



Autora Scarafia Macarena
Directora Dra. Irueste Paula

DESARROLLO DE PRÁCTICAS INCLUSIVAS PARA ESTUDIANTES DE 6 A 11 AÑOS QUE PRESENTAN ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES



SERVICIO DE NEUROPSICOLOGÍA



FACULTAD DE PSICOLOGÍA | UNC

AGREDECIMIENTOS

A mis padres, Henry y Susana, porque con su apoyo y entrega incondicional me enseñaron a amar la vida y esforzarme para alcanzar este sueño, hoy una realidad.

A mis hermanas, Belén y Paula, porque con su simpleza y cariño me ayudan a rescatar lo esencial de cada momento.

A mis amigas y amigos, de quienes aprendí que no importa donde vayamos, si somos capaces de construir refugios que nos hagan sentir como en casa.

A mi directora Paula, que con su generosidad infinita me abrió los brazos y se constituyó en la guía de esta investigación. Transmitiéndome, en cada devolución, su pasión por el aprendizaje y las ganas de superación permanente ante las dificultades.

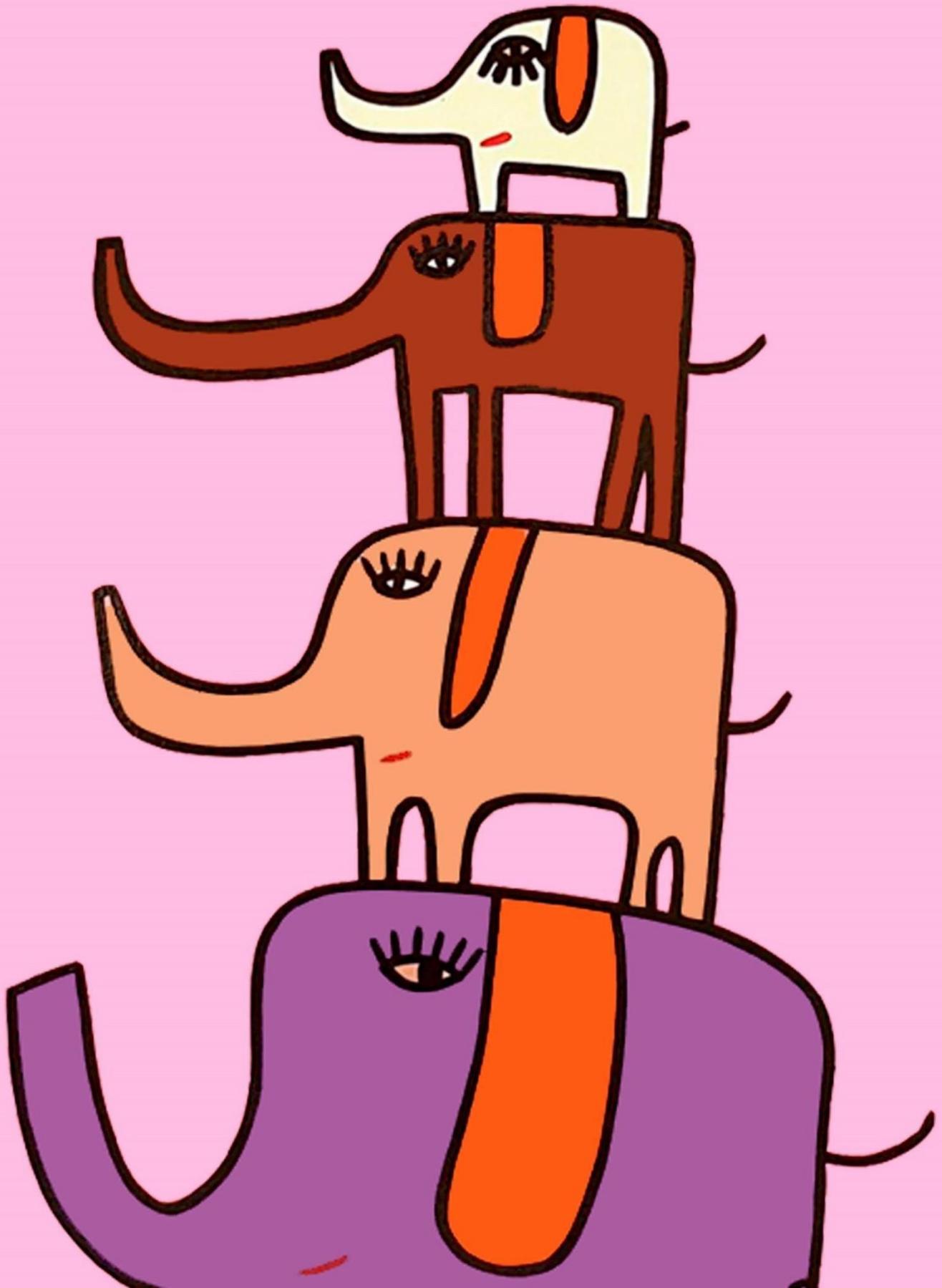
Al Servicio de Neuropsicología Área Infantil y su equipo, quienes me acogieron en el último tramo de la carrera y me permitieron conocer el maravilloso mundo de las Altas Capacidades Intelectuales.

A la Universidad Nacional de Córdoba, pública y gratuita, por darme la oportunidad de crecer y formarme, regalo por el cual le estaré siempre en deuda.

*Una educación desde la cuna hasta la tumba,
inconforme y reflexiva,
que nos inspire un nuevo modo de pensar
y nos incite a descubrir quiénes somos
en una sociedad que se quiera más a sí misma...*

Gabriel García Márquez, 1994.

ÍNDICE

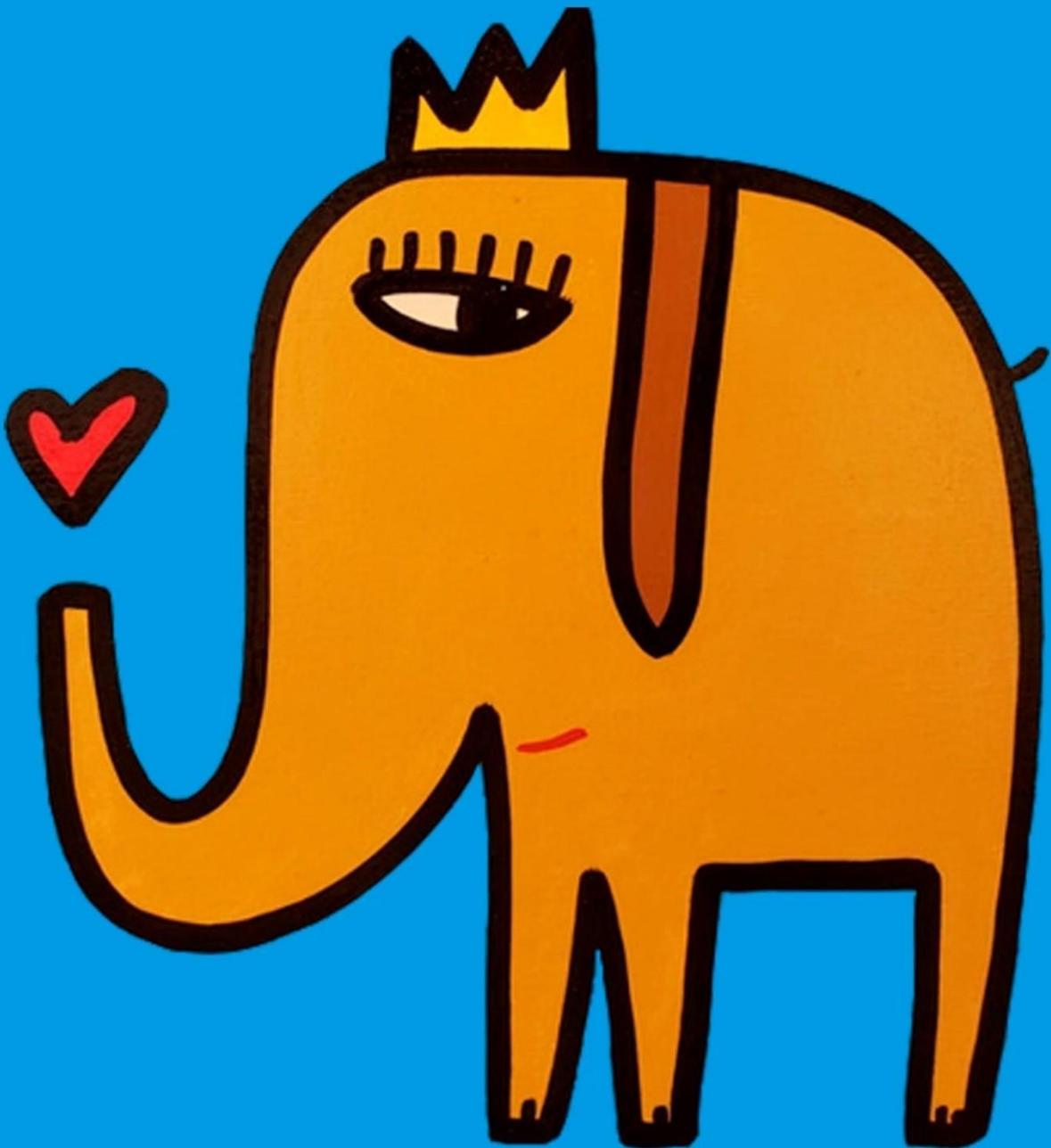


Resumen	8
Introducción	10
Planteamiento del problema	13
Objetivos.....	16
Marco teórico.....	18
I. Reseña histórica.....	19
II. Antecedentes de investigación.....	24
III. Educación inclusiva.....	32
IV. Altas capacidades intelectuales.....	34
V. Proceso de identificación de altas capacidades intelectuales	39
VI. Necesidades educativas específicas	41
VII. Prácticas inclusivas.....	42
Metodología	48
I. Tipo de diseño.....	49
II. Muestra y población	51
III. Instrumento para la recolección de datos.....	52
Análisis de los datos	54
Análisis cualitativo de los datos	55
Codificación de los datos	56
Cuadro de categorías y subcategorías del primer cuestionario online.	58
Cuadro de categorías y subcategorías del segundo cuestionario online.....	61
Consideraciones éticas	65
Resultados	66
1. Indagar las concepciones previas de las docentes de nivel primario sobre altas capacidades intelectuales	67
Eje A: Tabla de codificación de datos del primer cuestionario, pretaller	68
Gráfico 1 del eje A:	68
Eje A: Análisis descriptivo primer cuestionario online	69
Eje A: Tabla de codificación de datos del taller virtual.....	72
Eje A: Tabla de codificación de datos del segundo cuestionario, postaller	73
Gráfico 2 del eje A	73
Eje A: Análisis descriptivo del segundo cuestionario.....	74

2. Averiguar si las docentes cuentan con formación específica en la temática de las altas capacidades intelectuales	76
Eje B: Tabla de codificación de datos del primer cuestionario, pretaller.....	77
Gráfico 1 del eje B	77
Eje B: Análisis descriptivo del primer cuestionario	78
Eje B: Tabla de codificación de datos taller virtual.....	78
Eje B: Tabla de codificación de datos del segundo cuestionario, postaller	79
Gráfico 2 del eje B	79
Eje B: Análisis descriptivo del segundo cuestionario.....	80
3. Identificar las dificultades de las docentes en la identificación y el trabajo áulico con estudiantes que presentan altas capacidades intelectuales.....	81
Eje C: Tabla de codificación de datos del primer cuestionario, pretaller	82
Gráfico 1 del eje C.....	82
Eje C: Análisis descriptivo del primer cuestionario.....	83
Eje C: Tabla de codificación de datos taller virtual.....	85
Eje C: Tabla de codificación de datos del segundo cuestionario online, postaller.	86
Gráfico 2 del eje C.....	87
Eje C: Análisis descriptivo del segundo cuestionario.....	87
4. Reflexionar con las docentes acerca de las prácticas educativas tradicionales y las prácticas inclusivas de estudiantes con ACI.....	90
Eje D: Tabla de codificación de datos del taller virtual.....	90
Eje D: Tabla de codificación de datos del segundo cuestionario, postaller.....	93
Gráfico 1 del eje D	93
Eje D: Análisis descriptivo del segundo cuestionario	94
5. Guías de actividades áulicas inclusivas de estudiantes con altas capacidades intelectuales.....	96
Guía para identificar estudiantes de 6 a 11 años que poseen ACI	97
Guía para trabajo áulico con estudiantes de 6 a 11 años que presentan ACI.....	106
Guía para desarrollar prácticas inclusivas con estudiantes de 6 a 11 años que presentan ACI	118
Limitaciones.....	122
Discusiones	124
1. Concepciones previas de las docentes sobre altas capacidades intelectuales.	125
2. Formación específica de las docentes en altas capacidades intelectuales.....	127

3. Dificultades percibidas por las docentes en la identificación y el trabajo áulico con las ACI.....	129
4. Reflexionar con las docentes acerca de las prácticas educativas tradicionales y las prácticas inclusivas de estudiantes con ACI.....	131
Conclusiones.....	134
Referencias bibliográficas.....	138
Anexos	143

RESUMEN

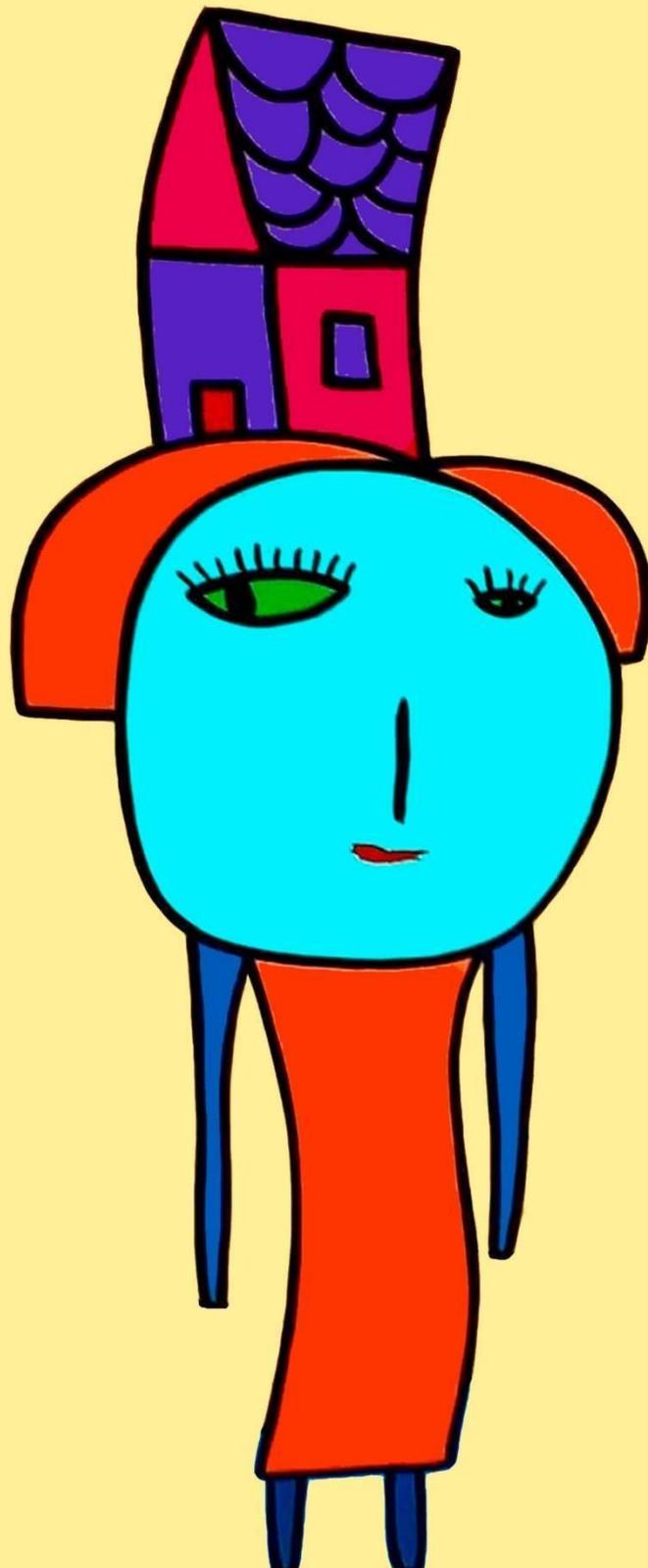


Introducción: Hace tiempo se percibe que las capacidades e intereses de los/as niños/as en nuestras escuelas son diversos, sin embargo, seguimos apostando a modelos educativos homogeneizantes que no pueden satisfacer las necesidades particulares de individuos diferentes. En este sentido, la educación inclusiva constituye una alternativa para dar respuesta a estudiantes con ACI, uno de los grupos desatendidos por la escuela tradicional. Las recientes investigaciones han permitido tomar conciencia de que no por tener mayor capacidad estos estudiantes pueden transcurrir solos y con éxito los distintos niveles del sistema educativo.

Objetivo general: Brindar a las docentes del nivel primario actividades áulicas inclusivas para desarrollar con sus estudiantes de 6 a 11 años que presentan altas capacidades intelectuales.

Metodología: Estudio de carácter descriptivo. Basado en una metodología cualitativa y de diseño investigación-acción. La muestra estuvo compuesta por docentes de nivel primario, primero fueron 24 y luego, en el segundo encuentro 14. Todas las participantes, pertenecientes a distintas ciudades, contaban con alguna experiencia con estudiantes con ACI en sus aulas. La recolección de datos se realizó a partir de dos cuestionarios online y un taller virtual. **Resultados:** Del análisis cualitativo se observó que las docentes no poseen formación específica en la temática y conciben a las ACI como equivalente a tener un alto CI. Sin embargo, estas concepciones fueron modificadas luego del encuentro virtual, que constituyó una instancia de formación para la totalidad de las participantes. La principal dificultad para dar respuestas a las ACI en la escuela está ligada a la falta de conocimientos y herramientas para detectarlas, como así también a la poca predisposición de directivos e instituciones para reconocerlas y atenderlas. Tradicionalmente, las respuestas educativas a este alumnado fueron (y siguen siendo) la aceleración, el agrupamiento y el enriquecimiento curricular. No obstante, entre las experiencias docentes, se advirtieron prácticas inclusivas como aprendizaje cooperativo, por descubrimiento, de alto nivel y actividades para promover el pensamiento divergente o creativo. Finalmente, con los aportes teóricos y los datos recabados en esta investigación se elaboraron guías de actividades áulicas inclusivas para brindarles a las docentes de primaria que tienen estudiantes con ACI en sus aulas. **Palabras claves:** altas capacidades intelectuales – docentes – educación inclusiva.

INTRODUCCIÓN



Partiendo de que la realidad social es compleja y cada vez más cambiante, la diversidad en educación es una realidad admitida mundialmente. Hace tiempo se percibe que las capacidades e intereses de los/as niños/as en nuestras escuelas son diversas, sin embargo, seguimos apostando a modelos educativos homogeneizantes que no pueden satisfacerse las necesidades particulares de individuos diferentes.

Estas cuestiones relacionadas con la atención a las diferencias que presentan los/as estudiantes (sean por cultura de procedencia, capacidades, intereses o motivaciones), se han convertido en estos últimos tiempos en asunto de debate e interés profesional, y también fuente del derecho a la educación. Garantizar este derecho es una de las tareas morales más nobles de la profesión docente, y no se puede desconocer que las decisiones sobre la enseñanza tienen un papel decisivo en las posibilidades de garantizar el aprendizaje del alumno.

Muchas veces, se ignora que quien aprende lo hace porque tiene determinadas condiciones y capacidades que lo hacen posible, y a su vez, porque pone en funcionamiento mecanismos de aprendizaje que son específicos e individuales (ligados a la maduración y estímulos particulares). Lejos de la homogeneización de las formas para aprender, es preciso considerar los aspectos singulares de los procesos de aprendizaje que, junto con elementos contextuales, tienen un papel fundamental como facilitadores u obstaculizadores de los procesos de aprendizaje de los/as niños/as.

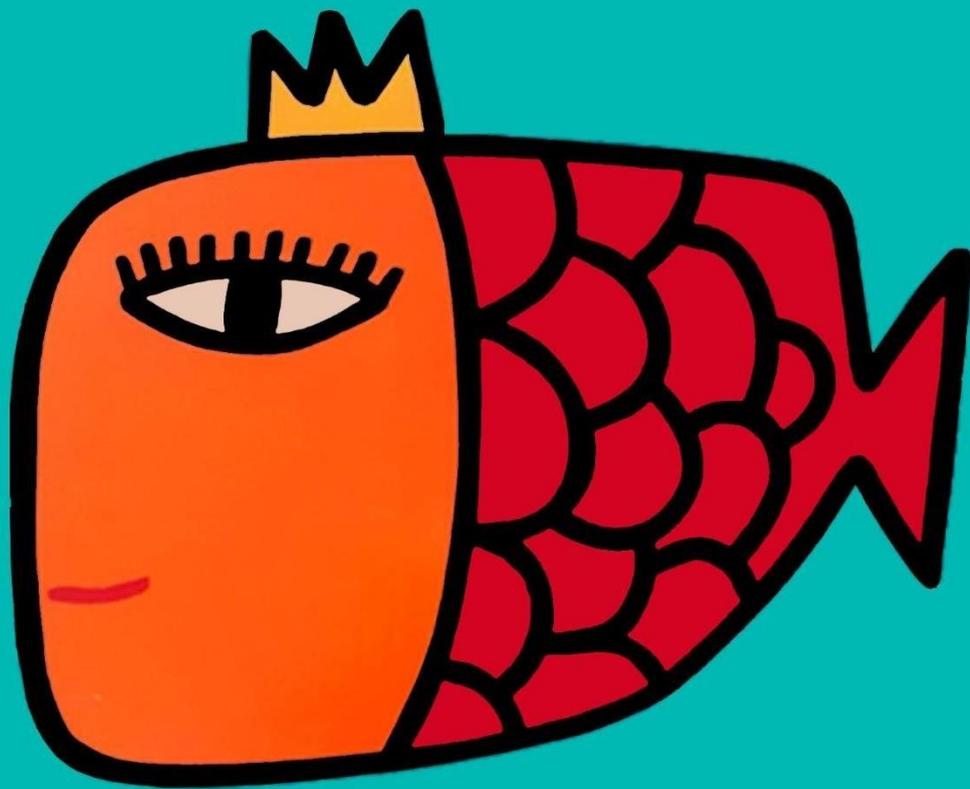
Si bien, la escuela actual reconoce la existencia de la diversidad en cuanto a sus miembros, sus prácticas educativas hacia los/as estudiantes siguen un tratamiento homogeneizante. Según la revisión de la bibliografía, el principal problema para la atención a las diferencias parece estar relacionado con una visión de los procesos de aprendizaje centrada en señalar el déficit de los estudiantes, más que desarrollar sus potencialidades. Iruete (2012), afirma que pareciera existir una marcada tendencia a ver déficits y no potenciales, disposición que tal vez es inherente al ser humano, focalizando en lo negativo en lugar de rescatar lo positivo y lo saludable.

De ahí que el proceso de inclusión escolar de estudiantes con necesidades educativas específicas exige ser repensado, puesto que reproduce el modelo médico centrado en diagnosticar las deficiencias. Las investigaciones muestran que se necesita una cultura de la convivencia, donde la escuela se centre en el reconocimiento de todos sus estudiantes, para lo que es necesario un cambio de valores y actitudes hacia la

persona que es diferente.

En este sentido, la educación inclusiva constituye una alternativa más acorde a las demandas que actualmente los niños necesitan (Arnaiz Sánchez, 2004). Ya que no basta con que los alumnos estén integrados en los centros educativos, lo que realmente hace falta es que se atienda a las necesidades educativas específicas, para que estén verdaderamente incluidos, que sean valorados, reconocidos y constituyan un reto para la institución en su respuesta educativa.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA



En primer lugar, la propuesta de una escuela inclusiva requiere pensar en la heterogeneidad del alumnado como una situación normal del grupo/clase, así como poner en marcha una planificación educativa que permita a los docentes utilizar distintos niveles instrumentales y actitudinales en beneficio de los/as estudiantes (Arnaiz Sánchez, 2004). Partiendo de que el éxito o fracaso de una institución educativa, guarda relación con la forma en que los profesores se perciben a sí mismos, su trabajo y la propia institución; en la medida que la escuela se organice para mejorar su respuesta educativa, tendrá una visión más positiva de sus alumnos/as y tratará de buscar soluciones conjuntas. Es por ello que, si los profesores asumen algunas estrategias innovadoras, pero mantienen un pensamiento centrado en el modelo del déficit (sin una visión reflexiva e interactiva del aprendizaje), no podrán alcanzar ni promover cambios en sus escuelas. Para salir de este planteamiento es necesario desarrollar procesos de formación, que conviertan a los profesores en pensadores reflexivos, que no tengan miedo de experimentar nuevas propuestas prácticas, atentas a las características de sus estudiantes.

En segundo lugar, los alumnos con altas capacidades intelectuales (ACI) constituyen uno de los grupos desatendidos por la escuela tradicional. Las recientes investigaciones han permitido tomar conciencia de que no por tener mayor capacidad estos alumnos/as pueden transcurrir solos y con éxito por los distintos niveles del sistema educativo. Lejos de tener garantizado el éxito, han terminado engrosando las estadísticas de fracaso escolar. Ante este panorama, Fellautto, Tomasini y Vargas (2016) afirman que las necesidades educativas de este grupo de niños no son garantizadas por el sistema educativo tradicional.

Teniendo que recurrir, en la mayoría de los casos a instituciones privadas y/o centros especiales, sin contemplarse el impacto que esto conlleva para el desarrollo del niño/a (etiquetas, prejuicios, aislamiento).

En tercer lugar, el profesor es la persona que más tiempo pasa con el alumno después de sus padres, por lo que tiene un buen marco de referencia y comparación de sus estudiantes, junto con la oportunidad de observar el ritmo de aprendizaje y las diferencias individuales. Se observó que el maestro tiende a valorar como niño inteligente aquel que es obediente, aplicado, seguidor de normas; mientras que

suele considerar negativamente a otros alumnos más revoltosos y problemáticos, aun mostrando estos últimos rasgos característicos de los niños con altas capacidades (creatividad, resistencia a la autoridad y tareas escolares que no encuentra significativas). De este modo, el profesor puede estar influido por los prejuicios existentes acerca de las competencias de los estudiantes con altas capacidades y no responder a las necesidades educativas específicas que requieren (Genovard, Gotzens, Badia y Dezcallar, 2010). Comprender las concepciones docentes que subyacen a las prácticas educativas puede ser una oportunidad para construir nuevos puntos de vista sobre las ACI y dar respuestas más adecuadas.

Por último, uno de los grandes retos educativos del siglo XXI para la profesión docente, es la atención a la diversidad desde una perspectiva amplia e inclusiva. Reconocer esta diversidad en el aula y dar un primer paso en lo que refiere a atención de los alumnos con altas capacidades intelectuales, por medio de la formación docente, es el propósito de este proyecto. Indagando si existen conocimientos acerca de los factores que favorecen y/o dificultan los procesos de aprendizaje en estudiantes con altas capacidades, podremos advertir si las prácticas docentes son o no inclusivas y analizar en qué medida nuestras instituciones escolares educan para la diversidad.

Finalmente, mediante una metodología cualitativa que se fundamenta en el diseño de investigación-acción, las docentes de nivel primario entraron en contacto con la temática de las altas capacidades intelectuales y surgió un espacio para el diálogo y la reflexión de prácticas educativas, a partir de la propuesta de la educación inclusiva. El interrogante *“¿Qué actividades áulicas inclusivas, para trabajar con estudiantes con altas capacidades intelectuales, se puede brindar a las docentes de nivel primario de la ciudad de Córdoba?”* fue la orientación de esta investigación. A partir de la cual se elaboraron guías de actividades áulicas que se aproximan a una concepción de prácticas inclusivas, para brindarles a las docentes de estudiantes con altas capacidades intelectuales de nivel primario.

OBJETIVOS



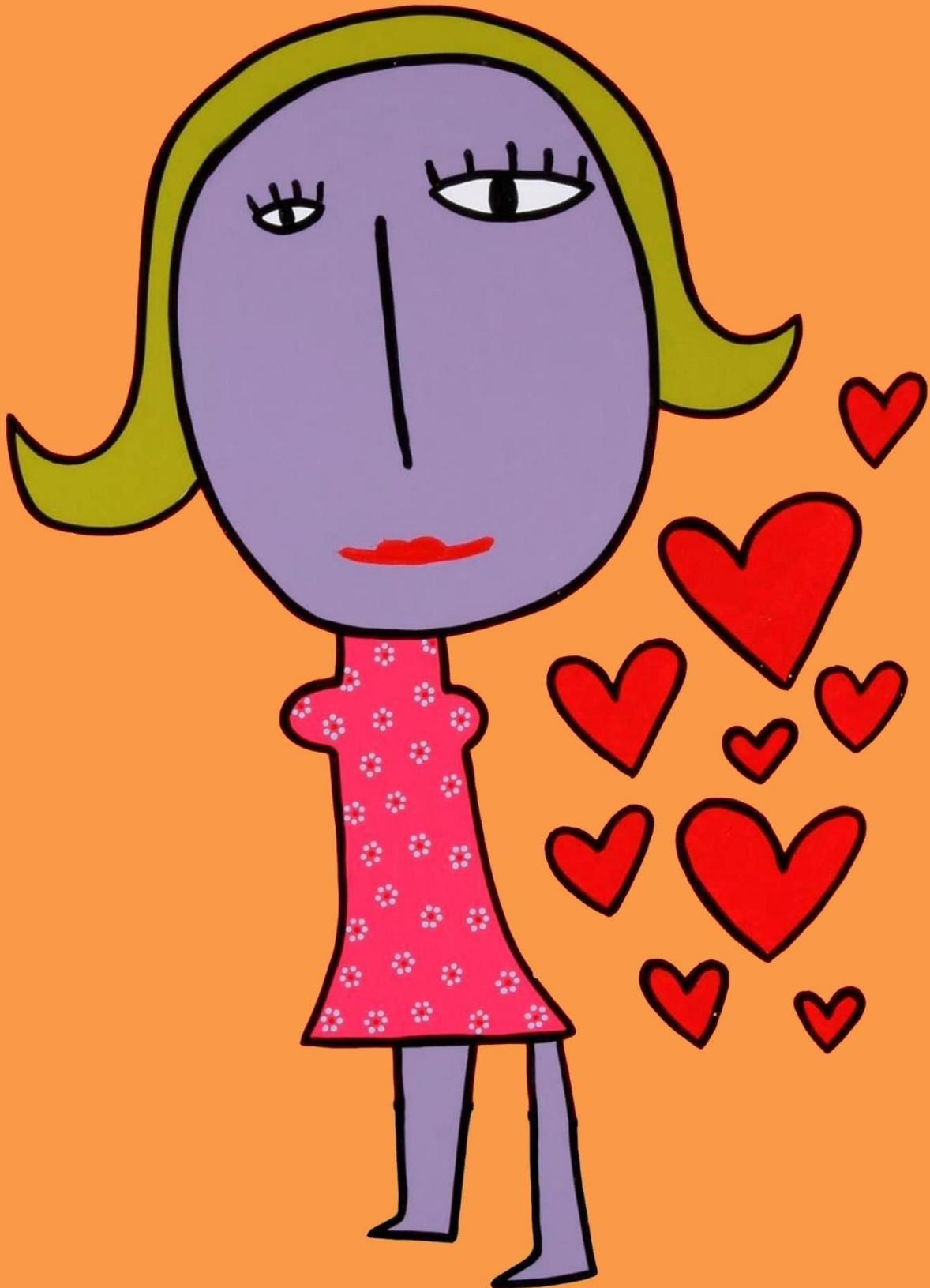
GENERAL

Brindar a las docentes del nivel primario actividades áulicas inclusivas para desarrollar con sus estudiantes de 6 a 11 años que presentan altas capacidades intelectuales.

