sobre el cómo se vinculan las iniciativas de los ODS (UNESCO, 2016) y las recomendaciones de la OCDE (Conejeros et. al, 2015), evitando de este modo que todo se quede en la simple formalidad de cumplir con un requisito del discurso pero sin cumplir en las prácticas diarias.

Referencias

- Angrosino, M. (2007). *Doing ethnographic and observational research*. Sage.
- Ardila, E. E. S., y Rueda, J. F. A. (2013). La saturación teórica en la teoría fundamentada: su delimitación en el análisis de trayectorias de vida de víctimas del desplazamiento forzado en Colombia. *Revista colombiana de sociología*.
- Balcazar, F. E. (2003). Investigación acción participativa (iap): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. *Fundamentos en humanidades*, (7), 59-77.
- Ball, S. J. (1998). Grandes políticas/Mundo pequeño: Una introducción a las perspectivas internacionales en política educativa. *Educación Comparada*, 34 (2), 119-130. <https://doi.org/10.1080/03050069828225>
- Ball, S. J. (2012). *Politics and policy making in education: Explorations in sociology*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203808726>
- Ball, S. J., y Míguez, N. (1989). *La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar* (pp. 19-44). Barcelona: Paidós.
- Berger, R. (2015). Now I see it, now I don't: Researcher's position and reflexivity in qualitative research. *Qualitative research*, 15(2), 219-234. <https://doi.org/10.1177/1468794112468475>
- Brinkman, S., y Kvale, S. (2014) *InterViews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*.
- Conejeros, M.L., Gómez, M.P., y Sandoval, K. (2025). Orientaciones para Políticas de Atención Integral a las Altas Capacidades. Propuestas para Políticas Inclusivas. Centro de Investigación para la Educación Inclusiva.
- Cook, BG, y Schirmer, BR (2003). ¿Qué tiene de especial la educación especial? Panorama general y análisis. *The Journal of Special Education* , 37 (3), 200-205.
- Creswell, J. W., y Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications.
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (Eds.). (2011). *The Sage handbook of qualitative research*. sage.
- Fálcon, M. (1999). El cognitivismo y sus vicisitudes. *Ideação*, 4, 111-124.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American psychologist*, 34(10), 906. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Flavell, JH (1986). El desarrollo del conocimiento infantil sobre la distinción entre apariencia y realidad. *American Psychologist*, 41 (4), 418-425. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.4.418>
- Glaser, B., y Strauss, A. (2017). *Descubrimiento de la teoría fundamentada: Estrategias para la investigación cualitativa*. Routledge.

- Krueger, R. A. y Casey, M. A. (2014). *Focus groups: A practical guide for applied research*. Sage publications.
- Kuhn, T. (1986). La estructura de las revoluciones científicas. México: Breviarios del Fondo de Cultura Económica. (séptima reimpresión), Nro. 213. (Original publicado en 1962 por la University of Chicago Press bajo el título de The structure of scientific revolutions).
- Martínez, P. F. (1992). Procesos mentales y cognitivismo.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., y Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook* (3rd ed.). Sage Publications.
- Pintrich, PR y De Groot, EV (1990). Componentes del aprendizaje motivacional y autorregulado en el rendimiento académico en el aula. *Revista de Psicología Educativa*, 82 (1), 33–40. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>
- Renzulli, J. S. (2021). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity 4. In *Reflections on gifted education* (pp. 55-90). Routledge.
- Rivas, M. N. (2008). *Procesos cognitivos y aprendizaje significativo*. Comunidad de Madrid. Consejería de Educación. Viceconsejería de Organización Educativa.
- Sastre, S. R., y Sufrate, P. M. T. (2013). Alta capacidad intelectual, resolución de problemas y creatividad. *Revista de neurología*, 56(1), 67-76.
- Schraw, G., y Dennison, RS (1994). Evaluación de la conciencia metacognitiva. *Psicología educativa contemporánea*, 19 (4), 460-475.
- Schunk, D. H., y Zimmerman, B. (Eds.). (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. Taylor & Francis.
- Selener, D. (1997). *Participatory action research and social change*. NY: Cornell University Participatory Action Research Network.
- Sternberg, R. (1985). La teoría triárquica de la inteligencia: comprender el autogobierno mental. Pueyo, A.(1996). *Los componentes cognitivos de la inteligencia*. Cáp, 5, 97.
- Tello, C. (2012). La posición epistemológica de los investigadores en Política Educativa: debates teóricos en torno a las perspectivas neomarxista, pluralista y pos-estructuralista.
- Tisdell, EJ, Merriam, SB, y Stuckey-Peyrot, HL (2025). *Investigación cualitativa: Una guía para el diseño y la implementación*. John Wiley & Sons.
- UNESCO (1994). marco de acción para las necesidades educativas especiales. In *Salamanca, España: Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad-Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*.
- UNESCO. (2016). *Objetivos de desarrollo sostenible: Transformar nuestro mundo - La Agenda 2030 para el desarrollo sostenible*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://www.unesco.org>