ESPECÍFICOS

- Indagar las concepciones previas de las docentes de nivel primario sobre altas capacidades intelectuales.
- Averiguar si las docentes cuentan con formación específica en la temática de las altas capacidades intelectuales.
- Identificar las dificultades de las docentes en la identificación y el trabajo áulico con estudiantes que presentan altas capacidades intelectuales.
- Reflexionar con las docentes acerca de las prácticas educativas tradicionales y las prácticas inclusivas de estudiantes con ACI.

MARCO TEÓRICO



I. RESEÑA HISTÓRICA

Hacer un recorrido por el pasado nos permite comprender con mayor claridad algunas de las problemáticas actuales. Siguiendo a Arnaiz Sánchez (2019), desde los primeros tiempos de la humanidad las personas con alguna alteración manifiesta han sido excluidas, rechazadas y marginadas por parte de los miembros de su propio grupo social.

Desde la *antigüedad* los modelos demonológicos dificultaron la explicación científica de la conducta humana, dándose explicaciones de tipo mítico y misteriosa a todo comportamiento que se desviaba de la norma. En la *edad media*, comienza a gestarse una comprensión del retraso mental que lo suponía como intratable, por toda una serie de razones físicas y astrales. A las personas con algún déficit se las consideraba poseídas por el demonio o como espíritus infernales, sometiéndolas a exorcismos y en algún caso a la hoguera. Más adelante, los desórdenes del comportamiento humano empiezan a buscarse en la naturaleza misma y no en hechos externos a ella y de difícil credibilidad. Se produce una evolución importante en las concepciones médicas y su actitud con respecto a las personas "enfermas mentalmente", dando lugar a un periodo llamado *Naturalismo Psiquiátrico* (siglos XVI-XVIII). En este momento inician las primeras respuestas a los problemas de la educación manifestados por las personas con discapacidad; mediante iniciativas privadas, instituciones de carácter religioso o filantrópico bajo un enfoque asistencial. Luego, la naciente evolución de la revolución industrial creó un mayor número de zonas de marginación, constituida por aquellas personas que no eran útiles para el sistema productivo. Debido a esta influencia y al pensamiento de que era necesario proteger a la sociedad de estas personas anormales, se las recluye en instituciones, asilos y hospitales, donde la atención y el cuidado eran muy escasos. Será más tarde, en el siglo XIX, cuando podemos identificar los primeros atisbos de lo que sería la *Educación Especial*. En este momento empiezan a crearse instituciones dedicadas a la atención y la enseñanza de personas ciegas, sordomudas y con retraso mental como respuesta al problema que suponía su escolarización en los centros públicos ordinarios. Esta situación trajo consigo un mayor conocimiento y comprensión del retraso mental, junto con tratamientos de atención médico-pedagógica a la infancia anormal. Otras contribuciones importantes de este período fueron las que dieron lugar a la *Psicometría*, con su consecuente concepto de cociente intelectual junto

a un modelo psicopedagógico en el estudio de los deficientes. Esta forma de medir la inteligencia favoreció la clasificación y etiquetación de las personas, reforzó la ya establecida separación médica entre lo normal y lo patológico. Luego, la denominada era de la *Institucionalización* (finales del siglo XIX y principios del XX) establece la obligatoriedad de la enseñanza, lo que produce una masificación de las escuelas debido al elevado número de matriculación de estudiantes. Conforme la educación obligatoria escolarizaba más alumnos, la presencia de personas deficientes era mayor y se iban complicando y diversificando sus problemas de aprendizaje. En un intento de sistematizar los mismos, se empezaron a aplicar diferentes clasificaciones sobre las personas anormales, estableciendo sus distintos grados y tipos. Comenzaron a crearse centros de educación especial y emplazando a los alumnos en ellos; mediante agrupaciones en las aulas lo más homogéneas posibles, en tanto que se pensaba que esto ayudaría a mejorar su educación. La información básica la proporcionaba el coeficiente intelectual y para la instrucción se establecieron programas, métodos y servicios diferentes para cada uno de los subgrupos identificados. Esto condujo a la aparición de distintos tipos de centros especializados por deficiencias (centros para sordos, para ciegos, para deficientes mentales). De este modo, la obligatoriedad de la enseñanza, que pretendía que todos los alumnos estuvieran escolarizados dentro del sistema ordinario, derivó en la segregación a un sistema especial paralelo de aquellos alumnos que presentaban alguna deficiencia. En la década de los años cincuenta y sesenta, las críticas en torno a la institucionalización de las personas con discapacidad se vuelven muy evidentes, haciendo cada vez más insostenible que los centros de educación especial fueran la única opción para garantizarles su escolarización. El ambiente de estos centros carecía de los estímulos suficientes para el aprendizaje y la socialización de las personas, ya que muchas veces, por su carácter asistencialista estaban más dedicados a su cuidado que a su enseñanza. De la mano de las familias y las propias personas con discapacidad, comienza a gestarse la lucha por la escolarización de todas las personas en las escuelas ordinarias. En 1978 el Informe Warnock, introduce el término *necesidades educativas especiales* para dirigirse a los alumnos anteriormente etiquetados como deficientes. Empezaba lo que se conoce como *integración escolar*, que plantea en un mismo marco educativo, una serie de servicios a todos los alumnos sobre la base de sus necesidades de aprendizaje. No pretende la eliminación de la educación especial, sino evitar la identificación de ésta con los centros especiales de educación,

defendiendo la atención a las características y necesidades de cada alumno de forma individualizada en el marco de la educación regular. No obstante, aún bajo este modelo de integración escolar, muchas personas han sido segregadas, excluidas y percibidas como diferentes (inferiores o superiores) en las escuelas ordinarias. Se ha obviado que *“el modo en que damos forma a nuestras percepciones sobre lo que constituye la ‘normalidad’ está estrechamente relacionado con nuestros valores, orientaciones, educación, necesidades, prioridades y otras experiencias”* o, en otras palabras, *“en un mundo lleno de diferencias, la normalidad no existe”* (Vlachou en Arnaiz Sánchez, 2019). La integración se percibe como una práctica ligada exclusivamente a los alumnos con discapacidad y, consecuentemente, la imprecisión de este término facilita la proyección de incoherencias inherentes a la elaboración de políticas que perpetúan la diferencia y la inferioridad, propiciando prácticas exclusivas. Es decir, que ya el hecho de ser clasificados como alumnos con necesidades educativas especiales supone para este grupo una u otra discapacidad; haciendo que los profesores regulares se sientan incapaces de atender a estos estudiantes. Por este motivo, delegan esa responsabilidad a los profesores de apoyo, auténticos especialistas y, por lo tanto, los responsables de la atención del niño/a con necesidades educativas especiales.

Los estudios develan que, en muchos casos, el profesor de apoyo se convierte en una barrera humana al ser el principal docente y a veces el único con el que el estudiante puede contar, aun estando tiempo completo en una clase regular. Por consiguiente, la integración se convierte en una noción muy controvertida, siendo del todo necesario que se identifiquen aquellas barreras que discapacitan más que la propia discapacidad, con el fin de poder actuar contra ellas.

A finales de los años ochenta y principios de los noventa el movimiento de la integración requiere cambios. Comienza a predominar una visión de la educación con carácter humanista que se sustente sobre los derechos humanos y la dignidad, la justicia social, la inclusión, la diversidad cultural, lingüística y étnica. Se reconoce y atiende el contexto como un elemento determinante para el desarrollo de las potencialidades de los estudiantes, junto con la formación y un mejor desarrollo del profesorado para reconocer las necesidades e incorporar en sus prácticas adaptaciones curriculares ligadas al diseño universal de aprendizaje (DUA). Se empieza a hablar de *diversidad*, esta noción se asocia con un uso más amplio que el de educación especial, en tanto que incluye diversidad cultural, lingüística, de acceso al conocimiento, social, de géneros, ligada a

factores intra e interpersonales, de necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad o superdotación. Intentando desmitificar una acción educativa centrada exclusivamente en alumnos especiales, acciones especiales y centros especiales.

Más adelante, en 2006, se firma la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, legislación internacional de las Naciones Unidas que garantiza y amplía derechos. Siendo sus principios generales: el respeto de la dignidad inherente, la autonomía individual, incluida la libertad de tomar las propias decisiones y la independencia de las personas; la no discriminación; la participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad; el respeto por la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad y la condición humana; la igualdad de oportunidades; la accesibilidad; la igualdad entre el hombre y la mujer; y por último, el respeto a la evolución de las facultades de los niños y las niñas con discapacidad y de su derecho a preservar su identidad.

Por todo lo desarrollado, podemos advertir que los avances hacia una escuela más inclusiva comenzaron dando respuestas a problemáticas como los déficits en el aprendizaje, dificultades para adquirir determinadas habilidades, problemas de conducta y diferentes discapacidades. Sin embargo, las altas capacidades intelectuales no han sido percibidas tan rápidamente como una necesidad educativa especial. También, se observó que la indiferencia social e institucional a las necesidades educativas de estos estudiantes es producto de numerosos mitos y creencias erróneas (Fellautto, Tomasini y Vargas, 2016). Estos últimos van construyendo estereotipos que subyacen al modo en que las instituciones atienden o niegan las necesidades de los niños/as, manteniendo muchas veces, prácticas educativas que marginan y desconocen las adaptaciones específicas que este grupo requiere.

Para finalizar, el paradigma de abordaje en el estudio de las altas capacidades intelectuales también fue evolucionando. Siguiendo a Jiménez (2004), en un primer momento, se consideró que la superdotación es igual a un CI alto, lo que supone que las altas habilidades son un rasgo estable e invariable. Esta visión exterioriza a la escuela de un carácter elitista y etnocéntrico, no considera que sea necesario una intervención especial para las personas con ACI, la dirección de la clase se centra en el profesor, las respuestas educativas que se caracterizan por programas únicos u opciones limitadas por categorías, currículos y contenidos fijos. Por el contrario, el paradigma actual en el

estudio de las ACI ha evolucionado hasta llegar a considerar que la superdotación es multifacética. Establece que los elementos y variables del contexto tienen un papel crucial en el desarrollo de las mismas, sus teorías son de carácter evolutivo, orientada a procesos y el desarrollo de las potencialidades del niño/a. La identificación se basa en el rendimiento y la intervención no se limita únicamente a la escuela, sino que se orienta a otros campos de conocimiento que sean del interés de la persona, desarrollando programas colaborativos y con énfasis en la diversidad. En resumen, las respuestas educativas del paradigma actual de las ACI buscan desarrollar un curriculum con opciones y mayor flexibilidad, basándose en las características de los estudiantes, sus intereses y motivaciones.

II. ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN

Al revisar el trabajo *Rol del profesor en el desarrollo del talento* de Renzulli (2010), podemos distinguir dos modelos que caracterizan los procesos de enseñanza-aprendizaje. El tradicional modelo deductivo, aquel que se caracteriza por clases con horarios rígidos, con asignaturas y temas segmentados, conjuntos predeterminados de información y actividades, exámenes, notas para determinar el progreso y un patrón de organización dirigido por la necesidad de adquirir y asimilar información y habilidades consideradas importantes por quienes desarrollan el currículo. El otro, el modelo inductivo, representa aquellos aprendizajes que ocurren regularmente fuera de las aulas formales (laboratorios de investigación, estudios artísticos, teatros, escenarios de películas, oficinas de negocios, agencias de servicios, etc.). Este tipo de aprendizaje comprende tres aspectos fundamentales: una personalización del tópico o problema; el empleo de métodos de investigación o producción creativa que se aproximan al modo operado de la práctica profesional y, por último, un trabajo que se orienta a producir beneficios o servicios que tengan impacto en un público determinado. Esto quiere decir que el modelo deductivo, si bien no es errático, se basa en una concepción limitada de la función del alumno, que no tiene en cuenta los diferentes intereses y estilos de aprendizaje. Por ello, sería provechoso a los fines de garantizar una escuela que se preocupe por dar respuesta a la diversidad de sus estudiantes, incorporar prácticas educativas basadas en el aprendizaje por inducción, que contemple las necesidades de los estudiantes con altas capacidades intelectuales.

Otra propuesta que el autor desarrolla es la del aprendizaje de alto nivel, el cual se define por una serie de principios: primero, cada aprendizaje es único, por lo tanto, todas las experiencias de aprendizaje tienen que ser examinadas de tal manera que tomen en cuenta las habilidades, intereses y estilos de aprendizaje del individuo. Segundo, el aprendizaje es más efectivo cuando los estudiantes disfrutan de lo que están haciendo, entonces, las experiencias de aprendizaje deben ser construidas y evaluadas con tanta preocupación por su disfrute como por las otras maneras. Tercero, el aprendizaje es más significativo y placentero cuando el contenido y el proceso se han aprendido dentro del contexto real y en un problema presente. Cuarto, más que la instrucción formal del docente para adquirir los aprendizajes, se requiere una

instrucción con las aplicaciones del conocimiento y las habilidades que resultan de la construcción de significados por el estudiante. Siendo el fin último del aprendizaje de alto nivel, reemplazar la dependencia y el aprendizaje pasivo por la independencia y el aprendizaje comprometido y activo.

Esto es posible si empezamos a hacer hincapié en nuevas formas de enseñar como el aprendizaje por descubrimiento, las simulaciones, el aprendizaje cooperativo, socrático, basado en problemas y conceptos, entre otros. No obstante, la parte más difícil para facilitar este tipo de aprendizaje parece ser dejar de prescribir, es decir, reemplazar la instrucción tradicional por el método “guiar-desde-el-lado” que utilizan los mentores y entrenadores. El mismo se caracteriza por guiar a los estudiantes cuando encuentran y se centran en la solución de un problema del mundo real, en otras palabras, echarles una mano para localizar los contenidos y recursos metodológicos, y ayudarles a entender cómo usarlos.

A su vez, el pensamiento divergente constituye otra alternativa para trabajar con estudiantes con ACI. Esta propuesta es desarrollada por Beltrán, Garzón y Burgos (2016) en su proyecto *Incidencia del fortalecimiento del pensamiento divergente en la creatividad*. Pensamiento divergente significa poner unas ideas al lado de otras, es decir, no hay choque ni disputa ni juicio inicial verdadero/falso, más bien se orienta a una amplia exploración del tema de estudio y se emiten conclusiones y decisiones a través de un proceso de diseño. El pensamiento divergente enfatiza en los diferentes enfoques, en las variadas maneras de ver las cosas y se preocupa más de lo que puede ser que de lo que es. Con este tipo de pensamiento, se hace un desplazamiento hacia los lados, por ello se llama lateral o divergente, pretende lograr diferentes percepciones, conceptos y puntos de entrada donde se usan diversos métodos para salir de la línea habitual de pensamiento, interesándose por el diseño para obtener ideas nuevas. Particularmente, la metodología de este estudio constó de tres etapas: diagnóstico, intervención, aplicación del postest de creatividad y análisis de la información obtenida; mientras que las categorías a evaluar fueron originalidad, fluidez y desarrollo social.

Finalmente, los resultados evidenciaron que la creatividad de los niños de transición, cuarto y séptimo se incrementó, en comparación con la información del test inicial, después de la intervención pedagógica basada en el desarrollo de pensamiento divergente. Se agrega que durante la socialización con los estudiantes fue evidente que

el pensamiento divergente fortaleció el respeto, la tolerancia, la aceptación de las diferentes maneras de pensar y lo valioso de estos pensamientos, lo anterior debido al constante intercambio de ideas tanto de manera espontánea como guiada en el momento. Además, invitó a los alumnos a ser de mente abierta, a aceptar opiniones y acciones variadas, pues cuando algún compañero intervenía, se generaban más ideas por parte de los demás. De este modo, más que pretender encontrar la respuesta exacta o correcta, los ejercicios buscaban que cada estudiante sugiriera el mayor número de soluciones y ejercitara la habilidad de ver las situaciones desde la mayor cantidad de enfoques posibles, respetando igualmente las diferencias en los puntos de vista de sus compañeros. Resumiendo, las actividades de pensamiento divergente fortalecieron la imaginación, la posibilidad de observar desde diversos enfoques, la aceptación, la seguridad y la solidaridad. Invitó a valorar y respetar las ideas de los otros, a aprender siendo conscientes de que las cosas no son solo lo que a primera vista se percibe de ellas.

Las autoras concluyen que estos resultados concuerdan con lo planteado por Vigotsky (1995), acerca de la zona de desarrollo próximo, en la que concibe al aprendizaje como construcción social y colaborativa, donde cada individuo posee una zona que puede ser favorecida con el acompañamiento de otro individuo que sepa más. Es decir, los estudiantes al realizar las actividades para fortalecer el pensamiento divergente, pasaron de su nivel de desarrollo real a su nivel de desarrollo potencial.

Los talleres de enriquecimiento extracurricular para alumnos de altas habilidades son otra posible intervención, que desarrollan Rojo, Garrido, Soto, Sáinz, Fernández y Hernández (2010). Se trata de un programa que permite instancias de aprendizajes más complejas y abstractas que las del currículo ordinario, teniendo por objetivo ofrecer experiencias de aprendizaje más amplias, adaptadas a la complejidad cognitiva de los estudiantes con altas capacidades intelectuales. Al mismo tiempo, busca favorecer el desarrollo de habilidades referidas a la competencia socio-cognitiva, como son: razonamiento, creatividad, solución de situaciones novedosas, toma de decisiones, empatía y relaciones interpersonales. El proyecto consiste en ofrecer diferentes propuestas de investigación, que se diseñaron según los principios de la pedagogía activa y participativa, idónea para indagar y encontrar respuestas al pensamiento científico. En cualquiera de estos proyectos de investigación se le exigía al alumno

establecer un plan para llevarlo a cabo, organizar cuidadosamente qué y cómo realizarlo, considerar quiénes van a intervenir y qué recursos se van a necesitar. Para asegurar el desarrollo integral de las capacidades de los alumnos, el trabajo dentro del programa se organizó en cuatro bloques temáticos: científico- tecnológico; lingüístico-literario, artístico y socio-emocional. La organización temporal de los talleres fue de carácter quincenal, y en cuanto a los recursos, en conjunto con diferentes expertos de la comunidad se diseñaron materiales apropiados al tema de la investigación a desarrollar. Al finalizar, se realizó una valoración mediante una encuesta a los alumnos, donde se constató que valoraron de forma muy positiva cada uno de los contenidos trabajados en los talleres; principalmente, lo que tiene que ver con la aplicación práctica de los contenidos teóricos. También manifestaron un fortalecimiento de los lazos de unión entre ellos y mayor seguridad en sus relaciones con los demás. Asimismo, la valoración aportada por los profesores colaboradores indicó que los alumnos prefieren las tareas más creativas, aplicadas y prácticas, y suelen rechazarlas actividades más teóricas.

Acerca de profesores de alumnos con altas habilidades, Genovard, Gotzens, Badia y Dezcallar (2010) explican que, si bien no hay un profesor ideal para los alumnos con ACI, los docentes deben conocer qué y cómo funcionan los procesos de enseñanza– aprendizaje en estudiantes con altas capacidades, junto con las variables psicológicas, de contenidos y contextuales que están implicadas. De esta forma, los autores proponen una serie de ejes para pensar la relación con el grupo de estudiantes, en donde el primer paso sea contemplar que la transmisión de conocimientos no es unidireccional del profesor al alumno, sino que tiene un carácter interactivo. Considerando que las situaciones de aprendizaje son bastantes complejas; entendiendo que identificar y definir el perfil intelectual del alumno con altas capacidades intelectuales es mucho más que una cuestión de puntuación en una prueba estandarizada, podemos empezar a estudiar cuáles son los elementos de la relación docente-alumno que contribuyen al proceso de aprendizaje. Sobre las características personales de los profesores de alumnos con ACI, esta investigación destaca que la única variable personal que tiene aportaciones valiosas en el ámbito de la enseñanza es la creatividad. La cual se define por la presencia conjunta de fluidez, flexibilidad, elaboración y originalidad (Torrance en Genovard et.al.; 2010). Algunas alternativas para que el docente pueda favorecer la creatividad en sus estudiantes son: propiciar la

reflexión y la incertidumbre, desarrollar confianza en sí mismo, conocer las actitudes y valores de sus estudiantes, vencer el temor al ridículo y a cometer errores, asumir una capacidad de asombro frente a comentarios reflexivos o creativos de los estudiantes, educar para la tolerancia a la frustración, aceptar fracasos y errores, entre otras.

Tanto en Argentina como en muchos otros países, los planes de estudio de formación del profesorado y de grados universitarios siguen ignorando la temática relativa a las ACI, contribuyendo a mantener ciertos estereotipos en los docentes, lo que impide que el alumno con estas características sea identificado y reciba la respuesta educativa que necesita. Un estudio que se titula *Empoderamiento docente en el ámbito de las altas capacidades*, realizado por López Parra, Martín García y Palomares Ruiz (2019) en España, se centra en este asunto. Afirma que no solo son perjudiciales los estereotipos con connotación negativa, sino que aquellos mitos y creencias que tienen un carácter positivo también, en tanto que terminan por situar a estos alumnos bajo exigencias y presiones. Los resultados de este trabajo indican que 30,5% del total de maestros encuestados relaciona al alumno con altas capacidades con un buen rendimiento escolar, esta creencia va en dirección opuesta a numerosos trabajos científicos que advierten que estudiantes con estas características también pueden tener un bajo rendimiento escolar por variadas razones (no detección y/o diagnóstico, intervenciones educativas inadecuadas, poca motivación del entorno escolar, etc.). Otra de las percepciones basadas en estereotipos y mitos que se describen está relacionada con las conductas y comportamientos. La mayoría de los encuestados percibía que los estudiantes con ACI poseen menos habilidades sociales y capacidad de adaptación a su entorno, los consideran más inestables emocionalmente, con una influencia negativa en el clima del aula y no pocas veces les asignan problemas conductuales.

El análisis *Avaliação Psicológica e Intervenção: Um estudo de caso sobre altas habilidades/superdotação* desarrollado por Campos, Zaia, Silva Oliveira y De Cássia (2019) en Brasil, explica que la desinformación puede hacer que las personas generalicen el potencial presentado en un área determinada como madurez en todas las demás, lo que puede provocar en el niño miedo al fracaso, la responsabilidad de cumplir con expectativas tan altas y la no aceptación que, como persona, tiene imperfecciones. Asimismo, por tener habilidades por encima de la media, es común

creer que los individuos con altas habilidades ya son privilegiados y no es necesario ofrecerles recursos especiales. Sin embargo, debemos considerar que la forma en que aprenden y manejan el conocimiento este grupo de niños es diferente a la de sus pares; en este punto, las investigaciones más recientes resaltan la necesidad de atender las demandas educativas específicas de este grupo de niños/as para que puedan desarrollar plenamente su potencial.

Siguiendo a Ceballos, Guatrochi y Ziraldo (2016) en su trabajo *Respuestas Educativas para niños con Altas Capacidades Intelectuales* en escuelas primarias de la Ciudad de Córdoba; señalan que más del ochenta por ciento de los docentes entrevistados mencionan no haber recibido información suficiente sobre ACI en su formación básica. Esto va de la mano con que, en Argentina, si bien existen leyes y acuerdos que regulan las características de la educación especial, no se considera a las altas capacidades intelectuales como parte de la misma. El estudio plantea, por un lado, que los docentes no cuentan con herramientas teóricas y metodológicas necesarias para poder reconocer las altas capacidades, lo que refleja una falencia en la formación y no en la acción de la tarea docente (Iruete en Ceballos, et. Al. 2016). La mayoría mencionó ser capaz de detectar alumnos con ACI basándose en la observación conductual: alumnos que se destacan por su rendimiento académico, habilidades artísticas, musicales o deportivas. Por otro lado, se observa que las estrategias que utilizan los docentes al presentarse casos de alumnos con estas características serían más de tipo intuitivas, apuntando en la gran mayoría a actividades que mantienen al niño ocupado en horario de clases, y no en potenciar y desarrollar las capacidades que estos poseen. Si bien, parece sugerir que actualmente existe la tendencia a generar políticas públicas que lleven a acciones concretas en relación al tema de las ACI como una necesidad educativa específica (existen algunos intentos de proyectos de ley que apuntan a ello), nunca fueron llevados a cabo en acciones específicas. Resumiendo, la ausencia de políticas públicas tendientes a garantizar una educación orientada a atención de las particulares de personas con un rendimiento superior; conlleva en la Argentina a una falta de formación por parte de los docentes. Teniendo en cuenta que, tanto la identificación como el trabajo con las altas capacidades intelectuales suponen un proceso único, singular y acorde a la situación particular de cada niño o niña, es necesario que los docentes puedan contar con una formación específica en la temática, así como con recursos y/o estrategias que les permitan hacer frente a esta tarea.

El trabajo de Fellautto, Tomasini y Vargas (2016) *Concepciones y estrategias de intervención de docentes de nivel inicial ante niños con talento y/o superdotación* afirma que, si bien la atención a la diversidad constituye un asunto central en los debates actuales del campo educativo, los docentes entrevistados expresaron que son numerosos los obstáculos y dificultades a la hora de trabajar diferenciadamente y atendiendo a la diversidad. Expresaron notar que hay algo diferente cuando se encuentran frente a niños que podrían presentar superdotación y/o talento, sin embargo, carecen de herramientas teóricas y/o metodológicas para poder reconocer concretamente las ACI en sus estudiantes. En este sentido, coinciden en que los alumnos con superdotación y/o talento necesitan una respuesta educativa acorde a sus necesidades, habilidades y características propias. Sin embargo, el problema surge debido a la falta de conocimientos sobre qué hacer con estos niños y cómo llevarlo a la práctica. En los resultados de esta investigación, tanto los docentes de escuelas públicas como de instituciones privadas manifestaron, por un lado, tener escasas herramientas de formación en educación especial; por otro lado, no contar con formación específica en relación a las altas capacidades intelectuales. Se concluye que mayor formación específica en esta temática impactaría, no sólo en la posibilidad de una adecuada identificación de los niños con superdotación y/o talento; sino que es fundamental para ofrecer a los docentes, estrategias de intervención que beneficien a cada uno de estos niños en sus necesidades particulares.

III. EDUCACIÓN INCLUSIVA

Siguiendo a Ainscow (2004), la educación inclusiva plantea eliminar aquellas formas de opresión y luchar por conseguir un sistema de educación para todos, fundamentado en la igualdad, la participación y la no discriminación, en el marco de una sociedad verdaderamente democrática. Centrándose en cómo apoyar las cualidades y las necesidades de cada estudiante y de todos los estudiantes en la comunidad escolar, para que se sientan bienvenidos, seguros y alcancen éxito en sus procesos de aprendizaje. Si bien, el significado del término inclusión puede resultar confuso, en su esencia resalta el valor de aprender a convivir con la diferencia. No son pocas las investigaciones que señalan que muchas de las barreras experimentadas por los

estudiantes tienen su origen en maneras de pensar preconcebidas, mitos y creencias erróneas sobre el desarrollo de los procesos de aprendizaje. Por ello, abordamos brevemente qué se entiende por educación inclusiva y cuáles son los elementos que definen a un sistema educativo inclusivo:

- *La inclusión es un proceso.* Es decir, la inclusión debe ser visualizada como una búsqueda interminable de mejores formas de responder a la diversidad. Se trata de cómo aprender a vivir con las diferencias y cómo aprender a partir de las diferencias.
- *La inclusión se preocupa de la identificación y eliminación de barreras.* Implica recopilar, cotejar y evaluar la información proveniente de una grandiversidad de fuentes con el propósito de planificar mejoras en la política y en la práctica.
- *La inclusión está relacionada con la presencia, participación y los logros de todos los estudiantes.* El término “presencia” está asociado con el lugar donde los niños se educan, la constancia y puntualidad con que asisten a clases; “participación” se relaciona con la calidad de las experiencias vividas y, por lo tanto, se debe contar con las opiniones de los propios estudiantes; y los “logros” tratan sobre los resultados de aprendizaje a lo largo del currículo, no simplemente en las pruebas o los resultados de los exámenes.
- *La inclusión implica poner especial énfasis en los grupos de estudiantes que pueden encontrarse en riesgo de ser marginados, excluidos o de tener bajos/altos niveles de logro.* Esto destaca la responsabilidad moral de garantizar que los grupos estadísticamente en situación de mayor riesgo sean cuidadosamente monitoreados y que, donde se estime necesario, se tomen medidas para asegurar su presencia, participación y logros en el sistema educativo.

IV. ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES

Una aproximación conceptual

No es fácil definir el concepto de altas capacidades si tenemos en cuenta que a lo largo de la historia se ha extendido una variabilidad de conceptos similares, llegando muchas veces a la imprecisión en algunos de ellos. La literatura especializada utiliza

varios términos para referirse a la persona con ACI que a continuación precisamos, siguiendo a Castro Barbero (2008):

- **Talento:** Poseer una alta capacidad en un campo específico, pueden manifestarse en cualquier especialidad, ya sea que hablemos de talento artístico, matemático, verbal, música, entre otros.
- **Precoz:** Fenómeno evolutivo que implica un ritmo de desarrollo más rápido de lo normal; no suele alcanzar niveles de desarrollo muy superior, pudiendo llegar a igualarse con sus pares alcanzada la madurez.
- **Prodigio:** Niños que logran ejecuciones sobresalientes en edad temprana y con la calidad de la obra de un adulto.
- **Superdotación:** Niños que se caracterizan por tener un nivel muy elevado de recursos en todas las aptitudes intelectuales: aptitud numérica, capacidad de cálculo, comprensión y razonamiento verbal, capacidad espacial. Es un estado al que se llega con la madurez y su rasgo principal es la generalidad de la alta capacidad intelectual en casi todos los campos.

Algunos modelos explicativos sobre el alto rendimiento intelectual

A) Modelos basados en capacidades

Los modelos basados en capacidades constituyen el enfoque más tradicional, conciben a la inteligencia como un sustrato isomorfo de la respuesta conductual a los tests de medición psicométricos. Es decir, a partir de las puntuaciones obtenidas en los tests se infieren las aptitudes intelectuales subyacentes. Predomina un enfoque monolítico, el cual postula que la capacidad de aprendizaje es la principal manifestación de la inteligencia, por ende, se evalúa a partir de tests unifactoriales que reducen la inteligencia a un sólo factor, como sería el caso del CI o factor g (Castelló T. Antoni, 1998).

B) Modelos basados en el rendimiento

Estos modelos reconocen que es necesario poseer un determinado nivel de capacidad o talento, no siendo este criterio suficiente para conseguir un alto rendimiento. La teoría de Renzulli (1978) de los tres anillos, establece tres variables complejas que pueden aparecer más o menos relacionadas: la inteligencia como capacidad intelectual superior a la media, la creatividad y el compromiso o motivación con la tarea. Según el autor, la inteligencia por sí misma es un factor múltiple y no unitario, por lo que no es suficiente para explicar las altas capacidades intelectuales. Ninguno de los tres componentes (de manera individual y aislada) define este concepto, el autor considera que los tres son igual de importantes (López y Moya Gutiérrez, 2012).



Figura 1. Teoría de los tres anillos de Renzulli

C) Modelos basados en aspectos socioculturales

Los modelos socioculturales consideran que la cultura y la sociedad del momento establecen lo que se considera talento especial en dicha situación, añadiendo además el contexto social y familiar como favorecedores, o no, del correcto y adecuado desarrollo del sujeto superdotado (López y Moya Gutiérrez, 2012). El primero de este grupo fue el modelo de Tannenbaum desarrollado en 1986, revisado y completado por el propio autor en 1997, considera que el rendimiento superior resulta de cinco factores determinantes:

- Capacidad general, considerada como «factor g».
- Aptitudes específicas excepcionales.
- Factores no intelectuales como motivación y autoconcepto.
- Contextos familiares y escolares estimulantes e influyentes.
- El factor suerte.

Otro es el modelo propuesto por Mönks en 1992, el cual revisa la teoría de los tres anillos de Renzulli desde una perspectiva social y cultural. Desarrolla el modelo Triádico de la Sobredotación, en el que introduce tres nuevos factores: la familia, el colegio y los compañeros, que interactúan con los tres anteriores (inteligencia, creatividad y compromiso con la tarea).

Figura 2. Modelo de Estrella de Tannenbaum

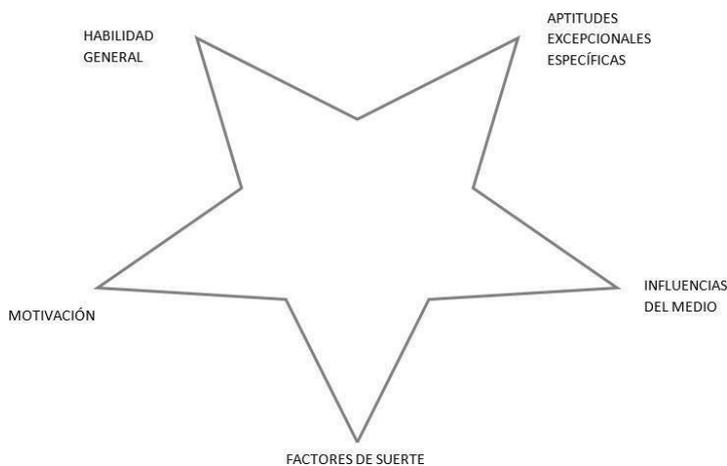
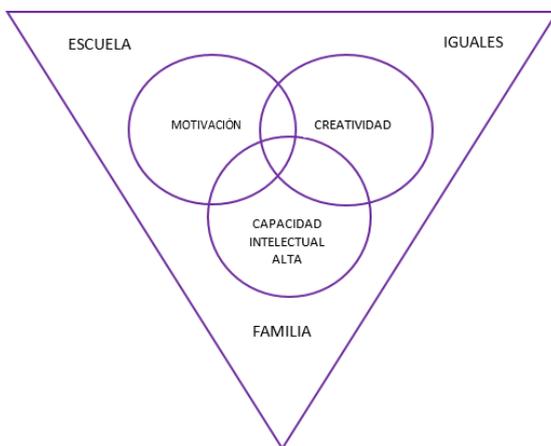


Figura 3. Modelo multifactorial de Mönks



D) Modelos basados en los aspectos cognitivos

Estos modelos se fundamentan en los principios de la psicología cognitiva, que tratan de identificar qué procesos y estrategias cognitivas se ponen en marcha a la hora de realizar tareas de nivel superior. Con ello se pretende poder detectar los procesos de funcionamiento intelectual que suelen utilizar las personas con altas capacidades

intelectuales (López y Moya Gutiérrez, 2012). La teoría Pentagonal Implícita de Sternberg (1986) es la más destacada dentro de los modelos cognitivos, supone que una persona superdotada debe reunir al menos cinco criterios:

- Criterio de excelencia: predominio superior en algún campo o conjunto de dimensiones en comparación con sus compañeros.
- Criterio de rareza: alto nivel de ejecución en algún aspecto excepcional o poco común con respecto a sus iguales.
- Criterio de productividad: capacidad superior en el trabajo de algún campo específico.
- Criterio de demostrabilidad: esta sobredotación tiene que poder demostrarse a través de pruebas válidas y fiables.
- Criterio de valor: además de manifestar un rendimiento superior, esa capacidad debe ser reconocida y valorada por los demás y por la sociedad.

Igualmente, se han incluido otros dos factores importantes; por un lado, la necesidad de dar importancia al proceso que se lleva a cabo en una tarea y no solo al producto y, por otro lado, tener presente el contexto en el que se aplica. Sternberg, en 2005, aporta el modelo WISC como guía para identificar a los sujetos superdotados, el mismo se concreta en cuatro partes:

- W de wisdom, «sabiduría». Significa el atributo más alto en la excelencia. Aplicar la inteligencia y creatividad de la manera más adecuada, para obtener un buen balance emocional a todos los niveles: interpersonal, intrapersonal y extrapersonal.
- I de «inteligencia», entendida como capacidad de aprendizaje y adaptación.
- S de «síntesis», la unión de todos los factores: es la habilidad de aplicar todas las variables en una sola respuesta.
- C de «creatividad», como la aplicación de la inteligencia para ofrecer y crear nuevas y diferentes ideas para solucionar problemas o responder de modo diferente a la tarea.

V. PROCESO DE IDENTIFICACIÓN DE ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES

Seguendo a Iruete (2012), el factor clave de la identificación eficaz estriba en la

utilización de todas las fuentes de información disponibles. Explica que los procedimientos de identificación de los alumnos con altas capacidades intelectuales han de estar basados en una teoría sólida sobre la superdotación y el talento, por lo tanto, es conveniente utilizar distintas vías para contemplar todas las variables posibles que caracterizan la excepcionalidad. De esta forma, son los profesores dentro del sistema educativo quienes proporcionan abundante y adecuada información sobre la capacidad y el rendimiento de sus estudiantes. Igualmente, aquellos padres que informan a la escuela de las capacidades de su hijo e insisten en la provisión educativa adecuada, pueden ayudar al profesor a cubrir las necesidades de los estudiantes con ACI. También los compañeros del aula proporcionan una información muy valiosa en el proceso de identificación, ya que suelen reconocer muy bien al compañero que destaca en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esta información de padres, profesores y compañeros del aula se obtiene a través de escalas de observación elaboradas por profesores y padres, y mediante la nominación de los compañeros. La importancia de considerar los tres tipos de observaciones se destaca, por ejemplo, en aquellos casos en que los profesores tienden a elegir a los niños que muestran logros altos. Si bien, los buenos estudiantes pueden ser superdotados o no, frecuentemente a los niños superdotados no les gusta la escuela porque no les motiva; por consiguiente, sus altas capacidades intelectuales pueden no ser reconocidas. En estos casos es cuando el conocimiento de los padres sobre su hijo puede ser de gran ayuda, ya que este grupo de niños frecuentemente muestran un desarrollo acelerado desde la infancia (Ferrándiz en Irueste, 2012).

Resumiendo, con información aportada por las tres fuentes es posible identificar más claramente a un alumno que posee altas habilidades intelectuales y que podría pasar desapercibido si sólo nos basamos en la información parcializada que puede arrojar alguna de ellas consideradas por separado. Numerosos trabajos proponen adoptar una postura intermedia, esto quiere decir no abandonar la identificación a partir de tests de CI, no obstante complementarla con tests de creatividad y de talentos específicos, así como también con pruebas subjetivas como la observación de los padres, profesores, compañeros y un análisis de los aspectos socio-emocionales del niño (Vergara Panzeri en Irueste, 2012). De esta forma, teniendo en cuenta criterios

múltiples, se podría conocer al individuo desde diferentes ángulos y en distintos niveles de profundidad.

VI. NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECÍFICAS

Más allá de que todo el alumnado puede presentar, de forma transitoria o permanente, necesidades educativas específicas (NEE), hay algunas que en caso de altas capacidades son más frecuentes. A continuación, se resumen en un cuadro las NEE que generalmente se presentan en casos de ACI, según estén relacionadas con la currícula escolar, el estilo cognitivo y de aprendizaje y/o las cuestiones afectivas y relaciones interpersonales (Fernández Almoguera, Jorge de Sande y Martín Ruiz, 2006):

CURRÍCULA ESCOLAR	ESTILO DE APRENDIZAJE	RELACIONES INTERPERSONALES
<ul style="list-style-type: none"> • Profundizar en diversos contenidos a través de una oferta curricular flexible. • Interrelación entre áreas a través de trabajos en proyectos. • Utilizar materiales y/o recursos variados apropiados a sus intereses y/o competencias. • Trabajar en distintos agrupamientos en función de los objetivos. • Encontrar motivaciones para el aprendizaje. • Evitar el desarrollo de sentimientos de frustración y deserción por la inactividad. • Profundizar en el desarrollo de contenidos actitudinales (respeto, convivencia, etc.). 	<ul style="list-style-type: none"> • Afrontar desafíos cognitivos a través de contenidos de trabajo y actividades que lo faciliten. • Dedicar su esfuerzo a retos intelectuales superiores en lugar de la ejecución repetitiva de ejercicios. • Establecer relaciones conceptuales y procedimentales entre contenidos distintos. • Aplicar la fluidez, originalidad y flexibilidad de pensamiento a problemas con múltiples vías de solución. • Profundizar en temas y contenidos de interés personal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer contactos y cupaciones comunes con distintos grupos sociales de carácter académico y lúdico-deportivo. • Desarrollar sentimientos de pertenencia al grupo de amigos y al grupo aula. • Valorar positivamente las condiciones personales de los demás. • Recibir feed-back afectivo basado en quién es y no en cómo es.

VII. PRÁCTICAS INCLUSIVAS

El mayor reto que enfrentan los sistemas educativos del siglo XXI alrededor del mundo es responder con equidad al dilema de las diferencias en la educación escolar. Tradicionalmente las respuestas educativas para los estudiantes con ACI fueron y siguen siendo, en muchos casos, la flexibilización del currículo, el agrupamiento con compañeros que presenten características similares y los programas de enriquecimiento curricular. A continuación, siguiendo el trabajo de Belda Ribera (2012) se explican brevemente cada uno de estos programas.

En primer lugar, la aceleración consiste en adelantar uno o varios cursos al estudiante para ofrecerle un contexto más apropiado a sus capacidades, nivel y ritmo de aprendizaje. Algunas de las ventajas de la aceleración consisten en reducir el aburrimiento e incrementación de los retos académicos, junto con la aparición de actitudes y sentimientos positivos hacia la escuela. Sin embargo, los inconvenientes más frecuentes suelen ser dificultades con los horarios de clase, miedo a la reacción social, entre otros. Existen distintos tipos de aceleración:

Aceleración dentro de la clase ordinaria	El alumno trabaja autónomamente con distintos materiales de enseñanza y con un ritmo superior al de sus compañeros.
Aceleración en clase especial	En este caso se señalan aspectos concretos del curriculum y se les aplica un ritmo más rápido de lo normal en una clase fuera de la ordinaria.
Admisión precoz	Es la estrategia más utilizada y supone introducir al alumno en preescolar, primaria o secundaria dos años antes de lo normal.
Asistencia dual	El alumno frecuenta dos instituciones a la vez, como por ejemplo a un colegio de primaria e instituto de secundaria donde puede cursar algunas asignaturas para preparar cursos superiores.

En segundo lugar, el agrupamiento consiste en juntar a los estudiantes atendiendo a sus capacidades para ofrecerles programas educativos adecuados a su nivel, logrando así una gran motivación (Benito en Belda Ribera, 2012). Para

organizar este tipo de intervención se precisa, por un lado, un grupo homogéneo de estudiantes, por otro lado, que el centro cuente con suficientes recursos (ya que supone una inversión de horas en las que un profesor impartirá la asignatura paralelamente al grupo ordinario). Un ejemplo podría ser el agrupamiento flexible de alumnos con altas capacidades que sobresalen notablemente en las matemáticas. Durante la clase de matemáticas del grupo ordinario, los estudiantes con ACI agrupados saldrán del aula con otro profesor para trabajar las matemáticas con un nivel adecuado a sus capacidades. En cuanto a las ventajas del agrupamiento, encontramos que potencia el rendimiento y motivación de estudiantes con las mismas características, al tiempo que fomenta la socialización. No obstante, puede provocar actitudes personales negativas o crear elites.

En tercer lugar, las estrategias de enriquecimiento refieren a añadir nuevos contenidos que no están cubiertos por el currículo oficial o trabajar en un nivel de mayor profundidad determinados contenidos (Blanco en Belda Ribera, 2012). Dichode otro modo, este método se basa en elaborar un currículo cualitativamente diferente que se adapte a las necesidades de los alumnos con altas capacidades. Delas diferentes maneras de aplicar el enriquecimiento se destacan:

<p>Adaptaciones Curriculares</p>	<p>Se basan en el diseño de programas educativos individualizados dentro del horario académico ordinario. Suponen un cambio curricular importante en lo que se refiere al qué y cómo enseñar, junto con el qué y cómo evaluar.</p>	<p>Pueden ser: -Horizontales: Se introducen cambios en cuanto a la dificultad en el manejo de contenidos, pero no se adelantan los conocimientos de cursos superiores. -Verticales: Se amplían los temas relacionados en los que el alumno sobresale de modo que incluya contenidos y objetivos de niveles educativos superiores.</p>	<p>Ejemplo: Problemas matemáticos más complejos, aunque con las mismas operaciones aritméticas, lecturas más exigentes, etc.</p>
-----------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>Enriquecimiento Extracurricular</p>	<p>Comprende el diseño de proyectos y actividades específicas centradas en los intereses y aptitudes identificadas previamente en los estudiantes con ACI. Se desarrollan normalmente fuera del ámbito escolar y en ningún caso reemplazan el currículo oficial sino que lo complementan.</p>	<p>Incluye:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Programas basados en el desarrollo de múltiples capacidades. -Programas basados en el desarrollo cognitivo. -Programas centrados en el desarrollo de la creatividad 	<p>Ejemplos: Programa de triple enriquecimiento de Renzulli. Programa DASE, programa de enriquecimiento instrumental de Reuven Feuerstein, etc. Programa de enriquecimiento para superdotados. Programa de desarrollo creativo.</p>
<p>Sistemas de Monitorias</p>	<p>El profesor pedirá al alumno con altas capacidades que actúe como monitor o tutor de alguno de sus compañeros menos dotados con el fin de ayudarles a entender diferentes nociones del currículo.</p>		
<p>Tutorías Específicas</p>	<p>El alumno con altas capacidades puede recibir la ayuda de un tutor especializado que le oriente y planifique actividades adecuadas a su nivel.</p>		

Más allá de estas alternativas, se coincide con Arnaiz Sánchez (2004) que la mayoría de las escuelas conservan una visión de la atención a la diversidad muy relacionada con el modelo clásico o modelo del déficit. Desde este enfoque, las acciones ligadas al movimiento de la inclusión escolar quedan limitadas a prácticas realizadas desde una perspectiva individualista; las cuales se caracterizan por un planteamiento centrado únicamente en el alumno “diferente”, llevando a procesos de instrucción distintos, especiales, separados y descontextualizados del grupo/clase.

Resumiendo, la perspectiva que se intenta promover mediante este proyecto, sostiene que el proceso de inclusión educativa requiere de un enfoque institucional-transformador, desde el cual la educación general y la especial constituyen un

modelo unitario de actuación. Un enfoque institucional-transformador que tenga como premisa aprender a vivir con la diferencia y aprender a aprender de la diferencia. Aumentar la comprensión entre las escuelas que la inclusión es un proceso continuado; fomentándola en términos de presencia, participación y logros, utilizando la voz estudiantil como un estímulo para el desarrollo de la escuela y el personal, son algunos de los objetivos que las investigaciones proponen para mejorar la escuela inclusiva. Atendiendo a la diversidad de este modo, el proceso de inclusión educativa se convierte en una tarea y en una responsabilidad asumida por todos los miembros de la comunidad educativa, dejando atrás la visión de las altas capacidades intelectuales como problemática que requiere respuestas educativas cerradas e individuales, dirigidas al grupo y/o alumno en concreto, al quien se asume como “especial”.

Siguiendo a Mel Ainscow (2005), en el núcleo de los procesos para la mejora de la escuela inclusiva, se encuentra el desarrollo de un lenguaje común con el que las docentes y profesionales pueden hablar entre ellos (y a sí mismos) sobre aspectos detallados de su práctica educativa. Se advirtió que, normalmente lo que los profesores hacen durante los encuentros intensivos con sus estudiantes se lleva a cabo de manera automática e intuitiva. Además, cualquier acercamiento a una escuela constata que las docentes disponen de muy poco tiempo para pararse a pensar sobre sus prácticas. De ahí la importancia de poder dialogar y, a través de las experiencias compartidas con los colegas, ayudarse a articular lo que están haciendo y definir lo que podrían hacer. Asimismo, el intercambio entre docentes funciona como un medio eficaz para someter a una crítica mutua las premisas preestablecidas sobre grupos concretos de estudiantes. Creando un espacio para la reevaluación y reconsideración de las prácticas cotidianas, podremos interrumpir discursos existentes y centrar la atención sobre posibilidades olvidadas, a los fines de avanzar hacia prácticas más inclusivas.

Los enfoques reflexivos, bajo ciertas condiciones, proporcionan interrupciones que ayudan a “familiarizarse con lo poco familiar” de manera que se estimula la formulación de preguntas a uno mismo, la creatividad y la acción. En este sentido, algunas técnicas poderosas son la observación mutua y la recogida de datos de los

estudiantes sobre la organización de la enseñanza- aprendizaje en la escuela.

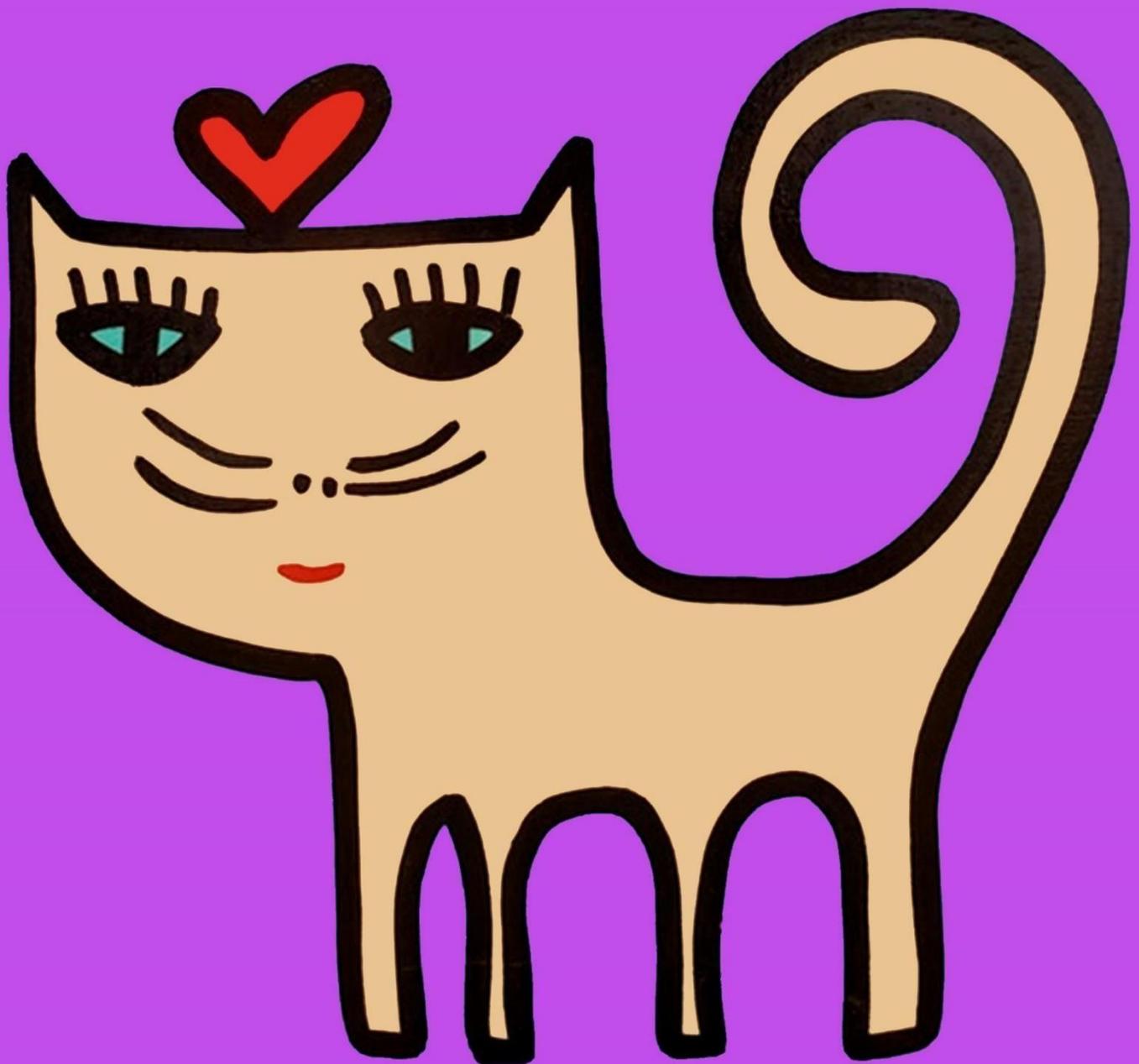
En este sentido, una propuesta interesante para la mejora de la escuela y el desarrollo de prácticas inclusivas es lo que se conoce bajo el nombre de Estudio de Lección, un procedimiento sistemático para el desarrollo de la docencia, muy arraigado en Japón y otros países asiáticos. El objetivo del estudio de lección es mejorar la efectividad de las experiencias que los maestros proporcionan a todos sus estudiantes. La actividad central es la colaboración/discusión en un área compartida, la cual denominan “lecciones de estudio”. Tales lecciones se utilizan para examinar las prácticas de los maestros y la capacidad de respuesta de los estudiantes ante las actividades planificadas. Los miembros del grupo trabajan juntos en el diseño del plan de la lección, que más tarde cada maestro implantará. Las observaciones y los comentarios después de la lección se organizan para facilitar la mejora de la lección de investigación después de cada prueba. Por último, el estudio de lección puede llevarse a cabo de distintas maneras; por ejemplo, puede implicar a un pequeño subgrupo de personal voluntario, o llevarse a cabo a través de agrupaciones departamentales o de intereses especiales. La recogida de pruebas es un factor clave en el enfoque de estudio de lección, que normalmente implica el uso de grabaciones en vídeo. También se pone énfasis en la escucha de las visiones de los estudiantes en un modo que pretende introducir un punto crítico en las discusiones que tienen lugar.

Siguiendo con esta idea, para Echeita y Ainscow (2011) la indagación y reflexión sobre la práctica juega un papel importante en este proceso, en tanto que contribuyen a desarrollar el liderazgo cooperativo, elemento central del proceso de inclusión educativa. Las autoras afirman que la indagación colaborativa con los miembros de la comunidad educativa se constituye en el motor que activa la participación, así como también en el pegamento que puede unir a los miembros de la comunidad educativa en torno a un propósito común. Por lo tanto, el punto de partida debe ser siempre el de involucrar a todos los profesionales que trabajan alrededor de la tarea educativa, en todos los niveles, ampliando su capacidad de reflexionar e imaginar lo que podría ser alcanzado, así como aumentando su sentido ético y la responsabilidad en el logro de tal fin. Necesariamente, también se debe

incluir el cuestionamiento de las concepciones implícitas en las prácticas docentes, puntualmente aquellas que están relacionadas con las altas expectativas sobre los grupos de estudiantes con altas capacidades intelectuales, sobre su capacidad para aprender y el motivo de sus comportamientos.

Por consiguiente, esta propuesta de investigación intenta generar oportunidades para pensar y reflexionar en conjunto con las docentes las definiciones de lo que significa ser un/a estudiante altas capacidades intelectuales en una escuela tradicional, a los fines de reinstalar ciertos valores que posibiliten el desarrollo de prácticas educativas inclusivas. Apuntando a un aprendizaje conjunto con las docentes de nivel primario sobre las potencialidades que pueden aprovecharse al incluir a los estudiantes con altas capacidades intelectuales en el trabajo áulico. Instaurando un momento y espacio para la reflexión conjunta, motivando a las docentes a la exploración de modos de hacer alternativos, nos va a permitir avanzar hacia prácticas que sean cada vez más respetuosas de la diversidad de intereses y capacidades de nuestros niños.

METODOLOGÍA



I. TIPO DE DISEÑO

Siguiendo a Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2014) en el enfoque cualitativo, el diseño es una forma de enfocar el fenómeno de interés en un proyecto de investigación. Para este estudio se consideró al diseño de investigación-acción como el más apropiado para abordar la pregunta de investigación *¿Qué actividades áulicas inclusivas, para trabajar con estudiantes con altas capacidades intelectuales (ACI), se pueden brindar a docentes de nivel primario de la ciudad de Córdoba?* Teniendo en cuenta la problemática de las altas capacidades intelectuales y conociendo los supuestos de la educación inclusiva; el propósito fue intervenir de manera activa para construir, junto a las docentes, guías de actividades que aporten soluciones concretas de atención a las necesidades educativas del alumnado con ACI.

Reconociendo que las situaciones de enseñanza–aprendizaje son complejas y poco estructuradas, que requieren de flexibilidad en el docente para poder adaptarse, es fundamental que puedan contar con competencias y herramientas específicas para orientar sus prácticas de enseñanza-aprendizaje. La finalidad del diseño de investigación-acción fue comprender las problemáticas específicas en cuanto a la inclusión educativa de estudiantes con ACI, a partir de las experiencias que las docentes tuvieron con estudiantes con estas características en sus aulas. Empleando distintos instrumentos, como fueron los cuestionarios online junto con las consignas y actividades del encuentro virtual, el diseño de investigación-acción permitió recolectar información sobre el diagnóstico de la problemática de la inclusión de estudiantes con ACI en las escuelas primarias a partir de las vivencias y trayectorias de las docentes. Apuntando a lograr un cambio, y que las docentes tomen conciencia de su papel activo en el proceso de inclusión de estudiantes con ACI. Por ello, la propuesta implicó la total colaboración de las participantes en la detección de necesidades, el involucramiento con la estructura escolar a modificar, el proceso de inclusión a mejorar y la reflexión de las propias prácticas docentes que requieren cambiarse para garantizar la inclusión y el aprendizaje de todos/as los/as estudiantes del aula.

Resumiendo, las variables a estudiar dentro del campo educativo en el nivel primario fueron:

- 1. Altas capacidades intelectuales.** Se entiende por altas capacidades intelectuales

al conjunto de alta capacidad, motivación y creatividad; siendo la intersección de las tres lo que define a un niño/a con ACI (Renzulli, 1978). Siendo fundamental para la identificación y desarrollo óptimo de las mismas tener en cuenta la mirada y los aportes que puedan hacerse desde la escuela, la familia y los compañeros/as.

- 2. Prácticas desarrolladas por las docentes:** Se conceptualiza práctica como unidad de análisis conductual, que refiere a una actividad continua, definida por los miembros de un sistema social como rutinaria (Hernández Sampieri, 2014).
- 3. Generación de prácticas inclusivas:** Se concibe la inclusión en términos de aprender a vivir con la diferencia (Ainscow, 2005). Esta variable hace referencia al desarrollo de prácticas educativas que entiendan la inclusión como proceso continuado; en términos de presencia, participación y logros de todos/as los estudiantes. Apuntando a un aprendizaje conjunto con las docentes de nivel primario sobre las potencialidades que pueden aprovecharse al incluir a estudiantes con ACI en el trabajo áulico.

II. MUESTRA Y POBLACIÓN

Considerando que la investigación-acción es un proceso dinámico, la selección y muestreo no se guían tanto por cuántos sino por cuáles, la selección de la muestra es un proceso flexible y progresivo, siendo fundamental que los casos nos proporcionen comprensión profunda del ambiente y el problema de investigación (Sagastizabal y Perlo, 2006).

Para esta investigación se realizó una selección de docentes de nivel primario que aceptaron participar voluntariamente. Según Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2014) la muestra seleccionada se denomina no probabilística o dirigida, cuya finalidad no es la generalización en términos de probabilidad, sino la riqueza de datos que aporta sobre el tema que interesa investigar.

Por consiguiente, los criterios de inclusión y exclusión para la selección de los participantes fueron los siguientes:

- Trabajar con niños de 6 a 11 años (docentes de nivel primario).

- Trabajar en escuelas públicas o privadas.
- Experiencia laboral mínima de 1 año con estudiantes con ACI.

Teniendo en cuenta esto, se convocó a docentes que hayan identificado estudiantes con altas capacidades intelectuales en sus aulas con edad comprendida entre 6 y 11 años. La muestra estuvo compuesta primero por 24 docentes de nivel primario, y luego por 14; a quienes se las contactó de manera virtual y decidieron participar voluntariamente de esta investigación. Todas las participantes contaban con al menos una experiencia de estudiante con ACI en sus aulas.

III. INSTRUMENTO PARA LA RECOLECCIÓN DE DATOS

En una primera etapa se recolectaron datos por medio de un cuestionario, estructurado mediante formulario online que la persona que responde llena por sí misma. Se entiende por cuestionario a un instrumento destinado a conseguir respuestas a preguntas específicas, planteadas con antelación (Sagastizabal y Perlo, 2006). Desde la investigación-acción dicho instrumento se construyó con preguntas abiertas y cerradas, las cuales permitieron indagar diversos puntos de vista de las docentes sobre las ACI, sus concepciones previas, mitos y/o creencias respecto a la superdotación y los talentos, experiencias en las aulas, anécdotas, prácticas educativas, entre otras.

Asimismo, siendo conveniente contar con varias fuentes de información y emplear diferentes métodos de recolección de datos. Considerando, además, que el investigador no sólo analiza, sino que es el medio de obtención de la información y quien recolecta datos de diferentes tipos, siendo su reto mayor introducirse al ambiente y mimetizarse con éste, captar lo que las unidades o casos expresan y adquirir una comprensión profunda del fenómeno estudiado (Lichtman en Sampieri, 2014). Durante la segunda etapa del proceso, se preparó y llevo a cabo una instancia de encuentro virtual con las docentes participantes con el objetivo de reflexionar sobre las experiencias docentes y prácticas educativas tradicionales, con miras a promover el desarrollo de prácticas inclusivas de estudiantes con ACI. En esta oportunidad se propusieron consignas abiertas y actividades para interactuar con las docentes, privilegiando el registro y la observación participante como técnicas principales de

recolección de datos. Comenzando por situarse desde la perspectiva de las docentes y la realidad de las aulas, las actividades del taller virtual apuntaron a conocer las prácticas cotidianas de las participantes y sus experiencias con estudiantes con ACI. Indagando los significados que ellas atribuyen a estas vivencias, se buscó comprender los procesos que vinculan a las docentes con sus estudiantes con ACI para identificar y generar propuestas inclusivas. De este modo, se comenzó por conocer las creencias previas de las docentes sobre las ACI, continuando con una breve introducción y conceptualización de las mismas. Luego, la observación se fue enfocando en las unidades vinculadas con el planteamiento inicial del problema, es decir, la compleja realidad del aula debido a la diversidad de estudiantes, la reflexión acerca de las prácticas educativas tradicionales y la generación de algunos lineamientos para prácticas alternativas, más inclusivas, para estudiantes que presentan ACI.

Finalmente, para la tercera etapa de recolección de datos, se invitó a las docentes participantes de la instancia virtual a responder un segundo cuestionario online cuyo objetivo era recolectar información pos taller virtual para constatar si hubo modificaciones en cuanto a los mitos, creencias, prácticas docentes tradicionales e inclusivas en relación a los/as estudiantes que presentan ACI. A los fines de recolectar nuevos datos que pudieran ser comparados con la información recabada en el primer cuestionario online, anterior al taller virtual.

ANÁLISIS DE LOS DATOS



ANÁLISIS CUALITATIVO DE LOS DATOS

Se optó por el análisis de datos de tipo cualitativo, considerando que el interés central de este proyecto estuvo puesto en las prácticas y experiencias docentes con estudiantes que presentan ACI. Elaborando una descripción de las prácticas docentes desde la óptica, lenguaje y expresiones de las participantes; a los fines de hallar conceptos, categorías, temas y patrones que sean recurrentes. Otorgar sentido a los datos, interpretando y explicándolos en función del marco teórico y el planteamiento del problema. Articulando los resultados obtenidos con el conocimiento disponible sobre educación inclusiva y estudiantes de nivel primario que presentan ACI.

CODIFICACIÓN DE LOS DATOS

Para llevar a cabo el análisis de los datos se construyeron diferentes metacategorías, categorías y subcategorías, es decir, conceptualizaciones analíticas desarrolladas por el investigador para organizar los resultados relacionados con la experiencia humana que está bajo investigación (Hernández Sampieri, et. al., 2014). En otras palabras, las categorías constituyen rótulos de significado que indican diferentes dimensiones en el análisis, permitiendo ordenar y elaborar la información recolectada. Para poder responder a los objetivos específicos planteados se construyeron 4 metacategorías de análisis:

- 1. Concepciones docentes previas sobre ACI:** Esta metacategoría hace referencia al conocimiento que tienen las docentes acerca de los conceptos de superdotación y talento, así como al conocimiento que tienen sobre las características propias de los niños y niñas superdotados y/o talentosos, observados por ellas en la cotidianidad de sus trabajos.
- 2. Formación específica en ACI:** Esta metacategoría hace referencia a la participación exclusiva de las docentes en espacios específicos de formación en la temática de las ACI. Tales como cursos, seminarios, talleres, congresos, conferencias, jornadas de capacitación, entre otros.
- 3. Dificultades percibidas:** Esta metacategoría hace referencia a los

inconvenientes que pueden surgir dentro del espacio escolar al momento de trabajar con niños considerados por las docentes como superdotados y/o talentosos. Incluye dificultades en el proceso de identificación de las ACI, como así también, dudas o problemas que surjan en el trabajo áulico con este grupo de estudiantes.

- 4. Prácticas inclusivas:** Esta metacategoría busca interrogar y reflexionar sobre las prácticas educativas tradicionales de atención a las ACI, con miras a generar ideas, estrategias áulicas y actividades que sean más inclusivas de este grupo de alumnos. Partiendo de las experiencias que las docentes ya tienen, generar prácticas novedosas que permitan atender y dar respuesta a las ACI.

A modo de resumen:

METACATEGORIAS	CATEGORIAS
1. Concepciones previas sobre ACI.	-Equivalencia entre superdotación y talento. -Concepto de superdotación. -Concepto de talento. -Características de niños con superdotación y/o talento.
2. Formación específica en ACI.	
3. Dificultades percibidas	-En la identificación de las ACI. -En el trabajo áulico con las ACI.
4. Prácticas inclusivas	-Reflexión sobre experiencias docentes. -Generación/propuestas de prácticas inclusivas.

Las categorías seleccionadas para el análisis estuvieron basadas en las diferentes preguntas que se realizaron en los cuestionarios online, así como en las diversas dinámicas, interacciones y discusiones planteadas en el taller virtual. Las subcategorías fueron seleccionadas en base a las respuestas obtenidas de cada una de las docentes, de modo que sean exhaustivas y excluyentes unas de otras.

En relación al primer cuestionario online, en el “Eje A: Concepciones docentes”, se decidió unir las preguntas 4 y 5 en una misma categoría ya que se observó que llevaban a respuestas similares. Asimismo, se resolvió unir la subcategoría “Si” de la pregunta 1 en el “Eje B: Formación en ACI” con la pregunta 2 del mismo eje. Además, en el “Eje C: Dificultades percibidas” la subcategoría “Si” de la pregunta 1

se acoplo con la pregunta 2. La Subcategoría “Sí” de la pregunta 3 se empalmo con la pregunta 4. Del mismo modo, la subcategoría “Sí” de la pregunta 5 se articuló con la pregunta 6. Finalmente, se unieron la subcategoría “Sí” de la pregunta 7 con la pregunta 8. A continuación, se puede observar la definición de las categorías y subcategorías del primer cuestionario:

Cuadro de categorías y subcategorías del primer cuestionario online.

Eje A: Concepciones Docentes
Equivalencia entre superdotación y talento Esta categoría busca conocer si los conceptos de superdotación y talento representan lo mismo o si por el contrario, son conceptos diferentes.
Sí Se utilizará si la docente considera, en su respuesta, que estos dos conceptos son iguales, pudiendo ser utilizados ante las mismas situaciones y frente a los mismos estudiantes.
No Se utilizará si la docente considera, en su respuesta, que estos dos conceptos son diferentes y que no pueden ser utilizados ante las mismas situaciones y frente a los mismos estudiantes.
Concepto de superdotación Esta categoría busca conocer que creen las docentes qué es la superdotación.
Alto coeficiente intelectual Hace referencia a que la superdotación supone una inteligencia por encima de la media.
Innato Hace referencia a que se nace superdotado/a
Creatividad, sensibilidad, motivación Hace referencia a que la superdotación incluye otras variables además de un CI alto.
Concepto de talento Esta categoría busca conocer qué creen las docentes qué es el talento.
Especificidad Hace referencia a qué los estudiantes con talento poseen una alta habilidad en un área específica del conocimiento
Indistinto Hace referencia a que talento es indistinto a la alta capacidad intelectual
Adquirido Hace referencia a que el talento se desarrolla si existe un contexto favorable
Características de niños con superdotación y/o talento Esta categoría busca conocer que creen las docentes acerca de las características que presentan los/as estudiantes con superdotación y/o talento y cómo las pueden observar en el aula o en los distintos lugares en donde trabajan.
Facilidad y rapidez para el aprendizaje Hace referencia a que tanto, los/as estudiantes con superdotación y/o talento tienen mayores habilidades para realizar actividades académicas, ya sea de manera general o específica. Por lo tanto, las actividades les resultan más fáciles, las realizan más rápido y las terminan primero.

Avidez de conocimiento
Hace referencia a que, tanto los/as estudiantes con superdotación y/o talento son más observadores, curiosos, creativos y solicitan más material para trabajar o actividades más complejas. Se incluyen aspectos como la motivación constante y la imaginación.
Hiperactividad y ansiedad
Hace referencia a que, los/as estudiantes con superdotación y/o talento suelen ser inquietos, distraídos y aburrirse con facilidad, por lo tanto, se levantan constantemente en clase y molestan a sus compañeros. Se incluye dificultades que tienen que ver con lo emocional, tales como poca tolerancia a la frustración y/o sobreexcitación.
Dificultades en las relaciones con sus pares.
Hace referencia a que, tanto los/as estudiantes con superdotación y/o talento, tienen dificultades para vincularse con su grupo de pares. Algunos suelen posicionarse como líderes mientras que otros tienden a aislarse.
Eje B: Formación en ACI
Participación en espacios de formación
Esta categoría busca conocer si las docentes cuentan con experiencias previas de formación específica en la temática de las ACI.
Si
Se utilizará si la docente considera, en su respuesta, que posee formación en ACI. Se incluirán en la misma aquellos cursos, seminarios, charlas, eventos en los que las docentes participaron.
No
Se utilizará si la docente considera, en su respuesta, que no posee formación en ACI.
Eje C: Dificultades percibidas
Prácticas docentes para identificar estudiantes con ACI
Esta categoría busca conocer si las docentes han podido identificar estudiantes con ACI en sus aulas; y cuáles fueron las prácticas, estrategias, actividades y/o materiales que utilizaron para ello.
Si
Se utilizará si la docente siente que ha podido identificar estudiantes con ACI en su aula. Se incluirán en la misma aquellas prácticas, estrategias, actividades, materiales que emplearon para ello.
No
Se utilizará si la docente siente que no ha podido identificar estudiantes con ACI en su aula.
Dificultades docentes para identificar estudiantes con ACI
Esta categoría busca conocer si la docente tuvo inconvenientes al momento de identificar niños/as con ACI, y específicamente cuáles fueron esas dificultades.
Si
Esta categoría hace referencia a qué la docente percibió inconvenientes para identificar estudiantes con ACI en el aula. Se incluirán en la misma las dificultades percibidas.
No
Se utilizará si la docente siente que no ha tenido inconvenientes para identificar estudiantes con ACI en su aula.

Prácticas docentes de trabajo áulico con estudiantes con ACI Esta categoría busca conocer si las docentes han podido trabajar en el aula con estudiantes que presentan ACI. Se incluirán en la misma aquellas prácticas, estrategias, actividades y/o materiales que se emplearon para ello.
Si Se utilizará si la docente siente que ha podido trabajar en el aula estudiantes que presentan ACI. Se incluirán en la misma aquellas prácticas, estrategias, actividades, materiales que se emplearon para ello.
No Se utilizará si la docente siente que no puede trabajar con estudiantes con ACI en su aula.
Dificultades docentes en el trabajo áulico con estudiantes con ACI Esta categoría busca conocer si la docente percibió inconvenientes para trabajar en el aula con estudiantes con ACI. Y en caso afirmativo, cuáles fueron estas dificultades.
Si Esta categoría hace referencia a qué la docente percibió inconvenientes para trabajar en el aula con estudiantes que presentan ACI. Se incluirán en la misma cuáles fueron las dificultades percibidas.
No Se utilizará si la docente siente que no ha tenido inconvenientes para trabajar con estudiantes con ACI en su aula.

En relación al segundo cuestionario online, el análisis de los resultados se realizó siguiendo cada uno de los ejes centrales que guiaron el desarrollo de las mismas. A saber, concepciones docentes sobre estudiantes que presentan ACI, formación en la temática de las ACI, dificultades percibidas en la identificación y el trabajo áulico con estudiantes que presentan ACI y desarrollo de prácticas inclusivas de estudiantes con ACI.

En esta línea, en el “Eje B: Formación en ACI” se decidió unir la subcategoría “Si” de la pregunta 1, con la pregunta 2 sobre los conocimientos y/o estrategias que las docentes consideran que adquirieron en el taller virtual brindado. En el eje C “Dificultades percibidas” la subcategoría “Sí” de la pregunta 1 se empalmo con la pregunta 2 sobre estrategias adquiridas para detectar ACI en estudiantes. La subcategoría “No” de la pregunta 3, se articuló con la pregunta 4, en tanto que las dos buscan conocer dificultades docentes a futuro en la identificación de ACI. Asimismo, se optó por unir la subcategoría “Sí” de la pregunta 5, con la pregunta 6 sobre reflexión de prácticas de trabajo áulico integrando este grupo de estudiantes. Igualmente, se ensamblaron la subcategoría “No” de la pregunta 7 con la pregunta 8,

ya que ambas apuntan a detectar futuras dificultades en la planificación y el trabajo conjunto en el aula con estudiantes que presentan ACI. Por último, en el eje D “Prácticas inclusivas” se resolvió unir la subcategoría “Sí” de la pregunta 1 con la pregunta 2, puesto que las dos indican si las docentes percibieron diferencias entre las prácticas tradicionales de atención a las ACI y las prácticas inclusivas. La subcategoría “Sí” de la pregunta 3 se articuló con la pregunta 4 acerca de las propuestas para desarrollar prácticas inclusivas. Finalmente, para conocer si luego del taller virtual, las participantes tuvieron nuevas ideas de prácticas inclusivas para hacer con sus estudiantes con ACI, a la subcategoría “Sí” de la pregunta 5 se le acopló las respuestas a la pregunta 6. A continuación, se pueden observar la definición de las categorías y subcategorías del segundo cuestionario:

Cuadro de categorías y subcategorías del segundo cuestionario online

Eje A: Concepciones Docentes
Modificación de concepciones previas sobre ACI Esta categoría busca conocer si, luego del taller virtual, las docentes modificaron sus concepciones acerca de lo que son las ACI
Si Se utilizará si la docente considera que sus concepciones sobre ACI se modificaron luego de participar en el taller virtual.
No Se utilizará si la docente considera que sus concepciones sobre ACI no se modificaron luego de participar en el taller virtual.
Distinción de conceptos de precocidad, superdotación y talento Esta categoría busca conocer si, luego del taller virtual, las docentes pueden reconocer que precocidad, superdotación y talento son conceptos distintos. Es decir, que remiten a distintas características de los/as niños/as.
Si Se utilizará si la docente considera que precocidad, superdotación y talento son conceptos que no apuntan a lo mismo. Es decir, que remiten a distintas características de los/as niños/as.
No Se utilizará si la docente considera que precocidad, superdotación y talento son conceptos que apuntan a lo mismo. Es decir, que remiten a iguales características de los/as niños/as.
Concepto de ACI Esta categoría busca conocer si las docentes pudieron ampliar su concepción respecto de lo que son ACI desde el modelo presentado, que incluye tres variables: alta capacidad, motivación y creatividad.
Conjunto de alta inteligencia, motivación y creatividad Se utilizará si la docente considera que las ACI remiten a un conjunto de tres variables: alta inteligencia, motivación y creatividad.

<p>Un alto coeficiente intelectual y capacidad para dar soluciones novedosas Se utilizará si la docente considera que las ACI remiten a un conjunto de dos variables: alta inteligencia y creatividad.</p>
<p>Poseer un alto coeficiente intelectual Se utilizará si la docente considera que las ACI suponen una sola variable: alta inteligencia.</p>
<p>Poseer capacidad para dar soluciones fuera de lo común Se utilizará si la docente considera que las ACI suponen una sola variable: creatividad.</p>
<p>Eje B: Formación en ACI</p>
<p>Taller Virtual “Desarrollo de prácticas inclusivas” Esta categoría busca conocer si para las docentes que participaron, en el taller virtual brindado, constituye una instancia de formación específica en ACI.</p>
<p>Si Se utilizará si las docentes consideran que el taller brindado constituye una instancia de formación específica en ACI. Se incluirán en la misma aquellos conocimientos y/o estrategias que las docentes consideran que adquirieron en esta oportunidad.</p>
<p>No Se utilizará si las docentes consideran que el taller brindado no constituye una instancia de formación específica en ACI.</p>
<p>Eje C: Dificultades percibidas</p>
<p>Estrategias para identificar ACI Esta categoría busca conocer si, luego de participar en el taller virtual, las docentes consideran que adquirieron herramientas y/o estrategias nuevas que sirvan de ayuda en el proceso de identificación de estudiantes con ACI.</p>
<p>Sí Se utilizará si la docente considera que, tras haber participado en el taller virtual, adquirió nuevas estrategias para identificar estudiantes con ACI. Se incluirán en la misma aquellas estrategias de identificación que consideran que recibieron.</p>
<p>No Se utilizará si la docente considera que, tras haber participado en el taller virtual, no adquirió nuevas estrategias para identificar estudiantes con ACI.</p>
<p>Dificultades futuras para identificar ACI Esta categoría busca conocer si, más allá de haber participado del encuentro virtual, las docentes consideran que seguirán existiendo dificultades y/o inconvenientes para detectar cuando un/a estudiante del aula presenta ACI.</p>
<p>Sí Se utilizará si la docente considera que con las estrategias adquiridas en el taller virtual ya no tendrá dificultades para identificar estudiantes con ACI en su aula.</p>
<p>No Se utilizará si la docente considera que, más allá de las estrategias adquiridas en el taller virtual, seguirá teniendo dificultades para identificar estudiantes con ACI en su aula. Se incluirán en la misma posibles dificultades que las docentes consideran tener a futuro, al momento de identificar estudiantes con ACI.</p>
<p>Revisar prácticas docentes en el trabajo áulico con ACI Esta categoría busca conocer si, luego del taller virtual, las participantes lograron reflexionar y repensar sus prácticas docentes en cuanto a lo que inclusión de estudiantes con ACI se refiere.</p>

Sí
Se utilizará si la docente, luego de haber participado del taller virtual, considera que necesita revisar sus propias prácticas en el aula con estudiantes que presentan ACI. Se incluirán en la misma cómo considera la docente que deben ser “ahora” sus prácticas para trabajar en el aula con estudiantes que presentan ACI. Es decir, que revisión logró hacer de sus prácticas para que sean más inclusivas de estudiantes con ACI.
No
Se utilizará si la docente, luego de haber participado del taller virtual, considera que no necesita revisar sus propias prácticas en el aula con estudiantes que presentan ACI.
Dificultades futuras en el trabajo áulico con ACI
Esta categoría busca conocer si, más allá de haber participado del encuentro virtual, las docentes consideran que en su práctica seguirán existiendo dificultades y/o inconvenientes para trabajar conjuntamente en el aula con estudiantes que presentan ACI.
Sí
Se utilizará si la docente considera que más allá de las estrategias adquiridas en el taller virtual, tendrá dificultades para trabajar en el aula con estudiantes que presentan ACI. Se incluirán en la misma posibles dificultades que las docentes consideran tener a futuro, al momento de planificar y trabajar en el aula con estudiantes que presentan ACI.
No
Se utilizará si la docente considera que con las estrategias adquiridas en el taller virtual no tendrá dificultades para trabajar en el aula con estudiantes que presentan ACI.
Eje D: Prácticas Inclusivas
Diferencia entre las prácticas tradicionales y las prácticas inclusivas
Esta categoría busca conocer si las docentes han podido establecer alguna diferencia entre las prácticas educativas tradicionales de atención a las ACI y las prácticas inclusivas.
Si
Se utilizará si la docente ha podido establecer marcar una diferencia entre prácticas educativas tradicionales y prácticas educativas inclusivas de estudiantes con ACI. Se incluirán en la misma la diferencia que la docente ha podido establecer.
No
Se utilizará si la docente no percibe diferencia entre las prácticas educativas tradicionales y las prácticas inclusivas de estudiantes con ACI.
Conocía propuestas de prácticas inclusivas
Esta categoría busca conocer si la docente tenía conocimientos previos sobre las propuestas de prácticas inclusivas desarrolladas en el taller.
Si
Se utilizará si la docente conocía con anterioridad al taller las propuestas de prácticas inclusivas para estudiantes con ACI desarrolladas. Se incluirán en la misma aquellas propuestas que fueron más conocidas por las docentes.

No Se utilizará si la docente no conocía con anterioridad al taller las propuestas de prácticas inclusivas para estudiantes con ACI desarrolladas.
Nuevas prácticas inclusivas Esta categoría busca conocer si, luego del taller virtual, surgieron por parte de las docentes nuevas prácticas, estrategias, actividades y/o materiales más inclusivos de los/as estudiantes con ACI.
Si Se utilizará si a la docente se le ocurrieron nuevas propuestas de prácticas inclusivas para estudiantes con ACI. Se incluirán en la misma descripción de las prácticas, estrategias, actividades, materiales nuevos.
No Se utilizará si a la docente no se le ocurrieron nuevas propuestas de prácticas inclusivas para estudiantes con ACI.

CONSIDERACIONES ÉTICAS

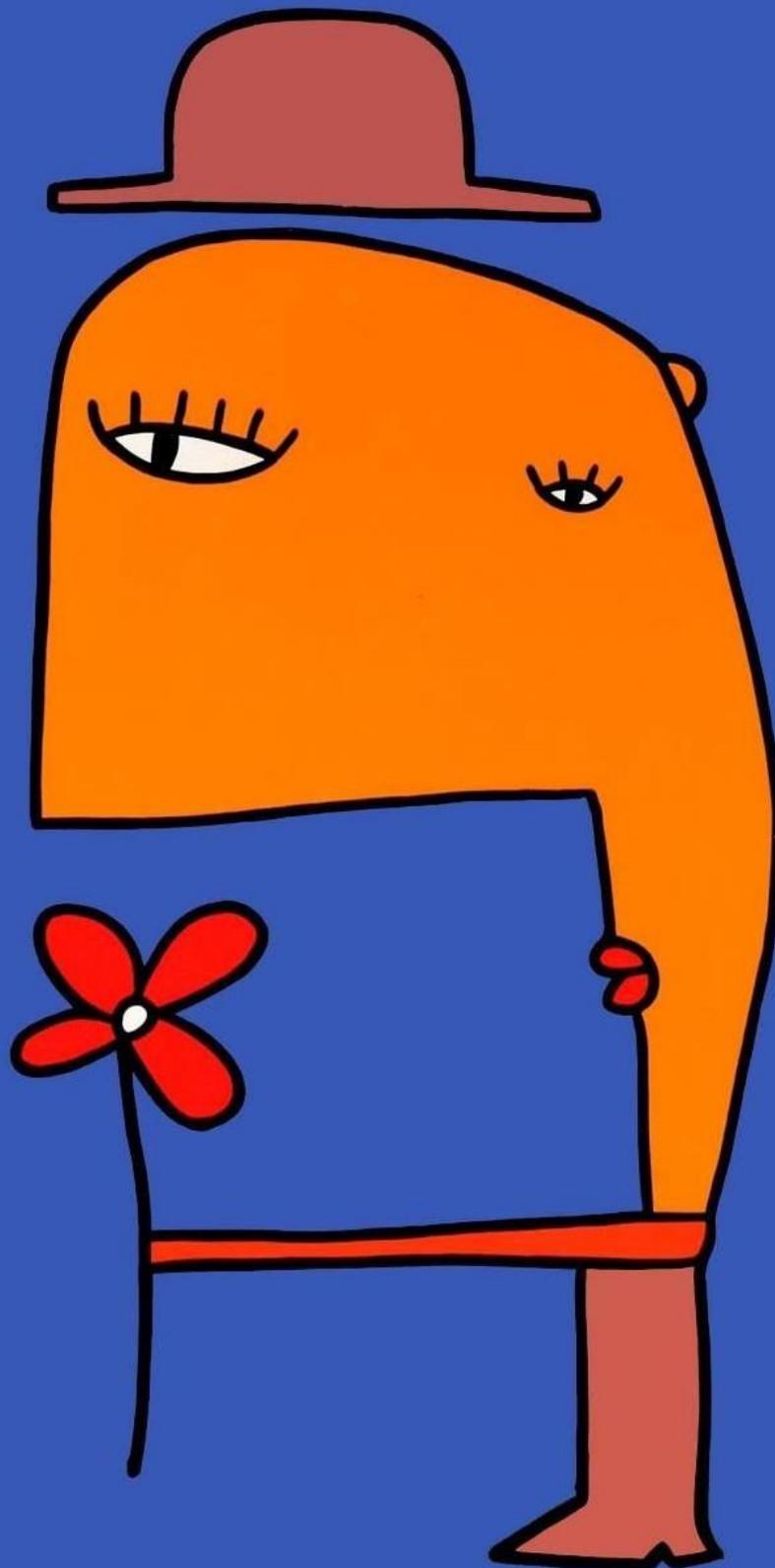
En tanto que se trata de una investigación que involucró a personas, resultó de suma importancia considerar algunos requisitos éticos. El Código de Ética de la Provincia de Córdoba (2016) plantea que es obligación del psicólogo cuidar a los sujetos participantes del estudio e informar previamente para que decidan dar voluntariamente su consentimiento para participar.

De esta forma, siguiendo el Código de Ética de la Federación de Psicólogos de la República Argentina (FePRA, 2013), a cada docente se le brindó la posibilidad de elegir si formar parte o no del proyecto, de acuerdo con sus propios intereses en la temática, teniendo derecho a elegir ser parte o no de cada instancia y/o encuentro virtual que se llevó a cabo. Todo lo propuesto por parte de la investigadora pudo ser rechazado, aceptado o modificado por las docentes.

Del mismo modo, la Ley Nacional de Salud Mental Nº 26.657 (2010) reconoce el derecho de las personas a no ser objeto de investigación sin un “consentimiento fehaciente”, es decir, una declaración de voluntad efectuada por los participantes luego de recibir por parte del equipo de trabajo información clara, precisa y adecuada. Igualmente, el Código de Ética de la FePRA agrega que la obligación de obtener un consentimiento informado se sustenta en el respeto por la autonomía de la persona, entendiendo que es válido cuando la persona que lo brinda lo hace voluntariamente y

con capacidad para comprender los alcances de su acto. Por último, es necesario precisar que los objetivos de la investigación estarán al servicio de la producción de conocimientos humanitariamente benéficos (Fe.P.R.A., 2013) y al resguardo de los derechos de todos los participantes del estudio.

RESULTADOS



I. INDAGAR LAS CONCEPCIONES PREVIAS DE LAS DOCENTES DE NIVEL PRIMARIO SOBRE ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES

Tomando como punto de referencia el primer objetivo de esta investigación, *“indagar las concepciones previas de los docentes de nivel primario sobre altas capacidades intelectuales.”* Se observó en el primer cuestionario online que las creencias predominantes en las docentes tienen que ver con concepciones que están ligada al primer paradigma de estudio de las ACI, el cual las concebía como una cualidad equivalente a poseer un alto CI. De ahí que las participantes resaltaron aspectos como la rapidez y velocidad en el aprendizaje, junto con la avidez de conocimiento, como las principales las características de estudiantes con ACI.

En segundo lugar, resultados muy parecidos se observaron en la instancia taller virtual. Cuando las docentes contaron acerca de sus experiencias con estudiantes con ACI, mencionan que estos niños solucionaban todo rápido, prácticamente sin errores, con intervenciones complejas y, en algunos casos, logrando dar cuenta del razonamiento que empleaban para resolver la consigna. Igualmente, a la hora de definir que son las ACI para las docentes, predominan creencias vinculadas al modelo basados en capacidades, en donde la conceptualización de las ACI queda reducida a una única variable, la intelectual.

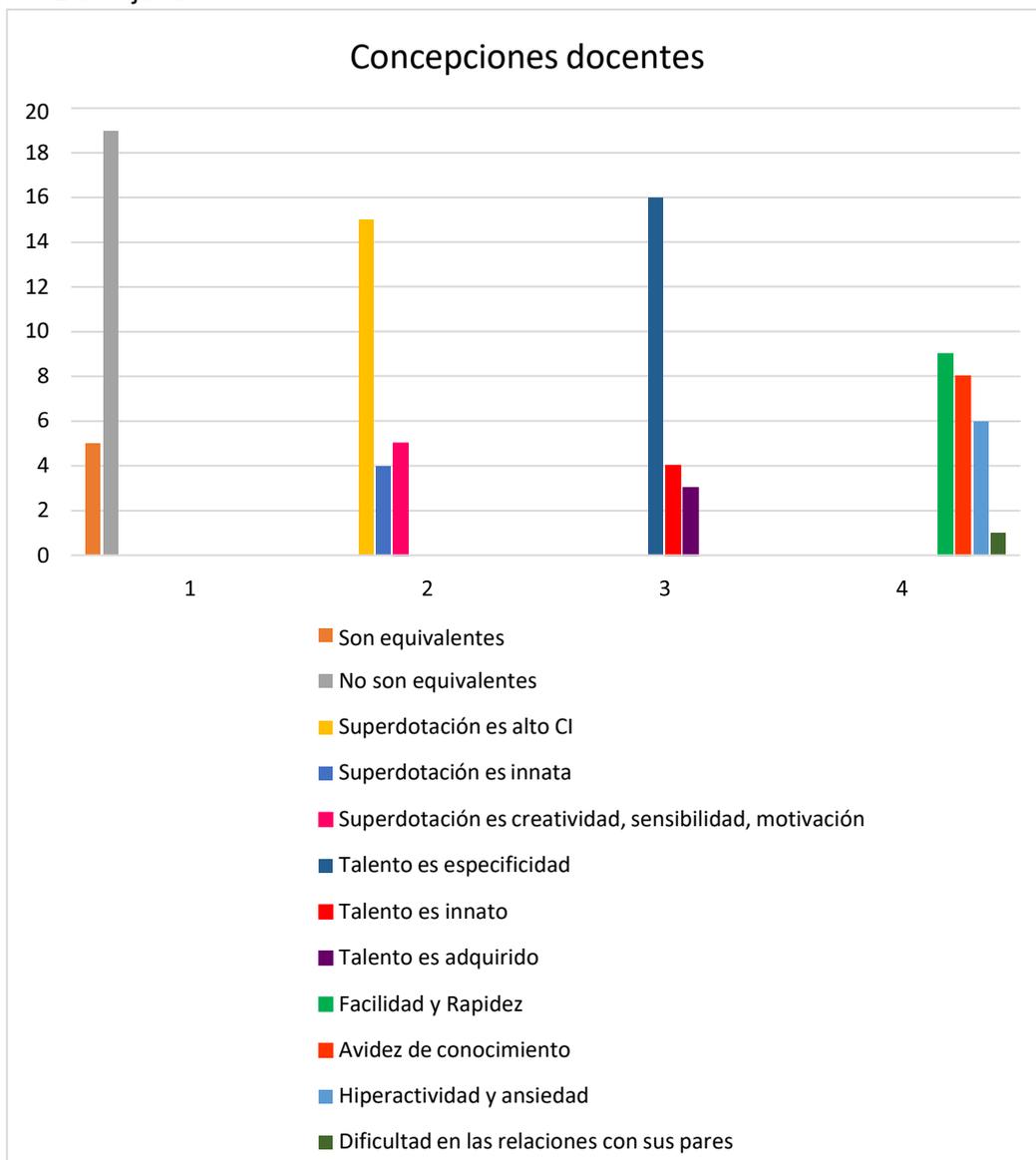
En tercer lugar, los resultados del segundo cuestionario online indican que las docentes modificaron sus concepciones sobre ACI. Por un lado, profundizaron lo que ya sabían; y por el otro, empezaron a considerar otras variables importantes para hablar de ACI: la motivación y la creatividad. Asimismo, lograron distinguir conceptos que suelen prestarse a confusión, tales como precocidad, talento y superdotación.

Finalmente, los resultados obtenidos en torno al primer objetivo se presentan plasmados en las siguientes tablas de codificación de datos, cada una de ellas seguidas por un gráfico y descripción del mismo. En ambos elementos podrán observarse las diferentes categorías y subcategorías.

Eje A: Tabla de codificación de datos del primer cuestionario, pretaller.

Metacategoría		CONCEPCIONES DOCENTES PREVIAS SOBRE ACI											
Categorías		Equivalencia superdotación y talento		Concepto de superdotación			Concepto de talento			Características de niños/as con superdotación y/o talento			
Subcategorías		Si	No	Alto CI	Innato	Creatividad, sensibilidad, motivación	Especificidad	Indistinción	Adquirido	Facilidad y rapidez	Avidez de conocimiento	Hiperactividad y ansiedad	Dificultades en relaciones con pares
C U E S T I O N A R I O	1		X	X			X				X		
	2		X		X				X	X			
	3		X	X			X			X			
	4		X			X	X					X	
	5	X		X			X			X			
	6	X		X					X	X			
	7		X	X			X			X			
	8		X	X			X					X	
	9		X			X	X					X	
	10		X			X	X					X	
	11	X		X			X			X			
	12		X	X			X				X		
	13		X	X			X					X	
	14	X			X		X						X
	15		X			X	X				X		
	16		X	X			X				X		
	17		X	X			X				X		
	18		X	X			X				X		
	19		X			X			X	X			
	20		X	X			X				X		
	21	X			X				X	X			
	22		X	X			X				X		
	23		X	X			X			X			
	24		X		X				X			X	

Gráfico 1 del eje A:



Eje A: Análisis descriptivo primer cuestionario online

Este eje se encuentra dividido en cuatro categorías de análisis que especifican las concepciones docentes previas sobre superdotación y talento, a qué hacen referencia cada uno de estos conceptos y cuáles son sus características.

1. Equivalencia entre superdotación y talento

Como podemos observar en la tabla y el gráfico, al momento de indagar si los conceptos de superdotación y talento representan lo mismo o si son conceptos diferentes, la mayoría de las docentes encuestadas (19/24), estuvo de acuerdo en que “no” son conceptos que apuntan a lo mismo, por lo tanto, no pueden ser utilizados

como sinónimos, ya que cada uno tiene sus características propias. Mientras que una minoría (5/24), respondió que “sí” son conceptos equivalentes, por lo que podrían ser utilizados como sinónimos, ya que la superdotación y el talento sería conceptos que refieren a lo mismo.

2. Concepto de superdotación

En relación a la definición de superdotación, un importante número de docentes (15/24) afirmo que consiste y se define por tener un alto coeficiente intelectual. Esto lo expresa claramente una docente cuando afirma que la superdotación se define como *“tener un nivel intelectual más elevado del grupo normal.”* Un menor número de docentes (4/24) refirieron que la superdotación como cualidad innata, es decir, *“la superdotación sería una característica que se tiene innata”*. Finalmente, otro grupo de docentes (5/24) considera que la superdotación tiene que ver con otros aspectos, tales como creatividad, sensibilidad y/o motivación. Esto se observó en respuestas como: *“Tener una sensibilidad y varios aspectos de la inteligencia más desarrollados que en la mayoría de las personas de la misma edad”*. O conceptualizaciones más desarrolladas como por ejemplo: *“las personas superdotadas tienen un alto nivel intelectual en todas las áreas del conocimiento, alguna de sus características son por ejemplo, que tienen gran capacidad en relacionar conceptos y son muy creativas, piensan, sienten y aprenden diferente, también es importante remarcar que es un potencial con el que nacen, por esto la identificación es muy importante, ya que cuanto antes se identifique se podrá trabajar para desarrollar su potencial.”*

3. Concepto de talento

En cuanto a la definición de talento, la mayoría de las docentes (19/24) acordaron en que es una habilidad que se desarrolla en un campo concreto, como la música, las matemáticas, el arte o el deporte. Es decir, destacaron del concepto de talento la *“capacidad o habilidad puntual, centrada en algo específico.”* Por otro lado, un pequeño porcentaje de docentes (2/24) señalaron el talento como cualidad indistinta de la alta capacidad intelectual, es decir, una alta habilidad imprecisa que los estudiantes poseen, en palabras de la docente *“opciones de mejor aprovechamiento de posibilidades”* o *“superar ampliamente la media en alguna o varias de las inteligencias múltiples.”* Otro

número muy pequeño de docentes (3/24) coincidieron en que el talento es algo adquirido, por lo que se puede desarrollar, entrenar y estimular en un contexto favorable. En relación a esto una docente comentó: *“desarrollar habilidades para poder hacer algo en un área específica ya sea referida a lo artístico, realizar un trabajo, fabricar algo.”*

4. Características de niños/as con superdotación y/o talento

Respecto a las características de los niños/as con superdotación y/o talento que las docentes pueden observar a partir de sus experiencias, la mayoría de las encuestadas (9/24) coincidieron en que son estudiantes que presentan mayor “facilidad y rapidez” en los aprendizajes, es decir, a la hora de resolver las consignas planteadas; por lo tanto, observan que en el aula suelen terminar primero las actividades. Una docente planteó: *“Aprenden antes y más rápido que otros en su misma edad (...)”* a lo que otra docente respondió: *“aprenden de forma diferente, esto es porque su cerebro es anatómicamente diferente, así como su funcionamiento (mayor velocidad, mayor conexión.)”* Por otra parte, un número importante de docentes (8/24) acentuó como característica fundamental de estos niños, la “avidez de conocimiento”, por lo que observan en el aula que piden más material para trabajar o actividades más complejas, manejan mucha información y tienen un fuerte deseo de conocer e investigar. Esto se vio expresado en la respuesta de una docente

“curiosidad, interés por saber y aprender, inquietudes a resolver, desafíos a asumir, atrevidos... se animan, les gusta pensar.” Otro grupo de docentes (6/24) destacó el hecho de que los estudiantes superdotados presentan rasgos de “hiperactividad y ansiedad”, por lo tanto, observan en el aula que son inquietos y se distraen con facilidad, se aburren, se levantan y molestan a sus compañeros; asimismo tiene dificultades para regularse emocionalmente, como poca tolerancia a la frustración y/o sobreexcitación. Esto expresó una docente en su respuesta *“se desbordan emocionalmente, se frustran fácilmente, son autoexigentes y pueden tener mucha energía.”* Por último, una docente (1/24) hizo referencia, a que estos niños presentan “dificultades para relacionarse con sus pares”. En este sentido comentó que *“algunos necesitan de apoyos para vincularse con sus pares, suelen molestarles ciertos estímulos, y suelen tener dificultades para comprender las normas sociales.”*

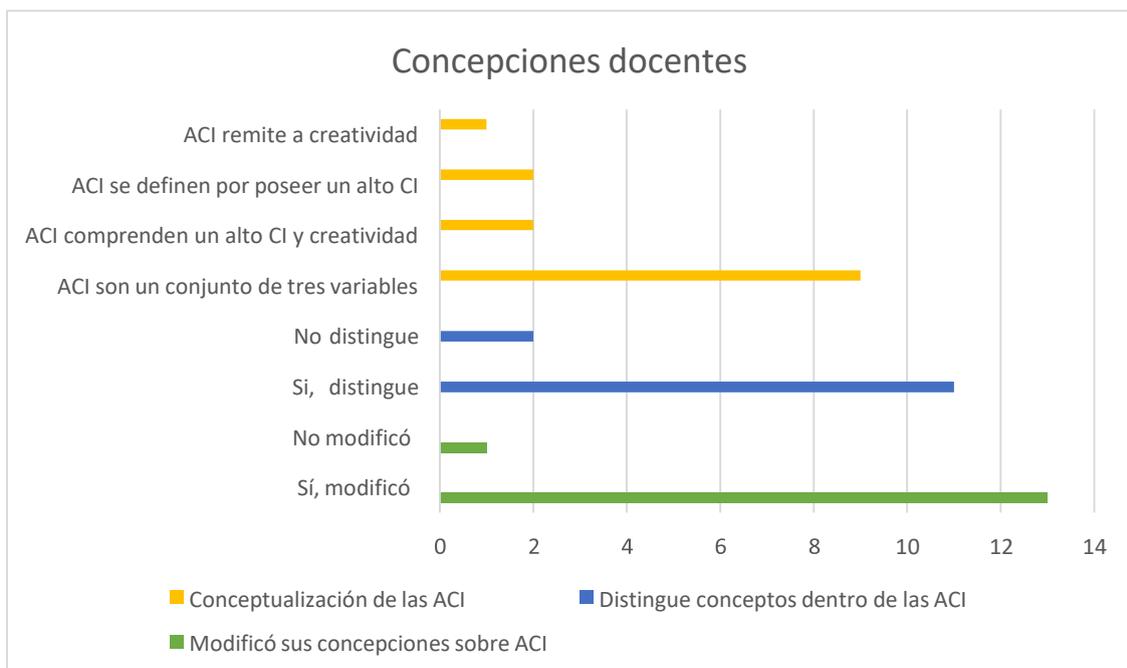
Eje A: Tabla de codificación de datos del taller virtual.

Metacategoría	Categorías	Subcategorías
CONCEPCIONES DOCENTES PREVIAS SOBRE ACI	Concepto de ACI	<i>“Se destacaba ampliamente al desempeñarse frente a los desafíos de Matemática. Proponía nuevos "camino" para resolver y resultaban originales, acertados y abreviados. Vinculaba los nuevos conocimientos con otros ya aprendidos. Planteaba otros desafíos.”</i>
	Características de niños con superdotación y/o talento	<i>“Tiene un trabajo intelectual espectacular, pero presenta dificultad en poner en palabras su razonamiento. Es decir, explicarme cómo piensa y volcarlo en una hoja.”</i>
	Características de niños con superdotación y/o talento	<i>“Tenemos en un sexto, un niño que observamos que su nivel intelectual es diferente, su razonamiento, pero pasa desapercibido porque es un niño que socialmente a veces se aísla, trata de pasar desapercibido.”</i>
	Concepto de ACI	<i>“Él no tiene esto de la alta motivación, no está motivado con la escuela, pero si tiene intereses muy restringidos: los dinosaurios, los números muy grande y opera con números de forma mental con una rapidez que es terrible.”</i>
	Características de niños con superdotación y/o talento	<i>“Venía desde la sala de 3 leyendo y escribiendo de manera convencional, operaba con números bastante altos (...), una niña muy tímida y que resolvía todo rápido, leía rápido, escribía, no tenía errores ortográficos, explicaba los procedimientos y las intervenciones de ella eran de libro.”</i>

Eje A: Tabla de codificación de datos del segundo cuestionario, postaller.

Metacategoría		CONCEPCIONES DOCENTES PREVIAS SOBRE ACI							
Categorías		Modificación de concepciones sobre ACI		Distingue conceptos precocidad, superdotación, talento		Concepto de ACI			
Subcategorías		Si	No	Si	No	Conjunto alta capacidad, motivación, creatividad	Alto CI y creatividad	Alto CI	Creatividad
C U E S T I O N A R I O S	1	X		X		X			
	2	X		X		X			
	3	X		X			X		
	4	X		X				X	
	5	X		X		X			
	6	X		X		X			
	7	X		X				X	
	8	X		X		X			
	9	X			X		X		
	10	X		X					X
	11	X		X		X			
	12	X			X	X			
	13		X		X	X			
	14	X		X		X			

Gráfico 2 del eje A



Eje A: Análisis descriptivo del segundo cuestionario

Este eje se encuentra dividido en tres categorías de análisis que especifican si, luego del taller virtual, las participantes modificaron sus concepciones acerca de lo que son las ACI, si lograron distinguir precocidad de superdotación, y a su vez, estos conceptos de lo que refiere el de talento. Por último, se preguntó específicamente sobre del concepto de ACI, para observar si las docentes podían conceptualizarlo a partir de las tres variables que las definen: alta capacidad, motivación y creatividad.

1. Modificación de concepciones sobre ACI

Como podemos observar en la tabla y el gráfico, luego del encuentro virtual, al momento de indagar si se modificaron las concepciones acerca de lo que es superdotación y talento, la mayoría de las docentes encuestadas (13/14), estuvo de acuerdo en que “sí” se modificaron sus conocimientos sobre lo que refiere cada concepto. Por lo tanto, para este grupo de docentes el encuentro virtual contribuyó a repensar qué son las ACI y cuáles son las características que las definen. Mientras que, solo una docente (1/14), respondió que “no” se modificaron sus concepciones, es decir, el taller brindado no aportó ningún aspecto nuevo a su concepción sobre lo que son la superdotación y el talento y las características que las definen.

2. Distingue conceptos precocidad, talento y superdotación

En relación a si los conceptos precocidad, talento y superdotación apuntan a concepciones distintas, un importante número de docentes (11/14) afirmó que “sí” son conceptos distintos, por lo tanto, no pueden ser utilizados como sinónimos, ya que cada uno tiene sus características propias. Mientras que una minoría (3/14), respondió que “no” son conceptos distintos, por lo que podrían ser utilizados como sinónimos, ya que la precocidad, el talento y la superdotación serían conceptos que refieren a lo mismo.

3. Concepto de ACI

Como puede observarse en la tabla y el gráfico, la mayoría de las docentes (9/14) conciben que las altas capacidades intelectuales se definen por el conjunto e interacción de tres variables: alta capacidad intelectual, motivación y creatividad. Otro grupo de docentes (2/14) entiende que las ACI solo refieren a dos variables: la creatividad y una alta capacidad; mientras que otro grupo igual de participantes (2/14) entiende que solo remiten a un alto coeficiente intelectual. Por último, solo una docente (1/14) respondió que para ella las ACI se definen únicamente por la variable creatividad.

II. AVERIGUAR SI LAS DOCENTES CUENTAN CON FORMACIÓN ESPECÍFICA EN LA TEMÁTICA DE LAS ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES.

En relación al segundo objetivo, *“averiguar si las docentes cuentan con formación específica en la temática de las altas capacidades intelectuales.”* Los resultados del primer cuestionario muestran que las docentes no cuentan con formación específica en esta temática, ya que los planes de estudio no contemplan aspectos relacionados a cómo identificar y trabajar conjuntamente con estudiantes que poseen ACI. Solo algunas participantes respondieron haber participado de instancias de formación por fuera de la formación del profesorado, generalmente asistiendo a los cursos y capacitaciones que brinda el Servicio de Neuropsicología de la Facultad de Psicología (UNC).

Por otro lado, en el taller virtual se observaron ciertas dificultades por parte de las docentes en el trabajo con estudiantes con ACI que pueden vincularse al desconocimiento y la novedad de este concepto, como así también a la falta de recursos y la necesidad de acompañamiento de equipos profesionales. Esto último tiene que ver con que muchas participantes comentaron necesitar el apoyo de equipostécnicos. En tanto que los estudiantes con ACI no están acompañados por psicopedagoga o psicóloga, todo el desafío que implica trabajar con este grupo recae sobre la docente del aula.

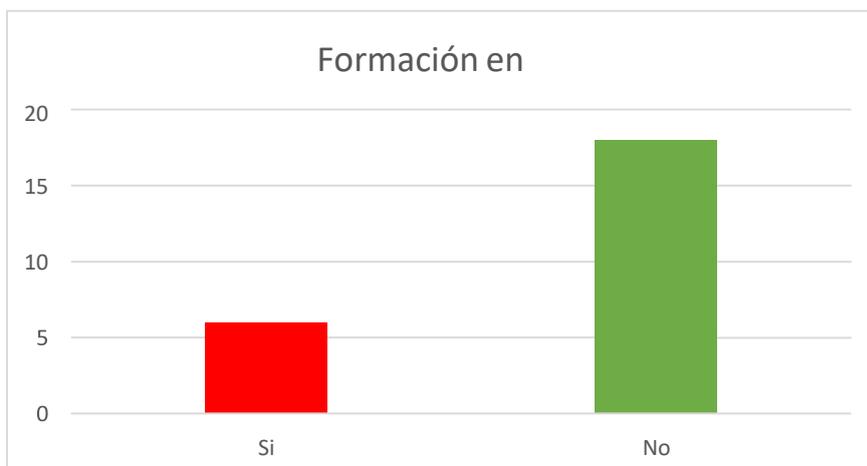
Por último, los resultados del segundo cuestionario online, indican que el taller brindado constituyó una instancia de formación específica para las docentes. En tanto que les permitió reflexionar sobre aspectos valiosos, que en la cotidianeidad del trabajo educativo suelen quedar relegados. Llegada esta instancia, las participantes lograron apropiarse de algunos conocimientos e indicadores para detectar y trabajar con estudiantes que presentan ACI. También se compartieron estrategias nuevas para repensar la tarea docente, promoviendo aprendizajes cooperativos y creativos.

Los resultados obtenidos que se relacionan con el segundo objetivo se presentan plasmados en las siguientes tablas de codificación de datos, gráfico y descripciones, donde podrán observarse las diferentes categorías y subcategorías.

Eje B: Tabla de codificación de datos del primer cuestionario, pre taller.

Metacategoría		FORMACIÓN ESPECÍFICA EN ACI	
Categorías		Sí	No
C U E S T I O N A R I O S	1	X	
	2		
	3		
	4	X	
	5		X
	6		X
	7	X	
	8		X
	9	X	
	10	X	
	11		X
	12		X
	13		X
	14		X
	15		X
	16		X
	17		X
	18		X
	19		X
	20	X	
	21		X
	22		X
	23		X
	24		X

Gráfico 1 del eje B



Eje B: Análisis descriptivo del primer cuestionario

Para el análisis de este eje se decidió unificar dos categorías, a los fines de observar si las participantes contaban con algún tipo de formación en la temática, yasea que hayan participado de talleres, capacitaciones, jornadas, seminarios, encuentros, entre otras. A su vez, en caso afirmativo se indagó cuáles fueron esas instancias de formación específica.

1. Posee formación específica en ACI

Como se puede observar en la tabla y en el gráfico que le sigue, la mayoría de las docentes (18/24) no contaban con formación en la temática de las ACI al momento de participar en la investigación. Solo un pequeño grupo (6/24) respondió que “Si” contaba con capacitación para trabajar con estudiantes con estas características. Una de respuesta fue que había participado de diversas instancias: *“Diplomado en altas capacidades (Asociación de Altas Capacidades Argentina); Seminarios sobre Altas capacidades y Curso de altas Capacidades en el Ámbito escolar (Servicio de Neuropsicología de la Universidad Nacional de Córdoba); Posgrado desarrollo de las ACI en la infancia, etc.”*

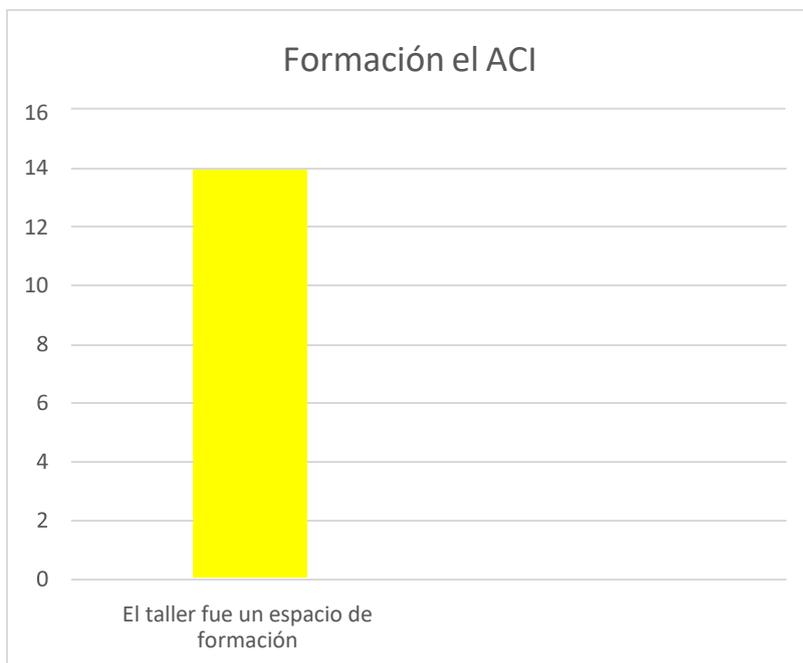
Eje B: Tabla de codificación de datos taller virtual.

Metacategoría	Categorías	Subcategorías
FORMACIÓN ESPECÍFICA EN ACI	No participó en espacios de formación	<i>“Esto de las ACI es todo muy nuevo. Como que se da bolilla hace muy poquito y hay muy poco”</i>
	No participó en espacios de formación	<i>“No tuvimos ningún tipo de capacitación en esto de las ACI, y bueno, más de una vez se nos debe haber pasado desapercibido.”</i>
	No participó en espacios de formación	<i>“Estos niños no están acompañados por una psicopedagoga o maestra integradora, entonces todo el desafío es para mí y como que me ha costado mucho.”</i>
	No participó en espacios de formación	<i>“Las maestras no estamos preparadas para esto, uno por ahí está más preparada para cuestiones con los chicos difíciles, con los que tienen algún retraso madurativo, para trabajar con equipos técnicos, pero ¿cómo trabajamos con esta niña?”</i>

Eje B: Tabla de codificación de datos del segundo cuestionario, postaller.

Metacategoría		FORMACIÓN ESPECÍFICA EN ACI	
Categorías		Taller brindado	
Subcategorías		Sí	No
C U E S T I O N A R I O S	1	X	
	2	X	
	3	X	
	4	X	
	5	X	
	6	X	
	7	X	
	8	X	
	9	X	
	10	X	
	11	X	
	12	X	
	13	X	
	14	X	

Gráfico 2 del eje B



Eje B: Análisis descriptivo del segundo cuestionario

Para el análisis de este eje se decidió unificar dos categorías, a los fines de observar si el taller virtual brindado constituyó o no un espacio de formación en la temática. En aquellos casos en los que las participantes consideraron que dicho espacio fue una instancia de formación en ACI, se indagó acerca de estrategias y/o conocimientos puntuales que las docentes consideran que adquirieron en esta ocasión.

1. El taller fue un espacio de formación específica en ACI

Como se observa en la tabla y en el gráfico que le sigue, la totalidad de las docentes (14/14) respondió que el taller virtual “sí” fue una instancia de formación en la temática de las ACI; es decir, todas las docentes se llevan algún conocimiento y/o estrategia nueva, ya sea para identificar o trabajar en el aula, con estudiantes que poseen superdotación o talento. Puntualmente, cuándo se les preguntó a las participantes cuáles fueron estos aprendizajes, algunas respuestas que dieron tienen que ver con: *“estrategias nuevas para pensar en intervenciones más creativas y que se ajusten a las necesidades de cada niño/a.”* O bien: *“acciones, comportamientos, indicadores a tener en cuenta para percatarse que nos encontramos frente a un niño con ACI; estrategias (ideas) de intervención.”* Además, sobre este punto expresaron: *“pude comprender quiénes son alumnos o alumnas con ACI y fue muy interesante el intercambio con docentes de diferentes lugares del país para poder pensar estrategias pertinentes”* y *“modificó y amplió mis prácticas, escuchar experiencias de otras docentes, formas de trabajo, sentimientos de padres con ACI y puntos de vistas diversos.”* Para terminar, las participantes también mencionaron que el taller virtual les brindó: *“estrategias para abordar estudiantes con alto coeficiente intelectual, tipos de prácticas inclusivas y estrategias áulicas precisas.”*

III. IDENTIFICAR LAS DIFICULTADES DE LAS DOCENTES EN LA IDENTIFICACIÓN Y EL TRABAJO ÁULICO CON ESTUDIANTES QUE PRESENTAN ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES

En relación al tercer objetivo específico, *“identificar las dificultades de las docentes en la identificación y el trabajo áulico con estudiantes que presentan altas capacidades intelectuales.”* Los resultados del primer cuestionario online permiten observar que las docentes han podido identificar estudiantes con ACI en su trayectoria educativa. Sin embargo, las estrategias y prácticas que emplean son de tipo intuitivas, en tanto que cuentan con muy poca o ninguna capacitación para ello. Asimismo, se advirtió que la principal dificultad al momento de identificar a estos estudiantes, tiene que ver con que los bordes son difusos, llegando a confundirse ACI, con doble excepcionalidad o incluso con discapacidad. En cuanto al trabajo áulico conjunto, el principal obstáculo es la necesidad de contar con estrategias para pensar actividades áulicas concretas, como así también la falta de apertura por parte de los directivos para flexibilizar las opciones y/o contenidos del currículo.

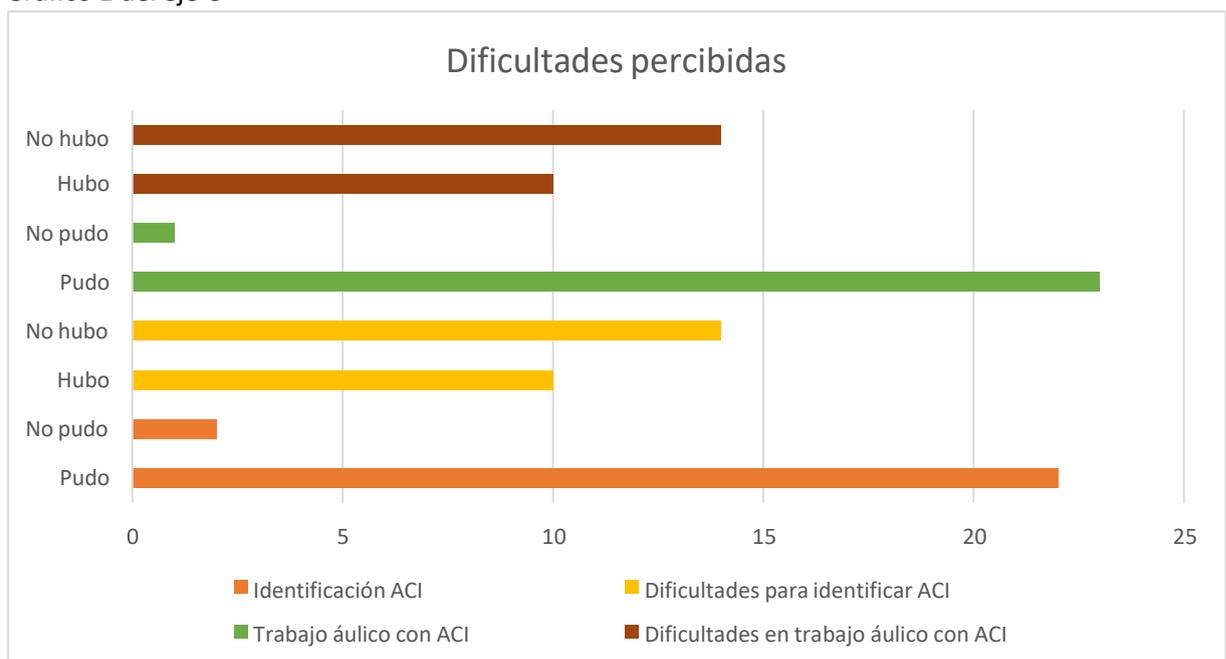
Luego, los datos recabados en el taller virtual, señalan que el principal inconveniente de las docentes tiene que ver con la falta de conocimientos sobre ACI y estrategias específicas para atender las necesidades de estos estudiantes. A su vez, se observó que los aspectos vinculares suelen traer dificultades al momento de conjuntamente en el aula con estos estudiantes y sus pares. Sin dejar de lado la poca predisposición de los adultos y directivos para reconocer las necesidades educativas específicas que requieren estudiantes con ACI.

Finalmente, a partir de los resultados del segundo cuestionario online, se advierte que continúan persistiendo las dudas en lo que respecta a la identificación de ACI, especialmente para distinguirla de la doble excepcionalidad. En cuanto al trabajo áulico, suele haber dificultades para buscar temáticas y/o actividades que motiven a todos los estudiantes, explicaron las docentes. Asimismo, generar respuestas institucionales y trabajar en conjunto con otras profesionales constituye otro obstáculo para el trabajo con las ACI en la escuela.

Eje C: Tabla de codificación de datos del primer cuestionario, pre taller

Metacategoría		DIFICULTADES PERCIBIDAS							
Categorías		Prácticas docentes para IDENTIFICAR		Dificultades percibidas para IDENTIFICAR		Prácticas docentes para TRABAJO ÁULICO		Dificultades percibidas en el TRABAJO ÁULICO	
Subcategorías		Si	No	Si	No	Si	No	Si	No
C U E S T I O N A R I O S	1	X		X		X		X	
	2	X		X		X		X	
	3	X		X		X		X	
	4	X		X		X		X	
	5	X			X			X	
	6		X	X		X		X	
	7	X			X		X		X
	8	X			X		X		X
	9	X		X			X		X
	10	X			X		X		X
	11	X			X		X		X
	12	X			X		X		X
	13	X			X		X		X
	14	X			X		X		X
	15	X			X		X		X
	16	X			X		X		X
	17	X			X		X		X
	18	X			X		X		X
	19	X			X		X		X
	20	X			X		X		X
	21	X				X	X		X
	22		X			X	X		X
	23	X			X		X		X
	24	X			X		X		X

Gráfico 1 del eje C



Eje C: Análisis descriptivo del primer cuestionario

Este eje se divide en cuatro categorías que permiten analizar, en primer lugar, si la docente considera que tiene las herramientas necesarias y las puede emplear en su experiencia para identificar y trabajar en el aula con estudiantes con ACI, ya sea que se trate de casos de niños/as con superdotación y/o talento. En segundo lugar, indagar si surgieron complicaciones en los procesos de identificación y/o trabajo áulico con estudiantes con ACI. Y, en tercer lugar, conocer cuáles fueron estas dificultades y/o principales inconvenientes que las docentes percibieron con las experiencias de estudiantes con ACI en sus aulas.

1. Empleo de herramientas, prácticas y/o estrategias docentes para identificar estudiantes con ACI

Al momento de trabajar acerca de las herramientas, prácticas y/o estrategias para identificar estudiantes con ACI la mayoría de las docentes (22/24) consideraron que “sí pueden” detectar estudiantes que presentan ACI. Siendo algunas de las prácticas que emplearon para ello: *“observación sobre el comportamiento, escuchar atentamente cómo se expresan y sus temas de interés. El rol que toman estos niños en el grupo, líder o aislamiento. El grado de entusiasmo para realizar sus actividades, pueden frustrarse o ser los primeros.”* Por el contrario, solo un número reducido de docentes (2/24) respondió que consideran que “no pueden” identificar cuando un/a estudiante posee ACI.

2. Dificultades para identificar estudiantes con ACI

En relación a si existieron inconvenientes al momento de identificar estudiantes con ACI, la mayoría de las docentes encuestadas (14/24) respondieron que “no” tuvieron dificultades para detectar las ACI. Por el contrario, otro grupo de docentes (10/24) respondió que “sí” existieron dificultades en esta tarea, siendo la falta de formación en ACI el principal obstáculo para la detección, como lo expreso una de las docentes en su respuesta: *“no sabía ni siquiera de la existencia de estos niños/as, y ante el desconocimiento es imposible la identificación.”* Asimismo, otra respuesta que se relaciona con la falta de capacitación de las docentes y los mitos entorno a las ACI fue: *“a veces son niños que no tienen un rendimiento escolar excelente, son desafiantes,*

desprolijos, y esto hace dudar a algunos profesores de la capacidad de estos estudiantes” o bien “se los puede confundir con alumnos con alguna dificultad.” expresó otra de las participantes.

3. Empleo de herramientas, prácticas y/o estrategias docentes para trabajar conjuntamente en el aula con estudiantes que presentan ACI

Al momento de trabajar acerca de las herramientas, prácticas y/o estrategias para trabajar conjuntamente en el aula con estudiantes con ACI la mayoría de las docentes (23/24) consideraron que “sí pueden” trabajar en el aula con estudiantes que presentan ACI. Siendo algunas de las prácticas que emplearon para ello: *“Trabajar con una propuesta pedagógica pensando en los intereses de ese niño/a, en sus capacidades, gustos, aumentar la cantidad de tareas, etc. Ayudar y orientar a su familia y trabajar con su equipo interdisciplinario”* Por el contrario, solo una docente (1/24) respondió que considera que “no puede” trabajar conjuntamente en el aula cuando un/a estudiante posee ACI.

4. Dificultades para trabajar conjuntamente en el aula con estudiantes que presentan ACI

En relación a si existieron inconvenientes al momento de trabajar conjuntamente en el aula con estudiantes que presentan ACI, la mayoría de las docentes encuestadas (14/24) respondieron que “no” tuvieron dificultades para incluir las ACI en la planificación y el trabajo áulico. Por el contrario, otro grupo de docentes (10/24) respondió que “sí” existieron complicaciones en esta tarea, siendo la falta de apertura de las instituciones y directivos para flexibilizar las propuestas, como lo expreso una de las docentes en su respuesta: *“La mayor dificultad radica en el desconocimiento de las gestiones directivas y la falta de apertura. La necesidad de ellas de contar con leyes que avalen el cambio de propuestas y la falta total de formación en los docentes sobre las Altas capacidades.”* Otra dificultad que se repite al leer las respuestas de las docentes tiene que ver con el número de estudiantes en las aulas, *“el gran número de estudiantes en el aula, los estudiantes integrados con discapacidad que muchas veces necesitan atención especial de la docente (a veces tres por grado). No siempre se hace una tarea coordinada con seguimiento institucional como debería ser. En general está*

mucho más sincronizada y organizada la integración de niños con discapacidad que los que presentan ACI.” Otro inconveniente ligado a la falta de formación específica en la temática de las ACI, es la que comparte una de las docentes: “me cuesta pensar en actividades que motiven constantemente a los/as alumnos/as” o también “encontrar variables que influyan positivamente en el desarrollo de sus capacidades intelectuales”; “no saber cómo hacer las actividades” y por último, mencionaron: “falta de conocimiento de cuáles son sus límites, saber desde y hasta donde llegan sus conocimientos y habilidades.”

Eje C: Tabla de codificación de datos taller virtual

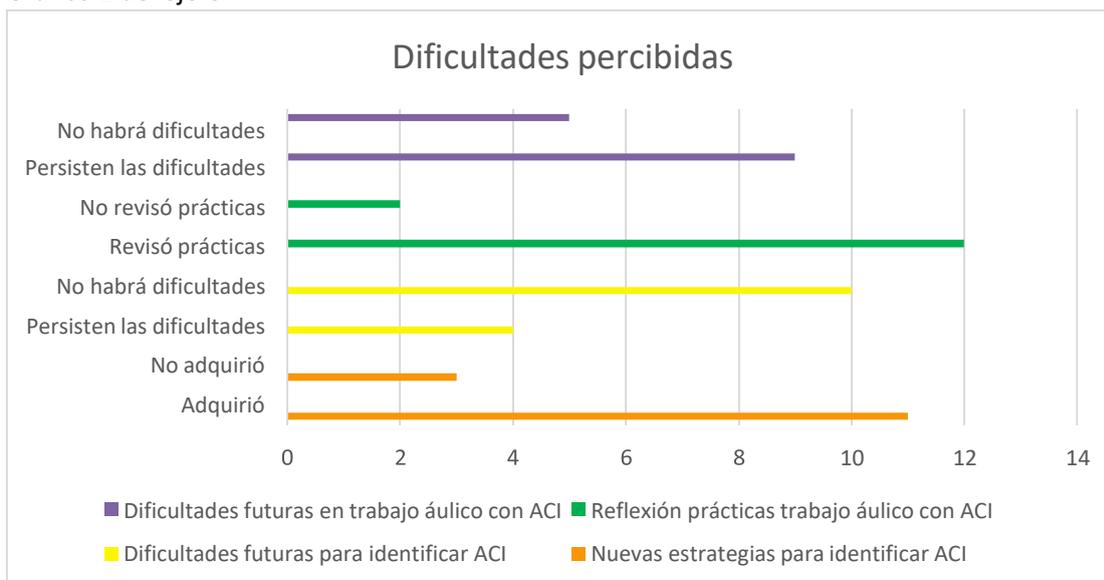
Metacategoría	Categorías	Subcategorías
DIFICULTADES PERCIBIDAS	En el trabajo áulico	<i>“Me ha costado mucho saber `hasta dónde`, uno le va ajustando, le va ajustando y bueno, el conocerlo y saber cómo trabaja llevo su tiempo.”</i>
	Falta de apertura	<i>“Las dificultades más grandes las encontré en los prejuicios, en el no voy a poder, en el no querer diversificar la propuesta o partir de algo muy elevado y bajarlo luego al resto para motivarlo a él con la actividad.”</i>
	Falta de apertura	<i>“A veces no está la apertura para plantear la misma actividad y poder complejizarla.”</i>
	Falta de apertura	<i>“El curriculum es muy rígido, las estructuras de las escuelas también (salón cerrado, los horarios, los materiales), como que cuesta abrir la cabeza y proponer cosas distintas que les llamen la atención.”</i>
	Falta de apertura	<i>“La negatividad de los adultos, de hacer ese esfuerzo para poder integrarlo en un grupo donde hay mucho, donde la brecha es muy grande, entre sus conocimientos y los de sus pares.”</i>
	En el trabajo áulico	<i>“Nunca canto en clase, le costaba mucho moverse si hacíamos alguna actividad para bailar, tocar instrumentos tampoco le gustaba mucho. Ahí se me complicaba quizás, porque si bien ella estaba viviendo la música, no la estaba viviendo desde el lado de los contenidos, de cómo nos exigen que los chicos tengan estos contenidos dentro del aula. Se me planteaba una suerte de dicotomía, ¿la dejo desarrollar esto de su dibujo, sus artes plásticas o trato de que toque un instrumento?”</i>
	En lo vincular	<i>“Este año es muy particular, con las clases suspendidas muchísimos días, la mayoría es no presencial y es una dificultad, porque no pudimos trabajar el tema de lo vincular y las emociones desde la escuela.”</i>
	En lo vincular	<i>“Tuvimos una nena que se decidió conjuntamente con</i>

		<i>el gabinete y la familia pasarla de grado, de un 1ero paso a un 3ero (...) Primero si fue una sobreexigencia desde lo social, parecía que no había afinidad y después se acomodó. Es muy importante esto de la afinidad."</i>
	En el trabajo áulico	<i>"Son chicos que sufren, el sistema y las propuestas escolares están más preocupados por los chicos que no llegan; y estos niños como muchas veces se las arreglan solos van quedando ahí, un poco desatendidos."</i>

Eje C: Tabla de codificación de datos del segundo cuestionario online, pos taller.

Metacategoría		DIFICULTADES PERCIBIDAS							
Categorías		Nuevas estrategias para IDENTIFICAR		Futuras dificultades para IDENTIFICAR		Revisar prácticas TRABAJO ÁULICO		Futuras dificultades para TRABAJO ÁULICO	
Subcategorías		Si	No	Si	No	Si	No	Si	No
CUESTIONARIOS	1		X		X	X		X	
	2	X		X		X		X	
	3	X			X	X		X	
	4	X			X	X		X	
	5	X		X		X		X	
	6	X			X	X		X	
	7	X		X		X		X	
	8	X			X		X		X
	9	X			X		X		X
	10	X			X	X			X
	11		X	X			X		X
	12	X			X	X			X
	13		X		X	X		X	
	14	X			X	X			X

Gráfico 2 del eje C



Eje C: Análisis descriptivo del segundo cuestionario

Este eje se divide en cuatro categorías que permiten, en primer lugar, analizar si la docente considera que adquirió nuevas herramientas y estrategias para identificar cuándo un/a estudiante posee ACI. En segundo lugar, indagar si más allá de los recursos brindados en el taller virtual, persisten inconvenientes y/o obstáculos en lo que respecta al proceso de identificación de estudiantes con ACI. En tercer lugar, observar si las participantes fueron capaces de reflexionar sobre sus prácticas docentes en relación a estudiantes con ACI en sus aulas. Finalmente, en cuarto lugar, averiguar complicaciones y/o dificultades que piensan pueden tener en el trabajo áulico a futuro con estudiantes de estas características.

1. Nuevas estrategias para identificar ACI

Al momento de trabajar acerca de las herramientas y/o estrategias que se brindaron en el taller virtual para identificar ACI en los estudiantes, la mayoría de las docentes (11/14) consideraron que “sí adquirieron” nuevas ideas y prácticas para detectar cuándo un/a estudiantes presenta cualidades de superdotación o talentos. Siendo algunas de estas nuevas estrategias para identificar ACI: *“considerar todos los tipos de inteligencia y no sólo aquellas que se encuentran `más valoradas` por el sistema educativo.”* Así como tener en cuenta la: *“información aportada por la familia y desde el área de salud, análisis de la trayectoria escolar, intercambio con otros docentes que trabajan con el estudiante.”* Por el contrario, solo un número reducido de

docentes (3/14) respondió que “no adquirieron” habilidades nuevas para detectar cuando se presentan características que sugieran pensar ACI en el/la estudiante.

2. Dificultades futuras para identificar ACI

Más allá de las estrategias adquiridas en la instancia del taller, pueden persistir dificultades para identificar estudiantes con ACI. En este sentido, la mayoría de las docentes encuestadas (10/14) consideran que, tras lo aprendido en esta instancia, no existirán dificultades a futuro en la tarea de identificación. Por el contrario, un grupo reducido de docentes (4/14) respondió que más allá de lo aportado en este encuentro virtual, “habrá” dificultades en lo que a identificación de ACI respecta; en tanto que: *“hay varios indicadores que definen a un niño con ACI y sería bueno profundizar en esos indicadores”*. Otra docente expresó que pueden existir futuras dificultades en la identificación de los/as estudiantes: *“cuando tienen doble excepcionalidad.”*

3. Reflexión práctica de trabajo áulico con estudiantes con ACI

Como se observa en la tabla y el gráfico, la mayoría de las participantes del encuentro virtual (12/14) consideran que en esta instancia pudieron repensar sus prácticas docentes con estudiantes con ACI; llegando a elaborar algunas reflexiones tendientes a desarrollar prácticas educativas más inclusivas como, por ejemplo: *“Dar lugar para desarrollar el tema de interés, proponiendo reales desafíos acorde a las altas posibilidades del estudiante. Considerar y ayudar a establecer vínculos positivos entre compañeros, teniendo en cuenta que el ser diferente suele ser motivo de exclusión y/o autoexclusión.”* También mencionaron: trabajar con proyectos áulicos, conocer más a los niños/as con ACI, capacitación constante, entre otras. Por el contrario, un número reducido de docentes (2/14) considera que no necesitó revisar sus prácticas en torno a los estudiantes con ACI, es decir, que lo brindado y charlado en el encuentro virtual no despertó dudas acerca de sus modos de hacer en el trabajo áulico.

4. Dificultades futuras en el trabajo áulico con estudiantes con ACI

Más allá de las estrategias adquiridas en la instancia del taller, pueden persistir dificultades en lo que al trabajo áulico con estudiantes que presentan ACI respecta. En

este sentido, la mayoría de las docentes encuestadas (9/14) consideran que existirán dificultades a futuro en cuanto a la planificación y el trabajo dentro del aula con este tipo de estudiantes; en tanto que: *“cada estudiante tiene sus particularidades, y considero que tengo mucho por aprender. Seguramente surgirán dificultades y será necesario revisar, realizar ajustes y buscar nuevas herramientas.”* En esta misma línea, otra docente respondió que sus dificultades a futuro tendrían que ver con: *“elegir temas que los motiven a todos, sin que ningún estudiante quede afuera.”* Asimismo, también mencionaron como obstáculo la: *“dificultad que se presenta en la poca flexibilidad de los programas escolares.”* y *“en el trabajo con otras docentes y generar estrategias institucionales.”* Por el contrario, otro grupo de docentes (5/14) respondieron que, tras haber participado del taller virtual, *“no tendrán”* dificultades para trabajar en el aula con estudiantes con ACI. Es decir, que la información brindada alcanzó a resolver sus inquietudes en lo que refiere al trabajo áulico con niños/as con ACI.

IV. REFLEXIONAR CON LAS DOCENTES ACERCA DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS TRADICIONALES Y LAS PRÁCTICAS INCLUSIVAS DE ESTUDIANTES CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES.

En cuanto al cuarto objetivo, “*reflexionar con docentes acerca de las prácticas educativas tradicionales y las prácticas inclusivas.*” En el taller virtual, se observó que las participantes lograron repensar sus prácticas, reconociendo que aquellos estudiantes con ACI necesitan respuestas educativas específicas que respondan a sus necesidades de aprendizaje. De este modo, conocieron las propuestas de la educación inclusiva y consiguieron identificar algunos de sus principios y/o valores en experiencias concretas. Si bien, no conocían las propuestas tal cual (con el nombre teórico de los autores), al ir relatando prácticas e intervenciones escolares con estudiantes con ACI, se advirtió que éstas contemplaban los supuestos de la educación inclusiva, como por ejemplo el aprendizaje por inducción, aprendizaje de alto nivel, pensamiento divergente, estudios de lección, entre otras.

A su vez, en los resultados del segundo cuestionario online, se observó que la mayoría de las participantes conocía alguna de las propuestas para desarrollar prácticas inclusivas que se presentaron en el taller. Asimismo, se logró establecer una diferencia entre estas últimas y las respuestas educativas tradicionales para estudiantes con ACI. A raíz de ello, surgieron nuevas prácticas e ideas para poner en práctica en las aulas con este grupo de estudiantes.

Eje D: Tabla de codificación de datos del taller virtual

Metacategoría	Categorías	Subcategorías
PRÁCTICAS EDUCATIVAS	Prácticas inclusivas	<i>“La escuela proponía una dinámica de trabajo muy particular para estos niños, motivada desde el desconocimiento de todos: se sugería darles el rol de guía y orientadores para sus compañeros.”</i>
	Prácticas inclusivas	<i>“Solía trabajar con fichas particulares y libros para sostener y estimular sus necesidades de aprender.”</i>
	Prácticas inclusivas	<i>“Cuando detecté indicadores de AACC trabajé desde lo que quería estudiar y lo que le gustaba. Más allá de los contenidos a desarrollar.”</i>
	Prácticas tradicionales	<i>“Le damos contenidos más elevados, estamos en 4to grado y estarían más o menos en un 1er año del secundario, pero siempre poniendo énfasis en que ellos puedan explicar cómo procesan toda esta</i>

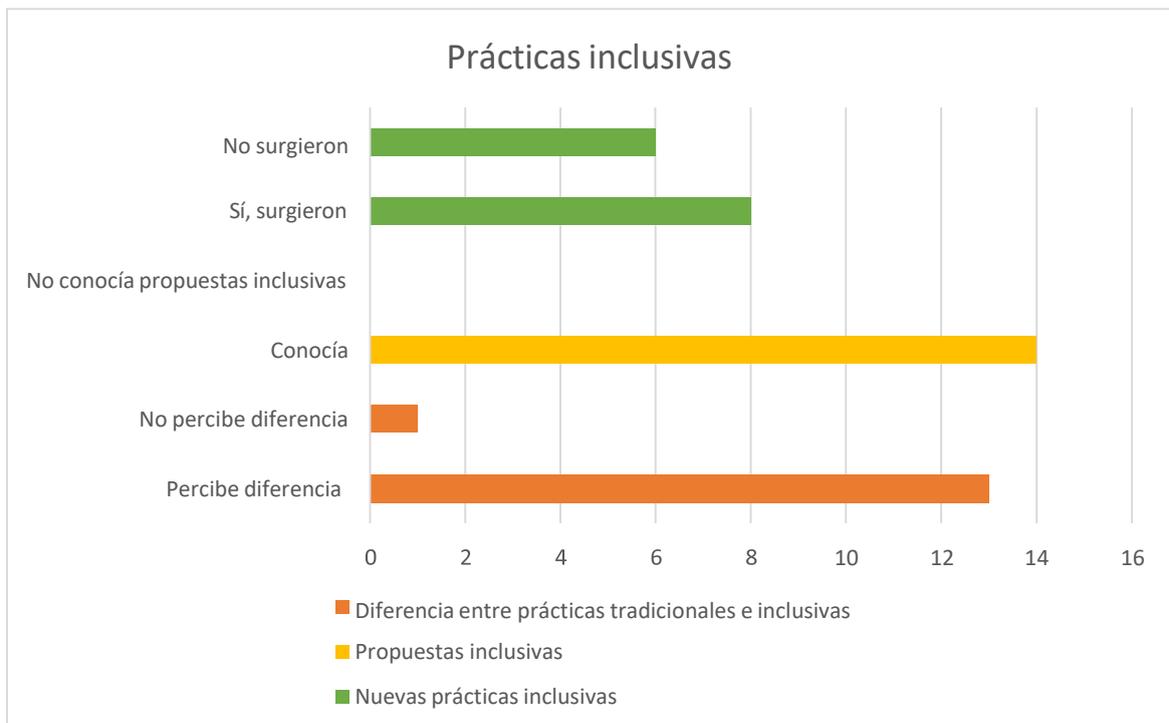
		<i>información.”</i>
	Prácticas inclusivas	<i>Si bien ellos saben un montón, también tienen que ser parte del aula, de la propuesta y estar presentes participando, de forma activa, en un aula donde se los tenga en cuenta.”</i>
	Prácticas inclusivas	<i>Habíamos hecho como un circuito que ella rotaba de grado, iba a primero, iba a segundo, iba a tercero para ver hasta dónde podía llegar y realmente, era alucinante ver como disfrutaba de esos aprendizajes.”</i>
	Prácticas tradicionales	<i>“Solucionaba tratando de complejizar, dándoles un instrumento distinto, pero con un ritmo musical más complejo que al resto. Entonces se concentraban en el ritmo y no en el instrumento que les tocaba.”</i>
	Enriquecimiento curricular	<i>“Uno de los chicos que yo tengo presenta un trabajo intelectual espectacular, pero tiene mayor dificultad en poner en palabras su razonamiento. Es decir, explicarme cómo piensa y volcarlo en una hoja. (...) Le dimos herramientas para que él pueda junto con la psicopedagoga, para que fuera adquiriendo esta habilidad de poder poner en palabras, poder poner por escrito, por ejemplo, todo esto, cómo piensa, cómo procesa su cabeza.”</i>
	Aceleración	<i>“Tuvimos una nena, hace como 20 años, que se decidió conjuntamente con el gabinete y con la familia pasarla de grado, de un 1ero paso a un 3ero. (...) Y en ese caso, primero si fue una sobreexigencia desde lo social, parecía que no había afinidad y después se acomodó. Personalmente no soy partidaria de adelantarlos de grado, sino dejarlos en el mismo grupo porque es muy importante esto de la afinidad y a veces les puede generar como una sobreexigencia me parece.”</i>
	Enriquecimiento curricular	<i>“En ese caso yo solucionaba tratando de complejizar, de darles una tarea bastante más compleja que al resto y que me acompañaran, por ejemplo, en los ritmos, que mientras yo cantaba, me acompañaran catando o tocaban otros instrumentos, el grupo con un ritmo más simple y ellos con otro un poco más complejo.”</i>
	Aceleración	<i>“En la mayoría de los casos la aceleración no es algo malo, no leí nada acerca de que diera malos resultados. En este caso no quisieron acelerarlo, a pesar de que él ya tenía el año aprobado porque lo había rendido libre por consejo de la psicóloga, y no lo quisieron acelerar, entonces estamos en esa debatiendo con la escuela, si desescolarizarlo o no. (...) Cómo es que un informe y un certificado nacional no tengan</i>

		<i>validez dependiendo de qué directivo lo agarre en la escuela.”</i>
	Aprendizaje por inducción	<i>“Me ha resultado muy práctico y muy enriquecedor poder trabajar desde los talleres. Porque se puede trabajar un tema y cada uno lo va a trabajar desde el lugar que lo puede trabajar, y ahí acompaña el docente o la docente y los/as alumnos en esto. Me parece super interesante pensarlo. (...) Los talleres ami me ha dado bastante resultado, tanto para trabajar con los niños que van más rápido y con los niños que tienen algún tipo de dificultad de aprendizaje.”</i>
	Aprendizaje de alto nivel	<i>“Feria de ciencias (...) Llegado este momento les dije: -miren chicos, yo les doy este material y ustedes vayan preparando una exposición para dentro del aula y luego presentar ante los demás. Y se prepararon solitos pobres, en buena hora que se hayan preparado solitos y que no haya estado yo ahí porque creo que los habría limitado (...) creo que los hubiera empobrecido la exposición que ellos dieron. Fue tal el impacto que causó que el vicedirector que estaba a cargo de evaluar y organizar toda la feria se acercó en un momento y me dijo -te felicito, - y yo le tuve que decir -mira profe yo no los preparé, se prepararon solos, se destacaron y fueron mucho más allá de lo que yo les había brindado en ese momento, o que se había investigado en grupo dentro del aula, fueron mucho más allá. - (...) Cuando me senté a escucharlos ese día me quedé muda, y ahí entendí que a veces el docente más que estar guiando, monitoreando, y estando tan encima, en algún momento hay que dejar hacer, hay que dejar construir.”</i>
	Pensamiento divergente	<i>“Trabajamos desde lo científico que es un poco lo que le interesa al niño. Los demás estaban ubicando la letra U y yo sé que a él le gustaba el tema del Universo, entonces le digo bueno prepárate algo, busquemos algún texto que tenga que ver con el universo y de ahí a los demás los enganchas con las letras y el reconocimiento de las letras. Es un niño que en 1er grado ya sabe leer, sabe escribir, bueno plantémosle otra vuelta más, y bueno, las propuestas tienen que diversificarse.”</i>
	Aprendizaje cooperativo	<i>“Muchas veces pasa que esos chicos emergentes que tienen un alto CI llevan a los otros, los arrastran, porque los otros también quieren ser como ellos.”</i>

Eje D: Tabla de codificación de datos del segundo cuestionario, pos taller.

Metacategoría		PRÁCTICAS INCLUSIVAS					
Categorías		Diferencia prácticas tradicionales de inclusivas		Conocía propuestas de prácticas inclusivas		Nuevas prácticas inclusivas	
Subcategorías		Si	No	Si	No	Si	No
C U E S T I O N A R I O S	1	X		X		X	
	2	X		X			X
	3		X	X			X
	4	X		X		X	
	5	X		X		X	
	6	X		X		X	
	7	X		X			X
	8	X		X			X
	9	X		X		X	
	10	X		X		X	
	11	X		X			X
	12	X		X		X	
	13	X		X		X	
	14	X		X			X

Gráfico 1 del eje D



Eje D: Análisis descriptivo del segundo cuestionario

Este eje se divide en tres categorías que permiten, por un lado, analizar si las participantes del encuentro virtual pueden establecer alguna diferencia en cuanto a prácticas educativas tradicionales y prácticas inclusivas de estudiantes con ACI. Por otro lado, indagar si ya conocían las propuestas inclusivas que se charlaron y conocer si, una vez concluido el taller virtual, se les ocurrieron nuevas ideas de prácticas inclusivas para trabajar con sus estudiantes con superdotación y/o talento.

1. Diferencia prácticas tradicionales de prácticas inclusivas

Al momento de establecer una diferencia entre lo que son las prácticas educativas tradicionales (aceleración, agrupamiento y enriquecimiento) de las prácticas inclusivas, la mayoría de las docentes (13/14) pudieron distinguir que no son iguales, es decir, que apuntan a modos de hacer y de enseñar diferentes, en tanto que: *“las prácticas inclusivas se trabaja con el grupo de estudiantes en su totalidad cada uno consus particularidades y las prácticas tradicionales como la aceleración y el enriquecimiento se centran solo en estudiantes con ACI, esto no quita que se pueda hacer uso de las dos como por ejemplo, aceleración y también la práctica de aulas invertidas, pensamiento divergente, etc.”* Otra de las respuestas dice: *“las prácticas tradicionales se enfocan en proporcionar más actividades al estudiante o pasarlo a un grado superior, fomentando el trabajo individual. Las prácticas inclusivas, en cambio, favorecen el aprendizaje cooperativo, con propuestas y actividades inclusivas, donde cada estudiante pueda realizar de acuerdo a sus posibilidades.”* Asimismo, *“al hablar de prácticas inclusivas la intención es que todos sean realmente considerados y respetados en su individualidad y como seres sociales. Apoyar el crecimiento de cada uno desde sus posibilidades puede enriquecer al grupo.”* En este punto, una docente respondió que: *“tradicionalmente se les "agregaba" tiempo de trabajo (más tareas porque terminaban rápido). Hoy considero que debemos profundizar más sus intereses, emociones, motivaciones, etc.”* Resumiendo, algunas características que se repiten en las respuestas cuando se trata de prácticas inclusivas son flexibilidad, apertura institucional, aceptar las diferencias, integrar, difícil pero enriquecedor, misma temática con objetivos y actividades variadas, entre otras. Por último, un número reducido de docentes (1/14)

considera que no existe diferencia entre las prácticas educativas tradicionales de atención a las ACI y las prácticas inclusivas, por lo que serían prácticas educativas iguales, que podrían usarse como sinónimos.

2. Conocía las propuestas de prácticas inclusivas

Como se puede observar en la tabla y en el gráfico, la totalidad de las docentes participantes (14/14) habían escuchado anteriormente alguna de las propuestas inclusivas que se brindaron en el taller virtual, si bien mencionaron no conocerlas exactamente con el mismo nombre que aquí se les dieron, de una u otra manera las conocían e incluso las vivenciaron en sus experiencias con estudiantes con ACI. Por lo que, todas las participantes conocían las propuestas para desarrollar prácticas educativas inclusivas, siendo el aprendizaje por inducción, la propuesta de pensamiento divergente y el aprendizaje cooperativo las más reconocidas.

3. Nuevas prácticas inclusivas

Finalmente, un número significativo de participantes (8/14), luego del encuentro virtual generaron nuevas ideas para desarrollar prácticas inclusivas en sus aulas, algunas de las propuestas de las docentes fueron: *“creo que se podría aplicar talleres de Filosofía con niños y niñas, darles un espacio de habla, de escucha, de cuestionarse sobre temas como la muerte, la felicidad, la existencia, etc. Ya que son temas que a veces les preocupa y muchas veces en la escuela no existen este tipo de espacios.”* Otra idea fue: *“crear rincones de trabajo en el aula con propuestas creativas para compartir. Realizar talleres, salidas didácticas donde se les distribuyan roles o consignas de acuerdo a sus habilidades; uso de nuevas tecnologías.”* En el mismo punto, otra docente respondió: *“me gustó la idea de integrarlo de manera cooperativa. Tengo uno de los niños muy inquieto, que necesita trasladarse, le gusta ayudar a los que no les sale y tiene facilidad para explicar... Por ahí (cuando la pandemia lo permita) no sólo ayudar a sus propios compañeros sino a aquellos grados donde más lo necesite.”* Por el contrario, un grupo menor de docentes (6/14), respondieron no tener ideas nuevas en cuanto a prácticas educativas inclusivas luego de participar en el taller virtual.

5. GUÍA DE ACTIVIDADES ÁULICAS INCLUSIVAS DE ESTUDIANTES CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES.

Según Victoria Gasteiz (2013), la intervención con estudiantes con ACI es un proceso con diferentes fases que comienza por la detección de las necesidades comunes y específicas, y continúa con una propuesta educativa adecuada y diferenciada, con el seguimiento y la evaluación consiguientes. Recordando que cada alumno/a con ACI, como todos los demás, es diferente, lo que implica una personalización de la respuesta educativa; las intervenciones han de ser respetuosas con los distintos estilos de aprendizajes y la propia realidad escolar, atendiendo a brindar las respuestas en el contexto natural del estudiante. Considerando que las medidas educativas para el alumnado con ACI no tienen por qué suponer grandes modificaciones, pero sí un cambio en las actitudes, mayor flexibilidad organizativa y actividades que potencien la motivación continúa. Además, se requieren formas de trabajo más activas, creativas, participativas y que desarrollen autonomía, reflexión sobre expectativas, trabajo de confianza en las competencias del profesorado y en las de alumnado. Asimismo, colaborar con las familias y el grupo de pares en la tarea educadora es fundamental y ésta no tendrá éxito si no existe correlación entre los diferentes contextos.

Finalmente, a partir de la bibliografía revisada y los resultados de esta investigación, se elaboraron guías de intervención educativa con el objetivo de proporcionar materiales concretos y recursos a las docentes, para que sus estudiantes con ACI puedan cultivar y expresar sus potencialidades en todas las dimensiones y contextos en los que desarrolla su actividad escolar.

Es importante mencionar que no es necesario realizar estos ajustes en cada clase, pues considerando el actual contexto de la labor docente, no se busca sobrecargar al profesor/a, sino brindarle una guía o apoyo para una educación más inclusiva. Estas diferenciaciones se pueden realizar en la planificación por unidad que realiza la docente, considerando en esta etapa las características de sus estudiantes y los ajustes pertinentes. A continuación, algunas recomendaciones de estrategias que pueden implementarse por área con el fin de incluir a toda la diversidad del aula y en especial, a los estudiantes que presentan ACI.

GUÍA PARA IDENTIFICAR ESTUDIANTES DE 6 A 11 AÑOS QUE POSEEN ACI

Destinada a: Docentes de nivel primario

Se evalúa que la principal dificultad de las docentes en el proceso de identificación de estudiantes con ACI tiene que ver con la falta de herramientas teóricas y metodológicas necesarias para poder reconocerlas. Si bien, la mayoría son capaces de detectar cuando un estudiante presenta superdotación o talento basándose en la observación conductual, el campo de las ACI es amplio y variado, por lo que, requiere de un trabajo profundo, detallado y sostenido en el tiempo.

Se sabe que, dentro del sistema educativo, son las docentes quienes proporcionan abundante y adecuada información sobre la capacidad y el rendimiento de sus estudiantes. No obstante, para el proceso de identificación deben tenerse en cuenta otras fuentes importantes, como son la familia y los compañeros/as de curso. La información aportada por estos dos grupos va a complementarse y servir de apoyo a las docentes para cubrir las necesidades escolares específicas de los/as estudiantes con ACI. En efecto, para detectar las ACI se requieren criterios múltiples, como es la información de las tres fuentes, más los datos complementarios que aportan los instrumentos estandarizados, todo ello le permite al docente conocer en profundidad desde diferentes ángulos a estos estudiantes.

Se sabe que la forma en que aprenden y manejan el conocimiento los/as estudiantes con ACI es diferente a la de sus pares. En este sentido se sugiere dedicar cierto tiempo a observar indicadores y conocer el estilo de aprendizaje, a los fines de poder ayudarle y promover el desarrollo de sus habilidades y talentos. Algunos indicadores de ACI que pueden ser de utilidad a las docentes son:

INDICADORES PRIMARIOS, refieren a la *inteligencia, cognición y metacognición*:

- aprenden con rapidez y facilidad cuando están motivados.
- tienen una capacidad excepcional para aprender y utilizar el conocimiento.
- cuentan con una alta capacidad para solucionar problemas.
- lenguaje oral amplio, avanzado y estructurado.
- gran capacidad para comprender ideas abstractas.
- indagan de forma prolongada sobre los temas que les interesan.

- poseen una alta capacidad para manejar símbolos, ideas y relaciones entre.
- conceptos, sucesos o personas.

INDICADORES SECUNDARIOS, dan cuenta de aspectos **motivacionales, creativos y de relaciones sociales:**

- capacidad de producir ideas, objetos y soluciones nuevas.
- amplia gama de intereses.
- fuerte deseo de conocer, comprender y dominar temas problemáticos que le atraen.
- disfrutan de la autoexpresión a través de medios hablados, escritos o artísticos.
- pensamiento independiente y no conformista con lo convencional.
- piden explicaciones de los límites y hechos no deseados.
- son perfeccionistas y autocríticos.
- tienen deseos de sobresalir y aspiran al alto rendimiento.
- fuerte consciencia de sí mismos y de los otros.
- interés por los problemas relativos a la humanidad.
- pueden ser poco tolerantes con la debilidad humana.

DIAC-Dp Detección de indicadores de altas capacidades intelectuales

Asimismo, otra herramienta que puede ser de utilidad para las docentes de nivel primario es el Cuestionario para la detección de indicadores de ACI (DIAC-Dp) que desarrollaron Rodríguez, Rabassa, Salas y Pardo (2017). A continuación, aparecen recogidos 32 ítems referidos a diferentes ámbitos. Cada uno de ellos (en negrita) viene acompañado de descriptores que expresan y aclaran el significado del indicador a considerar. En la columna de la derecha, y para cada ítem, deben escribirse los nombres de aquellos/as estudiantes que cumplan suficientemente con los mismos, hasta un máximo de cinco por grupo o aula. Algunos criterios para facilitar esta decisión son:

- A. La conducta o condición que se expresa se producirá con frecuencia y debe formar parte del estilo de funcionamiento habitual del/la estudiante.
- B. La conducta o condición que se expresa es llamativa en comparación con el resto de compañeros/as de su misma edad y condición.
- C. La conducta o condición que se expresa se ha de producir al menos en una de las

áreas o ámbitos académicos curriculares (en este caso conviene indicar, además, el área de que se trata).

D. Las frases que acompañan a cada ítem o apartado son aclaratorias, no es necesario que se cumplan todas, pero sí, con frecuencia, la mayoría.

Por último, el ítem número 32 es abierto y han de escribir las asignaturas o áreas que se valoran, además del nombre de los/as estudiantes que destacan.

DIAC-Dp.: Detección de indicadores de altas capacidades. Cuestionario para docentes. Educación primaria.

CREATIVIDAD Y PENSAMIENTO DIVERGENTE	Nombre de los/as estudiantes seleccionados (máximo 5)
<p>1. Se interesa por todo lo que le rodea. Muestra una gran curiosidad por muchas cosas y temas</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Hace muchas preguntas. ▪ Necesita saber el porqué de las cosas. ▪ Tiene inquietud por saber más y aprender. ▪ Algunos de sus intereses son propios de personas adultas. 	
<p>2. Le interesa investigar y descubrir cosas nuevas</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Tiene un gran interés por conocer y descubrir el funcionamiento de las cosas. ▪ Plantea preguntas poco frecuentes para su edad. ▪ Hace preguntas interesantes e intencionadas, distintas de las preguntas solo informativas. ▪ Le gustan las actividades que implican buscar información, experimentar, manipular... 	
<p>3. Plante muchas y, en ocasiones, inusuales formas de resolver los problemas</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Busca soluciones alternativas. ▪ Usa estrategias que no se les ocurren a sus iguales. ▪ Encuentra estrategias que no se les ocurren a sus iguales. 	

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Encuentra soluciones originales, diferentes de las del resto de compañeros/as. ▪ Da más de una respuesta o solución. 	
<p>4. Sus producciones destacan por su imaginación y creatividad</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sus textos o relatos, tanto orales como escritos, tienen mucha originalidad y fantasía. ▪ Sus composiciones plásticas (dibujos, manualidades, etc.) destacan por la imaginación, la originalidad y/o riqueza de detalles. ▪ Inventa juegos y/o modifica las reglas de los ya existentes. ▪ Tiene la capacidad de desarrollar, ampliar o embellecer las ideas. 	
<p>DESARROLLO EMOCIONAL, SOCIAL Y MORAL</p>	<p>Nombre de los/as estudiantes seleccionados (máximo 5)</p>
<p>5. Tendencia al liderazgo</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Los compañeros/as lo valoran y pueden aceptarlo como líder natural del grupo. ▪ A menudo toma la iniciativa y organiza actividades en clase, en el patio, etc. ▪ Tiene capacidad de influencia en las opiniones, las actividades, los juegos, etc., de los/as compañeros/as. 	
<p>6. Con frecuencia organiza situaciones y cosas</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Se divierte ordenando, catalogando y clasificando cosas, situaciones, etc. ▪ Organiza su propio trabajo o el de su grupo. 	
<p>7. Tiende a relacionarse con adultos y niños/as de más edad</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Selecciona la edad de sus compañeros/as en función de las actividades que quiere hacer. ▪ En algunas situaciones (juegos, patio, descanso, etc.) prefiere la compañía de niños/as mayores o adultos. ▪ Es aceptado/a por compañeros/as de más edad. 	
<p>8. Independiente en sus opiniones y con sentido crítico</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Tiene una actitud crítica y una opinión para 	

<p>muchos temas.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Defiende sus puntos de vista. ▪ Le cuesta aceptar imposiciones o normas que considera injustas o no razonables. 	
<p>9. Confianza en sí mismo</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Muestra confianza y seguridad en sí mismo/a y en sus opiniones. ▪ Tiene una buena autoestima. 	
<p>10. Acepta bien las responsabilidades</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Se atribuye los resultados y las consecuencias de sus acciones. ▪ Es capaz de aceptar responsabilidades y se puede confiar en que lo hará bien. 	
<p>11. Adaptación rápida a nuevas situaciones y cambios</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Se adapta fácilmente a los cambios o situaciones nuevas. ▪ Acepta fácilmente los cambios en la rutina del aula. ▪ Adapta su comportamiento social y verbal a los diferentes interlocutores y situaciones. 	
<p>12. Sentido del humor</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Capta el doble sentido de los mensajes. ▪ Es irónico/a y juega con el sentido de las palabras o frases. 	
<p>13. Interés por temas trascendentes, valores éticos, justicia...</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Se interesa por temas poco habituales para su edad y tan complejos como, por ejemplo, la muerte, el hambre en el mundo, el origen de las cosas, los temas de tipo moral. ▪ Expresa opiniones propias sobre hechos, situaciones y acontecimientos del entorno social. ▪ Es riguroso/a en la aplicación de la justicia y muy sensible ante las injusticias. 	
CAPACIDAD INTELECTUAL	Nombre de los/as estudiantes seleccionados (máximo 5)
<p>14. Buen observador/a. Capaz de captar detalles y significados que pasan desapercibidos para la mayoría de sus compañeros/as</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Es una persona observadora, perspicaz y 	

<p>atenta; suele percibir con facilidad pequeños cambios y detalles.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Hace interpretaciones ajustadas de eventos y situaciones. 	
<p>15. Agilidad mental</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Responde con rapidez. ▪ Entiende con facilidad las cuestiones explicadas. No necesita segundas explicaciones. 	
<p>16. Alta capacidad de atención y concentración ante contenidos o actividades de su interés</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Le resulta fácil mantener la atención y la concentración durante un tiempo prolongado. ▪ Le cuesta abandonar las tareas en las que está concentrado/a. ▪ Se muestra muy atento/a cuando le proponen actividades nuevas y de descubrimiento. ▪ Baja su nivel de atención con las actividades simples y/o repetitivas. ▪ Dedicar tiempo a profundizar sobre los temas de su interés. 	
<p>17. Buena memoria</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Retiene gran cantidad de datos y elementos de la información que recibe. ▪ Memoriza con facilidad cuentos, poesías, canciones e informaciones diversas. ▪ Memorización rápida y eficaz. 	
<p>18. Comprende y maneja ideas abstractas y complejas</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sorprende por la complejidad y madurez de sus expresiones e ideas. ▪ Compara, analiza y evalúa las ideas y conceptos en esquemas complejos. ▪ Sus respuestas son elaboradas y razonadas, propias de niños/as mayores. ▪ Entiende y domina los sistemas simbólicos con gran rapidez (lenguaje oral y escrito, informático, musical, otros idiomas, otros códigos...). 	

<p>19. Relaciona con facilidad ideas y conceptos de ámbitos diferentes</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Relaciona ideas con facilidad y es capaz de darse cuenta de problemas que otras personas no ven. ▪ Aplica contenidos y estrategias de unas áreas curriculares para resolver cuestiones de otras áreas. ▪ Relaciona conceptos e ideas con experiencias personales y aprendizajes no académicos. ▪ Realiza proyectos y trabajos relacionando datos y procedimientos de ámbitos diferentes. 	
<p>20. Tiene mucha información sobre temas diversos</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sorprende la cantidad de información que tiene sobre algunos temas. ▪ Suele aportar información no conocida por los otros de los temas que se explican en clase. 	
<p>CARACTERÍSTICAS DE APRENDIZAJE</p>	<p>Nombre de los/as estudiantes seleccionados (máximo 5)</p>
<p>21. Buena capacidad de aprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Aprende mejor y más rápido que la mayoría de los/as niños/as de su edad. ▪ Disfruta aprendiendo por el simple hecho de aprender. ▪ Entiende los problemas como desafíos/retos y le apasiona la idea de resolverlos. 	
<p>22. Prefiere metodologías de aula flexibles</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Es eficaz cuando trabaja individualmente y suele necesitar poca ayuda. ▪ Buena capacidad para el aprendizaje de forma autónoma. ▪ Su rendimiento mejora con metodologías abiertas, que le permitan aportar ideas. ▪ Organiza los trabajos y los estructura siguiendo una secuencia adecuada. 	

<p>23. Buena capacidad verbal</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Tiene un vocabulario inusualmente rico y avanzado para su edad.▪ Su expresión oral es precisa y usa estructuras lingüísticas complejas.▪ Narra muy bien historias, cuentos o eventos; se expresa con fluidez.	
<p>24. Buena capacidad lectora</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Lee mucho y por su cuenta; tiene criterio de selección propio y suele leer libros de un nivel lector superior.▪ Su lectura es fluida y sin errores.▪ Aprendió a leer antes que la mayoría de sus compañeros/as.	
<p>25. Buena capacidad de expresión escrita</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Muestra interés por dominar el lenguaje escrito.▪ Su expresión escrita es precisa y usa estructuras lingüísticas complejas.▪ Comprende textos escritos con gran rapidez.	
<p>26. Comprende y utiliza contenidos aún no trabajados en el aula</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Busca información por iniciativa propia.▪ A veces se adelanta a las explicaciones del profesor/a.	
<p>27. Tiene facilidad para emplear cualquier tipo de material</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Da usos no convencionales a objetos cotidianos.▪ Tiene interés por las TIC para buscar información y/o presentar trabajos.	
<p>28. Tiene una gran capacidad para comprender y usar símbolos matemáticos</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Adquiere la mecánica de las operaciones matemáticas antes que sus compañeros/as.▪ Ágil en el uso del cálculo mental.▪ Da la solución a problemas matemáticos con rapidez y, en muchas ocasiones, sin cálculos intermedios.▪ No siempre usa el procedimiento que ha indicado el profesor/a para alcanzar el resultado.	

MOTIVACIÓN E INTERESES	Nombre de los/as estudiantes seleccionados (máximo 5)
<p>29. Alta motivación y perseverancia ante tareas de su interés</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuando hace actividades que le interesan, se muestra constante y raramente las deja inacabadas. ▪ No se desanima ni se da por vencido/a; ante las dificultades busca alternativas nuevas. ▪ Necesita poca motivación externa para trabajar en un tema que le interesa. 	
<p>30. Se aburre fácilmente ante las tareas rutinarias y repetidas</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Desconecta y se aburre cuando se vuelve a explicar un contenido que ya domina. ▪ Se aburre con las actividades rutinarias. ▪ No termina los ejercicios que consisten en repetir técnicas o procedimientos. 	
<p>31. Perfeccionista</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Es muy exigente consigo mismo. Le gusta hacer las cosas bien. ▪ No da por terminadas las tareas hasta que considera que están bien hechas. 	
RENDIMIENTO ACADÉMICO	Nombre de los/as estudiantes seleccionados (máximo 5)
<p>32. Muestra un rendimiento especialmente bueno en una o más áreas académicas (escriba el nombre de la asignatura o las asignaturas):</p>	

GUÍA PARA TRABAJO ÁULICO CON ESTUDIANTES DE 6 A 11 AÑOSQUE PRESENTAN ACI

Destinada a: Docentes de nivel primario

El principal inconveniente que mencionan las docentes que tienen experiencia con estudiantes con ACI en sus aulas tiene que ver con “no saber qué hacer en el aula”. En otras palabras, ¿hay que dejarlos que exploren y exploten su talento/alta capacidad intelectual libremente? ¿O tienen que cumplir con las actividades y contenidos curriculares? son algunas de sus preguntas frecuentes.

En este caso, la bibliografía revisada y expertos en el tema explican que, todos los estudiantes deben cumplir con el currículo escolar, incluidos aquellos/as que poseen ACI. De ahí que, la docente del curso debe hacerle saber al estudiante la importancia de realizar las actividades áulicas. En este caso, puede ser provechoso organizar reuniones con la familia a los fines de solicitar su apoyo, puntualmente que le transmitan al niño/a que ir a la escuela no solo comprende lo intelectual y/o académico, sino también el crecimiento y desarrollo de otros aspectos como aprender a compartir, respetar y vivir en sociedad. Además, al conocer compañeros/as permite ampliar el círculo social, al tiempo que se incorporan de manera progresiva hábitos y normas sociales.

❖ ENRIQUECIMIENTO EXTRA-CURRICULAR COMO PRÁCTICA EDUCATIVA INCLUSIVA

Asimismo, se sugiere a la institución escolar brindar información a las familias sobre centros, institutos o espacios donde estos niños/as con ACI puedan desarrollar sus intereses específicos y potenciar sus habilidades. Esto se denomina enriquecimiento extracurricular y supone el diseño de programas, proyectos y actividades específicas centradas en los intereses y aptitudes identificadas previamente en los estudiantes con ACI. Son actividades que se desarrollan normalmente fuera del ámbito escolar y en ningún caso reemplazan el currículo oficial, sino que lo complementan. Los programas de enriquecimiento extracurricular pueden estar basados en:

1) *Desarrollo de múltiples capacidades*

Recientemente, han implementado online el modelo ZEM diseñado por Renzulliy Reis (2016), para desarrollar el talento. Mediante una evaluación de los puntos fuertes

del niño/a, pretende brindarles recursos y medios para que desarrollen sus fortalezas, junto con estrategias para flexibilizar el currículo y la distribución del tiempo en la jornada escolar. Además, trata de mejorar el rendimiento académico de todos los/as estudiantes, y educarlos para una sociedad más justa y democrática.

Las cuatro fases que comprende el Renzulli Learning System son:

- Fase I: evaluación de diagnóstico realizada online mediante ordenador que proporciona la creación de un perfil individual con los puntos fuertes académicos, intereses, estilos de aprendizaje, etc.
- Fase II: Con un motor de búsqueda se alinea los intereses y fortalezas de los/as estudiantes con una base de datos para el enriquecimiento (16.000 actividades, materiales, recursos agrupados en 14 categorías como: pensamiento creativo, crítico, proyectos, investigación, etc.)
- Fase III: Herramienta interactiva para ayudar a elaborar proyectos dirigido a profesores y estudiantes llamado el gestor mágico de proyectos (The Wizard Project Maker, WPM). El sofisticado software utilizado en esta herramienta localiza automáticamente los potenciales recursos en internet de naturaleza relevante que pueden utilizarse en conexión con la actividad investigadora del alumno. Esta herramienta de gestión está diseñada para cumplir los requisitos de las experiencias de tripe enriquecimiento tipo III de Renzulli, entre las cuales se pueden mencionar el programa DASE, el programa de enriquecimiento instrumental de Reuven Feuerstein, el programa de enriquecimiento para superdotados, el programa de desarrollo creativo, entre otros.
- Fase IV: es un almacén automático de toda la actividad del estudiante en las fases I, II y III a modo de portafolio que proporciona información al profesor, al estudiante y a la familia para las decisiones futuras.

2) Desarrollo cognitivo:

Una alternativa de enriquecimiento extracurricular específico de desarrollo cognitivo es el programa Estrella. Comprende un curso on-line de actividades de enriquecimiento que tiene como objetivo fundamental ampliar los horizontes de conocimiento y motivar a los estudiantes con ACI hacia áreas que pueden ser de su interés y que habitualmente no están incluidas en el currículo escolar. Asimismo, amplía

el espacio geográfico ya que pueden acceder niños/as desde cualquier región opais.
Información más detallada de esta propuesta se puede encontrar en la web del programa: <https://programaestrella.blogsek.es/>

3) Desarrollo de la creatividad

Los/as estudiantes con ACI sienten por lo general una enorme curiosidad, deseo de explorar y conocer, de pedir explicaciones, etc. Teniendo en cuenta estas características, debemos de ofrecerles apoyo para que sean capaces de observar y ver las cosas desde puntos de vista diferentes, desarrollando habilidades con el objetivo de cambiar la perspectiva propia, y reformulando y aprendiendo a buscar varias alternativas a la hora de solucionar un problema. Por eso, es necesario desarrollar todos y cada uno de los factores que configuran el pensamiento divergente: fluidez, elaboración, originalidad y flexibilidad. Es decir, se estimula la creatividad como un componente más de la inteligencia y en combinación con múltiples inteligencias como serían la lingüística o verbal, la lógico-matemática y la espacial. La persona posee en distinta proporción o grado cada una de estas inteligencias, pero el modo de combinarlas o mezclarlas genera múltiples formas individualizadas del comportamiento inteligente. En este sentido, la creatividad podría combinarse con cualquier otro tipo de inteligencia, y al hablar de inteligencia verbal también podría ser creatividad verbal, inteligencia espacial sería de idéntica forma creatividad espacial, y así sucesivamente. Un material curricular para estimular la creatividad es provisto por el Gobierno de Canarias y puede descargarse la versión digital en el siguiente link:
http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/campus/doc/doc/publicacion_emociones_creatividad.pdf

Siguiendo con los programas de enriquecimiento extracurricular, otra alternativa para ofrecerles a las familias es el Programa PREPEDI. El mismo se puede encontrar en internet y recoge más de 900 actividades para estimular el pensamiento divergente en estudiantes de nivel primario. Se trata de un programa elaborado en Canarias y actualmente se emplea en numerosos centros educativos.
http://www.gobiernodecanarias.org/cmsweb/export/sites/educacion/web/.content/publicaciones/archivos/documento/libro_prepedi_ii.pdf

❖ TRABAJO INTERDISCIPLINARIO PARA DESARROLLAR PRÁCTICAS INCLUSIVAS

Otra de las dificultades docentes más frecuentes tiene que ver con “*no saber hasta dónde ajustarles*”. Esto puede estar relacionado con uno de los principales mitos en torno a las ACI que tiene que ver con las altas expectativas, exigencias y presiones que se colocan sobre este grupo de estudiantes. Creencia que es errónea, en tanto que los estudios muestran que lejos de tener garantizado el éxito académico, este grupo de estudiantes han terminado engrosando las listas de fracaso escolar. Es frecuente que niños/as con ACI no estén acompañados por psicopedagoga y/o maestra integradora (como si es el caso de los estudiantes con discapacidad). De ahí que, el trabajo escolar necesariamente debe estar coordinado con la familia y el equipo profesional, a los fines de que puedan pactarse objetivos y establecer estrategias de intervención acordes y provechosas para el crecimiento y desarrollo saludable del niño/a.

❖ PROGRAMAS BASADOS EN LA EDUCACIÓN EMOCIONAL

Puede resultar de utilidad incluir la propuesta de educación emocional en las planificaciones y dentro del aula, sobre todo en aquellos momentos en los que se observa que el niño/a está desregulado emocionalmente (ansioso, inquieto, aburrido, etc.). La educación emocional permite abordar cuestiones que tienen que ver con la motivación y lo vincular, las cuales suelen ser fuente de conflictos en este grupo de estudiantes. Ya sea porque en la escuela *se aburren, sienten que no encajan, que no sirve para nada, que ya lo sé todo*. No es raro escuchar frases de este tipo, por lo que dedicar momentos breves pero repetidos de la clase, para que cada uno pueda registrar cómo se siente y ponerle nombre a la emoción que está atravesando, puede ser de gran ayuda para el desarrollo personal, el diálogo y la construcción de relaciones más saludables entre el niño/a y sus pares.

❖ PENSANDO ACTIVAMENTE EN UN CONTEXTO SOCIAL (TASC)

La creatividad es una temática compleja, y es un componente esencial en las ACI que se caracteriza por la generación de ideas, la apertura a lo desconocido y el atreverse a explorar nuevas soluciones, profundizar en ellas y escuchar la voz interior. A menudo solemos pensar que la creatividad requiere la elaboración de un producto, no obstante, existen diferentes y variadas formas de ser creativos, por ejemplo, tener y producir muchas ideas únicas y originales, pensar como usualmente la mayoría no lo hace, encontrar soluciones diversas para un problema, conectar diferentes ideas entre sí o reestructurar las ideas y flexibilizarlas. Este es un modelo desarrollado por Belle Wallace y Harvey Adams (1993), en Reino Unido, para trabajar con estudiantes con ACI. Influenciado por la pedagogía de Paulo Freire y creado bajo la premisa de que los estudiantes pueden ser participantes activos de su propio proceso de aprendizaje, estar involucrados en la tarea y reflexionar de manera consciente sobre los pasos necesarios para llegar a la solución de un problema. De esta forma, el TASC consta de ocho pasos que no son secuenciales, sino que se utilizan de manera recursiva, de modo que los/as estudiantes puedan avanzar en sus proyectos, así como también detenerse y reflexionar sobre lo realizado, volver atrás y tomar decisiones.



Rueda TASC de Belle Wallace y Harvey Adams (1993).

La rueda TASC puede serles útil a las docentes para desarrollar un proyecto, revisar contenido nuevo, como herramienta para diseñar una clase, para revisar si un aprendizaje fue comprendido o no, además de ayudar a la revisión y retroalimentación de un trabajo. A continuación, se presentan los pasos correspondientes a la rueda TASC, y en cada uno de ellos se incluyen preguntas de apoyo para trabajar con esta herramienta.

Paso 1: REUNIR Y ORGANIZAR
<p><i>¿Qué sé sobre esto?</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Explora la tarea antes de buscar una solución.• ¿Cuánto entiendo acerca de la tarea?• ¿Qué información ya tengo?• ¿Qué habilidades tengo que me ayudarán a completar la tarea?• ¿Qué preguntas puedo hacer, que me ayuden a entender lo que se necesita?
Paso 2: IDENTIFICAR
<p><i>¿De qué se trata la tarea?</i></p> <ul style="list-style-type: none">• ¿Cómo voy a organizar la información para que sea útil?• ¿Qué estoy tratando de hacer?• ¿Qué necesito para hacer esto?• ¿Por qué no puedo hacer esto?• ¿Qué necesito saber?• ¿Puedo dibujar un esquema que me ayudará a visualizar mi trabajo?
Paso 3: GENERAR
<p><i>¿En cuántas ideas puedo pensar?</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Siga pensando en una gran variedad de opciones, no se quede bloqueado en una idea ¡Sea creativo!• ¿Qué me aportan estos recursos, me ayudarán para resolver la tarea?• ¿Cómo interpretó esta información?• ¿Qué es lo que otras personas piensan de esto?
Paso 4: DECIDIR
<p><i>¿Cuál es la mejor idea?</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Ahora tiene que seleccionar un curso de acción.• ¿Cuáles son los argumentos a favor y en contra?• ¿Cuáles son las ideas más importantes que se persiguen?• ¿Cuál es mi plan?• ¿Cómo voy a llevar un registro de mi progreso a través de la tarea?
Paso 5: IMPLEMENTAR

¡Hagámoslo!

- ¿Cómo está trabajando, se requiere mantener un control que permita chequear que se está en la tarea?
- ¿Cómo puedo verificar mi progreso?
- ¿Lo estoy haciendo bien? ¿Qué debo hacer ahora?
- ¿Tengo todo lo que necesito para seguir la tarea?
- ¿Tengo que cambiar mi plan?

Paso 6: EVALUAR

¿Qué tan bien lo hice?

- Tenga en cuenta la forma en que trabajó en la tarea
- ¿Podría haberlo hecho mejor?
- ¿He trabajado bien con mi grupo?
- ¿He llevado la tarea a una conclusión lógica?
- ¿Estoy listo para comunicar mis ideas a otras personas?

Paso 7: COMUNICAR

Contémosle a alguien

- Comunique sus ideas para demostrar que ha adquirido los conocimientos y la comprensión.
- ¿Cómo están presentadas mis mejores ideas?
- ¿Qué debo decir para asegurarme de que el público entiende?
- ¿Cómo interesar al público en mis ideas?
- ¿Tengo la información adecuada para que mi mensaje llegue a la audiencia?

Paso 8: APRENDER DE LA EXPERIENCIA

¿Qué he aprendido?

- Piense en la manera en la que usted trabajó a través del Proceso en la tarea.
- ¿Cómo voy a hacer esto otra vez?
- ¿Cómo ha cambiado mi forma de pensar como resultado de trabajar a través de este proceso?
- ¿Dónde más puedo utilizar lo que he aprendido?
- ¿En qué se diferencia este trabajo de otras formas usadas antes?

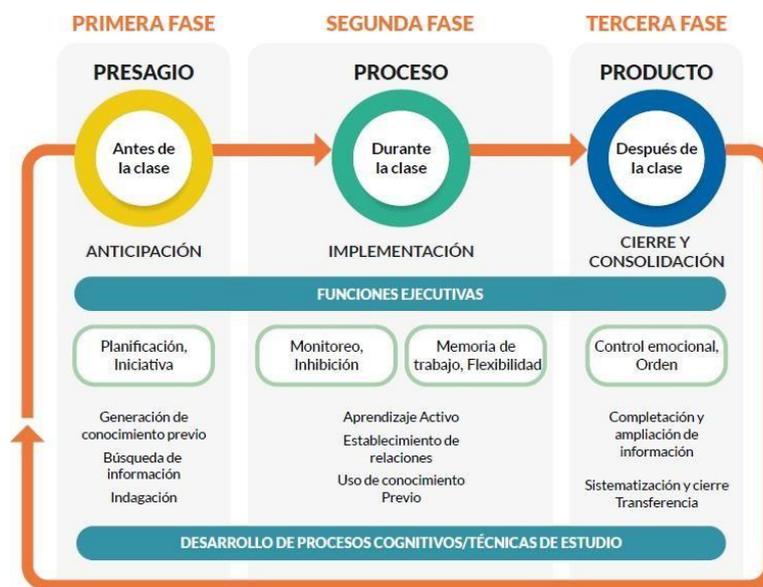
❖ **TRES MOMENTOS PARA APRENDER (3MA)**

Los/as estudiantes con ACI evidencian una serie de características particulares por la complejidad que involucra su condición y las necesidades de apoyo. Es desde esta última que es posible observar en ellos, algunos requerimientos a nivel de las Funciones Ejecutivas (FE) que impactan su funcionamiento en el hogar, pero en especial en el

ámbito escolar. Es en este ámbito, donde se expresan algunas dificultades en el logro de rutinas de estudio, en la planificación de algunas acciones, bajo monitoreo o simplemente baja iniciativa frente a aprendizajes y/o áreas que no sean de su interés.

Las FE son un conjunto de procesos cognitivos orientados a la toma de decisiones y a la resolución de situaciones problemáticas, por lo que se tornan fundamentales en el desarrollo de nuestros estudiantes. La capacidad de inhibirse frente a distractores, de flexibilizar o cambiar ante situaciones emergentes, de planificarse frente a lo que quiere realizar, de monitorearse en las actividades que se realizan y la memoria de trabajo, son algunas de las FE más relevantes. Su consideración en las actividades cotidianas, permite el logro y la finalización exitosa de las metas que niños, niñas y adolescentes se proponen. Sin embargo, esto implica la realización de planes, la organización de materiales, la consideración de tiempos, la auto revisión permanente, en especial, tener claridad del objetivo que se quiere lograr.

La propuesta 3MA que desarrollan Sandoval- Rodríguez (2017) busca desarrollar y potenciar las funciones ejecutivas. Está compuesta por tres fases fundamentales que buscan que los estudiantes se caractericen por un actuar efectivo y ejecutivo como aprendices responsables, que toman decisiones y que pueden resolver situaciones problemáticas de acuerdo a su etapa de desarrollo.



Intervención Funciones Ejecutivas 3MA (Sandoval-Rodríguez, 2017)

PRIMERA FASE: MOMENTO ANTES DE LA CLASE

En esta primera fase es necesario promover en sus estudiantes la planificación para lo que se va a aprender, así como la necesidad de tener iniciativa para buscar información y adelantarse al conocimiento.

La meta central es la anticipación, de forma que los estudiantes con ACI puedan adelantar el aprendizaje de la próxima clase y asistan a esta con un cuerpo de información que ha sido activada con anticipación por medio de las funciones ejecutivas de Planificación e Iniciativa.

Es necesario que el docente solicite algunas acciones de búsqueda de información antes de la clase, de modo que su estudiante con ACI logre construir un soporte de conocimientos previos a partir de los esquemas básicos a nivel conceptual, sobre temáticas que no conocía o sobre las que no posee mayor conocimiento.

Estas acciones o tareas, las cuales debe realizar en su hogar, solo deben ser de revisión y descubrimiento, y no requieren que la información a revisar sea completamente comprendida, ni aprendida; solo busca ser un motivador para el nuevo aprendizaje que se abordará posteriormente en las clases.

Algunas sugerencias de actividades a enviar al hogar antes de la clase siguiente:

- Revisar un video corto sobre la temática.
- Buscar información en la web que sea actualizada.
- Leer un texto pequeño (adecuado a la edad lectora) que dé cuenta del tema a abordar.
- Preguntar en la familia que conocimiento poseen de ese tema (tipo encuestas, entrevista).

Buscar en libros, cuadernos o apuntes antiguos sobre ese contenido.

SEGUNDA FASE: MOMENTO DURANTE LA CLASE

Esta fase es la más importante, ya que fomenta la construcción de un espacio consciente y enriquecido de aprendizaje dentro del aula. En donde el estudiante con ACI logra regular su atención y concentración con estrategias de automonitoreo. Especialmente de atención sostenida en horarios muy extensos, en clases que exigen un mayor nivel de abstracción y en temáticas que le resultan poco interesantes.

Resulta relevante en esta fase, que el estudiante identifique qué factores favorecen y cuáles interfieren su aprendizaje, por medio de un autoanálisis de su comportamiento en las clases.

En esta fase tienen un papel preponderante las FE como:

- **Memoria de trabajo**, encargada de seleccionar, codificar, almacenar y evocar la información necesaria para realizar una determinada tarea.
- **Monitoreo o automonitoreo** de las acciones que lleva a cabo cada estudiante de forma de regular frente a su propio proceso de aprendizaje.
- **Inhibición de distractores** y factores interferentes del medio ambiente o desde sí mismos.

Flexibilidad cognitiva como estrategia de cambio y generación de nuevas estructuras cognitivas, concepciones y procesamientos, por medio de una apertura hacia las temáticas que se desarrollan en el aula, asociada a la activación permanente de su memoria de trabajo gracias a la disponibilidad y libre acceso de conocimiento previo que fue generado en la fase de “Antes de la Clase”.

¿Cómo hacerlo?

La implementación y el establecimiento de relaciones de lo que se conoce con lo que se está conociendo en el momento de la clase, requiere ciertos componentes basales para que ello ocurra. En este sentido, se espera que el estudiante en esta fase ponga en ejercicio el cuerpo de conocimientos previos que trae consigo (desarrollado en fase “Antes de la Clase”) y los vincule de forma efectiva, con lo que se aborda en cada clase a la que asiste, buscando la consolidación de esas vinculaciones en aprendizajes significativos.

En la propuesta 3MA, se espera que el estudiante con ACI ocupe gran parte de su tiempo de trabajo durante la fase o momento “Durante la Clase”, a partir de una participación activa para la construcción teórica, la resolución inmediata de dudas, la ampliación de conocimientos, etcétera. De esta forma se evitan las pérdidas de atención, la falta de registro de los contenidos y la distractibilidad con diversos factores. Lo anterior, con el objetivo que el tiempo de estudio personal, ya sea posterior o previo a este momento, sea menor y pueda distribuirse de mejor forma el tiempo de estudio, deportes, ocio, etc.

Para tales efectos es necesario utilizar estrategias de control emocional, en donde el estudiante con ACI ponga en ejercicio esta función ejecutiva que favorece la regulación de la distractibilidad y falta de interés; a fin de entregar una respuesta modulada en los momentos de mayor procrastinación o de baja motivación en clases.

TERCERA FASE: MOMENTO DESPUÉS DE LA CLASE

La tercera fase busca cerrar el proceso de aprendizaje idealmente el mismo día de la clase o a la mañana siguiente, de esta forma, el conocimiento que se ha trabajado aún está en un recuerdo activo de fácil manipulación para el estudiante.

En este momento, la intención es la sistematización y cierre de la información de los conocimientos aprendidos en las clases, por medio de acciones de ampliación, complementación y profundización de las temáticas. Usando para ello recursos anexos a los entregados en el proceso de enseñanza, como videos, textos, otros apuntes, investigaciones, entre otros, que le permitan ampliar lo aprendido y consolidar todo en una síntesis. Por medio de organizadores gráficos y otros recursos, se resumen las temáticas y contenidos revisados como insumo final y que le servirá a futuro cuando requiera revisar nuevamente esa información.

¿Cómo hacerlo?

Esta tercera fase implica que los estudiantes con ACI pongan en ejercicio acciones de cierre cognitivo que les permitan concretar en un producto final esquemático y resumido, la construcción del nuevo conocimiento que han llevado a cabo.

Surge entonces la necesidad de que el docente al finalizar cada clase, y en especial cada una unidad temática, plantee desafíos y preguntas orientadoras que permitan este propósito. Promoviendo la revisión posterior en casa de las clases y los contenidos desarrollados, a fin de complementarlos, completarlos, corregirlos, ordenarlos, por medio de recursos anexos al contenido en cuestión, como son videos, audios, artículos, libros, presentaciones, etc.

Estas acciones requieren que el trabajo se haga con todos los recursos necesarios a disposición, de forma de hacerlo rápido y eficaz, poniendo en ejercicio la FE de orden. A esto se suma el control emocional y perseverancia, necesarios para mantener esta actividad cada día después de clases. Puesto que estos insumos serán el gran referente cuando se realice el estudio en profundidad en estas materias al momento de rendir un examen.

GUÍA PARA DESARROLLAR PRÁCTICAS INCLUSIVAS CON ESTUDIANTES DE 6 A 11 AÑOS QUE PRESENTAN ACI

Destinada a: Docentes y directivos de nivel primario

En cuanto a la educación inclusiva de estudiantes con ACI, las docentes con experiencia de estudiantes con ACI en sus aulas que participaron de este estudio, expresaron que el principal obstáculo para la atención educativa inclusiva de este grupo de estudiantes tiene que ver con la *falta de apertura, los prejuicios y el no querer diversificar la propuesta escolar* por parte de la institución y los directivos.

A su vez, la bibliografía revisada afirma que, el núcleo de los procesos para la mejora de la escuela inclusiva es el desarrollo de un lenguaje común con el que las docentes y profesionales pueden hablar entre ellos (y a sí mismos), sobre aspectos detallados de su práctica educativa (Ainscow, 2005).

Considerando que la indagación y reflexión sobre la práctica docente tienen un papel central en el proceso de inclusión educativa; en tanto que, permiten desarrollar el liderazgo cooperativo y el aprendizaje conjunto. Reconocer el potencial que tiene incluir a estudiantes con ACI en el trabajo áulico va de la mano con compartir experiencias educativas enriquecedoras, ayudarse entre colegas, articular criterios, promover estrategias de aprendizaje creativas, tomar decisiones evaluadas conjuntamente, entre otras.

En este sentido, se sugiere planificar y establecer **reuniones de trabajo sistemáticas** entre las docentes, los directivos y el equipo técnico. En las cuales reflexionar sobre el valor de incluir a estos estudiantes en la escuela, y pensar conjuntamente respuestas educativas acordes a las necesidades particulares de cada estudiante. Compartiendo conocimientos y recursos que permitan nuevas formas de trabajo docente, a los fines de que los estudiantes estén motivados por aprender y participar activamente de las actividades escolares.

Algunas propuestas concretas que docentes, directivos y equipos técnicos pueden utilizar en estos espacios de encuentro para reflexionar sobre la diversidad escolar son las siguientes:

❖ **TODOS SOMOS DIFERENTES**

OBJETIVO *“Tomar consciencia de las diferencias y explicar el modo de aprender o lo que les pasa al aprender o realizar otra actividad.”*

PROCEDIMIENTO

La docente les mostrará a los/as estudiantes una gran cantidad de imágenes de personas famosas (deportistas, actores, cantantes, etc.) para que cada uno elija una. Una vez que el/la estudiante haya seleccionado una imagen, deberá decir a sus compañeros/as en qué se destaca esa persona y en qué no es tan bueno o qué cosa directamente no puede hacer. Por ejemplo, Messi es muy bueno para jugar al fútbol, pero quizás no puede cantar bien. Luego de identificar la fortaleza y la debilidad de ese famoso seleccionado, cada uno deberá hacer lo propio, pero consigo mismo. Al hacerlo primero con otra persona es más sencillo que los niños expongan en qué son buenos y no les resultará tan vergonzosamente decir que no son tan buenos en otra cosa.

REFLEXIÓN

Cada persona es diferente, todos tienen fortalezas y debilidades, pero es importante no limitarse a ver la debilidad sino también en qué se destaca, además de posibilitar que el mismo niño/a sea consciente de las habilidades con las que cuenta. Poder observar esto beneficia principalmente la autoestima. Todos tenemos intereses diferentes, nos gustan cosas distintas, pero todas son válidas. También podemos reflexionar sobre la identificación que suele haber con aquello que nos gusta y sobre la importancia de conocer lo que le gusta al compañero/a para saber más de él e interesarnos por sus motivaciones.

❖ **MODELADO DE DISTINTAS FORMAS DE ENSEÑAR Y DE DEMOSTRAR LO APRENDIDO**

OBJETIVO *“Que el docente tome consciencia de la modalidad en que aprende y cómo enseña para que pueda desplegar en la clase distintos recursos.”*

PROCEDIMIENTO

Se les entrega a las docentes material sobre una temática ajena a su campo de

conocimiento y se les pide que cada una lo enseñe a las demás docentes. El resto deberá tomar nota del estilo y los recursos utilizados para dar a conocer el material. También, registrar el modo en que fue procesando la información que tenía que aprender.

REFLEXIÓN

Las personas aprenden con mayor facilidad cuando se les enseña con su estilo de aprendizaje predominante, de aquí la importancia de conocer los distintos estilos de aprendizaje y de ayudar al/la estudiante a identificar el suyo.

❖ EL SENTIDO DE LOS APOYOS

OBJETIVO “Tomar consciencia de los apoyos que necesitan los/as estudiantes con necesidades específicas de aprendizaje. No constituyen un beneficio, sino que los necesitan para estar en igualdad de condiciones.”

PROCEDIMIENTO

Realizar una dinámica para la cual requieran un soporte a fin de lograr el objetivo propuesto. Por ejemplo, una lupa para leer algo muy chiquito. Otro grupo puede tener una soga para atar o enganchar algo, o resolver un problema de matemáticas sin contar con los recursos necesarios para solucionarlo (lápiz, hoja). Luego comentar como se sintieron mientras no tenían el apoyo necesario y qué pensaron que podían hacer.

REFLEXIÓN

Todos podemos necesitar de apoyos para llegar a demostrar nuestra capacidad. Unas veces, los apoyos nos dan seguridad, y sin ellos tenemos miedo de fracasar; otras, podremos sin ellos, pero en ciertas ocasiones resultan indispensables porque son un puente para que logremos algo. En algunos casos, esos apoyos son más visibles, como una silla de ruedas; en otros, parecen más “tontos”, como las tablas de multiplicar, pero sin ellas no se puede demostrar la capacidad de razonar, porque las matemáticas requieren también exactitud. En el caso de estudiantes con ACI, algunos apoyos podrían ser la ejercitación en aspectos como la planificación de pasos a seguir para lograr determinado objetivo, las estrategias para organizar y sistematizar grandes cantidades de información, la estimulación de la creatividad, el desarrollo permanente de actividades para responder a su insaciable curiosidad, el trabajo con los aspectos emociones y/o sociales, la tolerancia a la frustración, entre otras.

LIMITACIONES



Las principales dificultades estuvieron vinculadas al contexto de pandemia, en donde las escuelas en general, y las docentes en particular, se encontraban agotadas y repletas de información que debían ser capaces de procesar y traspolar a los encuentros virtuales con sus estudiantes en muy poco tiempo. Las dificultades en cuanto a los tiempos y la superposición de numerosas demandas, conllevó a que se conectaran muy pocas participantes al taller virtual. Entendiendo que la inclusión escolar de estudiantes con ACI está muy lejos de resolverse con una acción singular, más bien requiere desarrollar una actitud de escucha y reflexión permanente sobre las propias prácticas, para lo que sería necesario un dispositivo de acompañamiento continuo a las instituciones y los miembros de la comunidad educativa.

En esta misma línea, fue que surgieron dificultades en cuanto a la muestra; la cual se pensó en un principio convocar a docentes de nivel primario solo de la ciudad de Córdoba. Conforme pasaba el tiempo y no se alcanzaba el número mínimo de participantes considerable, fue necesario ampliar la convocatoria mediante un formulario online de contacto. Llegando a que participen docentes del interior de la provincia (Villa María, Villa Nueva, Rio Cuarto) y de distintos puntos del país (Buenos Aires, Catamarca, Rio Negro, Tierra del Fuego, entre otros.)

Hubiera sido provechoso planificar distintas instancias de encuentro a lo largo de algunos meses, a los fines de darle continuidad al proceso de reflexión sobre las prácticas educativas que se inició en el taller. No obstante, en un contexto atravesado por el aislamiento social, donde la educación tuvo que reinventarse hacia lo virtual, apelando a recursos electrónicos y nuevas tecnologías (que algunos contextos fueron prácticamente inexistentes), era difícil contactar para que se sumaran a un taller sobre prácticas inclusivas, orientado a estudiantes con ACI, para cuestionarse las propias prácticas educativas y repensar estrategias de atención a este grupo.

DISCUSIONES



I. CONCEPCIONES PREVIAS DE LAS DOCENTES SOBRE ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES

En primer lugar, el enfoque más tradicional en el estudio de las ACI tiene que ver con los modelos basados en capacidades, los cuales se caracterizan por concebir a la inteligencia como un sustrato isomorfo, que se infiere a partir de las puntuaciones obtenidas en los tests de aptitudes intelectuales (Castelló T. Antoni, 1998). A lo largo de esta investigación, se advirtió que algunas concepciones docentes sobre los estudiantes con ACI remiten a este modelo monolítico, en tanto que las participantes percibían a la capacidad de aprendizaje de estos estudiantes como la principal manifestación de la inteligencia, de ahí que hablaban de ACI reduciéndola a un sólo factor (el coeficiente intelectual). A diferencia de los modelos actuales, los cuales consideran que las ACI son multifacéticas y establece que los elementos del contexto tienen un papel crucial en el desarrollo de las mismas. Renzulli (1978) explica que las ACI se definen por el conjunto y la interrelación de tres variables: alta inteligencia, altos niveles de motivación y creatividad. Mientras que, los resultados de este proyecto advierten, cuando las docentes hablan de ACI es frecuente que solo tengan en cuenta el alto CI, dejando de lado aspectos como la motivación y la creatividad del niño/a. En efecto, se necesitan respuestas educativas que contemplen los tres aspectos que definen las ACI, a los fines de que estos estudiantes puedan desarrollar y potenciar sus habilidades.

En segundo lugar, los aportes de Genovard et. al. (2010) afirman que las docentes pueden estar influidas por prejuicios sobre las competencias de los estudiantes con ACI y no responder a las necesidades educativas específicas que requieren. En este sentido, los resultados de este estudio muestran que las docentes fueron capaces de reconocer que, tener ACI no significa que niños/as pueden recorrer solos el trayecto escolar. Al contrario, lograron identificar en sus experiencias, que estos estudiantes presentaban dificultades para organizarse, poner en palabras su razonamiento, ser prolijos al dar una presentación e incluso mostraban un bajo rendimiento académico. También, se mencionaron dificultades en cuanto a lo emocional, lo vincular y problemas de conducta. Tal y como explicaba López Parra, et. al. (2019), frecuentemente se percibe que el alumnado con ACI posee menos habilidades sociales y capacidad de adaptación a su entorno. Los consideran inestables emocionalmente, con una influencia negativa en el

climadel aula, y no pocas veces les asignan problemas de conducta. En este estudio se observó que las participantes comprenden que tener ACI no es garantía de éxito escolar, lo cual suele ser uno de los mitos más difundidos en torno a las ACI.

En tercer lugar, Fellautto, Tomasini y Vargas (2016) afirmaban que las necesidades de este grupo de niños/as no son garantizadas por el sistema educativo tradicional. Efectivamente, en este estudio se observó que el sistema escolar y las propuestas de enseñanza están más preocupadas por los/as estudiantes que presentan dificultades (problemas de aprendizaje, discapacidad, entre otras), que por brindar respuestas educativas acordes a las necesidades de estudiantes con ACI, quienes generalmente transitan solos por la escuela.

Resumiendo, poseer ACI no garantiza éxito escolar, cada niño/a es único y singular, por lo tanto, se debe atender y brindar respuestas específicas a las necesidades educativas particulares. Los resultados de este proyecto de investigación reflejan cierto cuestionamiento, por parte de las docentes, en torno a las expectativas y lo que comúnmente se cree respecto de estos estudiantes.

Pensar que por sus características y habilidades no necesitan ayuda, presuponer que no tienen dificultades o poner altas expectativas de éxito, son algunas de las concepciones que se pusieron en duda. En tanto que constituyen falsas creencias en torno a las ACI, que repercuten de forma negativa en los estudiantes, generándoles sentimientos de frustración, malestar y baja autoestima.

II. FORMACIÓN ESPECÍFICA DE LAS DOCENTES EN ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES

Genovard, Gotzens, Badia y Dezcallar (2010) explicaban que no hay un profesor ideal para los estudiantes con ACI, no obstante, las docentes deben conocer qué y cómo funcionan los procesos de enseñanza–aprendizaje en estos estudiantes, junto con las variables psicológicas, de contenidos y contextuales que están implicadas.

A su vez, el estudio de Ceballos, Guatrochi y Ziraldo (2016) advertía que, más del ochenta por ciento de los docentes entrevistados de la ciudad de Córdoba, no habían recibido información suficiente sobre ACI en su formación básica. Los resultados de este estudio, reafirman que las docentes carecen de herramientas teóricas y metodológicas para poder reconocer a estos estudiantes y trabajar en el aula conjuntamente. Si bien, basándose en la observación conductual y experiencias previas son capaces de detectar cuando un niño/a presenta ACI, las estrategias que utilizan para identificar son de tipo intuitivas y el trabajo áulico con las ACI queda reducido a dar actividades y tareas en mayor cantidad y complejidad; demostrando estar más preocupadas por mantener al niño/a ocupado en el horario de clases, más que potenciar y desarrollar sus capacidades y talentos.

De esta forma, los resultados de este estudio reconocen que la falta de formación en la temática constituye el factor clave por el cual en las escuelas no se detectan ni atienden las ACI. Las docentes coinciden en que los/as estudiantes superdotados y/o con talento necesitan una respuesta educativa acorde a sus necesidades, habilidades y características propias. No obstante, el problema surge debido a la falta de conocimientos sobre qué hacer y cómo llevara la práctica las actividades y el trabajo escolar con este grupo.

Desde esta investigación, se considera que la identificación y el trabajo áulico con las ACI suponen un proceso único, singular y acorde a la situación particular de cada estudiante. Por consiguiente, es necesario que las docentes puedan contar con una formación específica, así como con recursos y/o estrategias que les permitan hacer frente a esta tarea. Mayor formación en ACI impactaría en procesos de detección e identificación adecuados y, además, les permitiría a las docentes contar con estrategias de intervención acordes a las necesidades particulares, beneficiando y potenciando el desarrollo de las habilidades y talentos de este grupo de estudiantes.

III. DIFICULTADES PERCIBIDAS POR LAS DOCENTES EN LA IDENTIFICACIÓN Y EL TRABAJO ÁULICO CON LAS ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES

Por un lado, Irueste (2012) explica que para identificar ACI es importante contar con información aportada por tres fuentes: escuela, familia, compañeros. De lo contrario, con información parcial de una sola fuente, estudiantes con estas características podrían estar pasando desapercibidos. Los resultados de esta investigación advierten que, la información de las docentes para el proceso de identificación de estudiantes con ACI suele ser parcializada, con muy poca participación de las familias e ignorando por completo los aportes del grupo de pares.

Por otro lado, Ceballos, Guatrochi y Ziraldo (2016) postulaban que, la falta de apertura de las instituciones escolares para atender las necesidades educativas de estos estudiantes se relaciona con que, en Argentina, no se considera a las ACI como parte de la educación especial. Por consiguiente, existen muy pocas (si no es prácticamente ninguna) normativa legal que determine que respuestas educativas deben brindarse a estos estudiantes. Seguidamente, los resultados de este estudio evidenciaron que existe muy poca o ninguna apertura institucional para atender y brindar respuestas a las ACI. La principal dificultad que se observó en esta investigación tiene que ver con lo que las docentes denominaron “barreras del sistema”, noción que emplearon para englobar la rigidez del currículo, la poca predisposición para diversificar la propuesta educativa, los prejuicios y el desconocimiento en torno a las ACI.

Retomando a Ceballos, Guatrochi y Ziraldo (2016), la ausencia de políticas públicas tendientes a garantizar una educación orientada a atención de las particulares de personas con un rendimiento superior, conlleva a la falta de respuestas educativas de las instituciones escolares hacia este grupo de estudiantes. Por ello, se requieren legislaciones que contemplen el valor de incluir el trabajo con las ACI en las escuelas tradicionales, garantizando la formación específica del profesorado en la temática y brindando acompañamiento técnico/profesional a las docentes y directivos de la institución escolar. Esto a los fines de que la trayectoria escolar sea provechosa para todos los estudiantes en general, y en particular, que quienes poseen ACI se sientan miembros activos de la escuela, motivados por aprender, potenciando sus capacidades y

estimulando su creatividad.

Finalmente, los dos últimos años atravesados por la pandemia mundial debido al Covid-19 y en Argentina, el aislamiento social, preventivo y obligatorio, dificultaron aún más el trabajo de las docentes con las ACI en las escuelas. Si bien la virtualidad fue positiva en ciertos aspectos, como puede ser el hecho de que estos niños/as muchas veces se sienten desencajados, marginados u olvidados por el sistema educativo tradicional. Los resultados de este estudio, develan que la virtualización de toda la actividad escolar tuvo aspectos negativos, en tanto que no se trabajaron cuestiones en torno a lo vincular y aspectos socioemocionales. Se advirtió que el no asistir a la institución, constituyó un obstáculo en lo que respecta a la sociabilización del estudiante y la construcción de vínculos con sus pares, así como también la adquisición de hábitos, normas y pautas sociales.

IV. REFLEXIONAR CON LAS DOCENTES ACERCA DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS TRADICIONALES Y LAS PRÁCTICAS INCLUSIVAS DE ESTUDIANTES CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES

Las respuestas educativas tradicionales para estudiantes con ACI son la flexibilización del currículo, el agrupamiento y los programas de enriquecimiento curricular. En cuanto a la flexibilización del currículo o aceleración, Belda Ribera (2012) afirmó que algunas de las ventajas que conlleva son reducir el aburrimiento en clase, incrementar los retos académicos, despertar actitudes y sentimientos positivos hacia la escuela. No obstante, los resultados de esta investigación afirman, en caso de optar por esta respuesta educativa, es de vital importancia considerar la madurez emocional junto con los aspectos sociales y de afinidad al grupo de pares; ya que ambos son constitutivos de la subjetividad y necesarios para el desarrollo saludable de todos los/as estudiantes, por ende, también de quienes poseen ACI.

En cuanto a los programas de enriquecimiento curricular, Belda Ribera (2012) explicaba que se trata de un método para elaborar un currículo cualitativa y cuantitativamente diferente que se adapta a las necesidades específicas del/la estudiante. Los resultados de esta investigación destacan que es fundamental incluir los intereses del niño/a con ACI en los contenidos curriculares, ya que esto va a incrementar la motivación por el aprendizaje y la creatividad. Sin embargo, para que el enriquecimiento curricular no se convierta en desventaja y contribuya al desarrollo integral, es importante que esta estrategia no se aplique de manera individual y cerrada, quedando el estudiante aislado del resto del grupo clase.

En esta línea, los trabajos de Arnaiz Sánchez (2004) explicaban que la mayoría de las escuelas conservan una visión de la atención a la diversidad muy relacionada con el modelo del déficit. Enfoque desde el cual, la inclusión escolar queda limitada a prácticas y acciones individualistas, con un planteamiento centrado únicamente en el/la estudiante “diferente”, y con procesos de instrucción especiales, separados del grupo clase. Si bien, habrá escuelas que trabajan bajo esta concepción del modelo clásico, los resultados de esta investigación resaltan que las docentes lograron identificar en sus trayectorias experiencias inclusivas, tales como aprendizajes

cooperativos, aprendizajes por inducción, aprendizajes de alto nivel, estudios de lección, entre otras.

Al mismo tiempo, Ainscow (2005) presenta el modelo de la educación inclusiva como aquel que apunta al trabajo en conjunto, compartido y respetuoso de las diferencias. Apoyando las necesidades específicas de cada estudiante de la comunidad escolar, para que se sientan bienvenidos, seguros y alcancen éxito en sus procesos de aprendizaje. En los resultados de esta investigación; si bien, es beneficioso incluir estrategias individuales como son la aceleración, el agrupamiento o los programas de enriquecimiento, es necesario contar también con metodologías de trabajo inclusivas, que les permitan a las docentes trabajar conjuntamente con todos los/as estudiantes del aula.

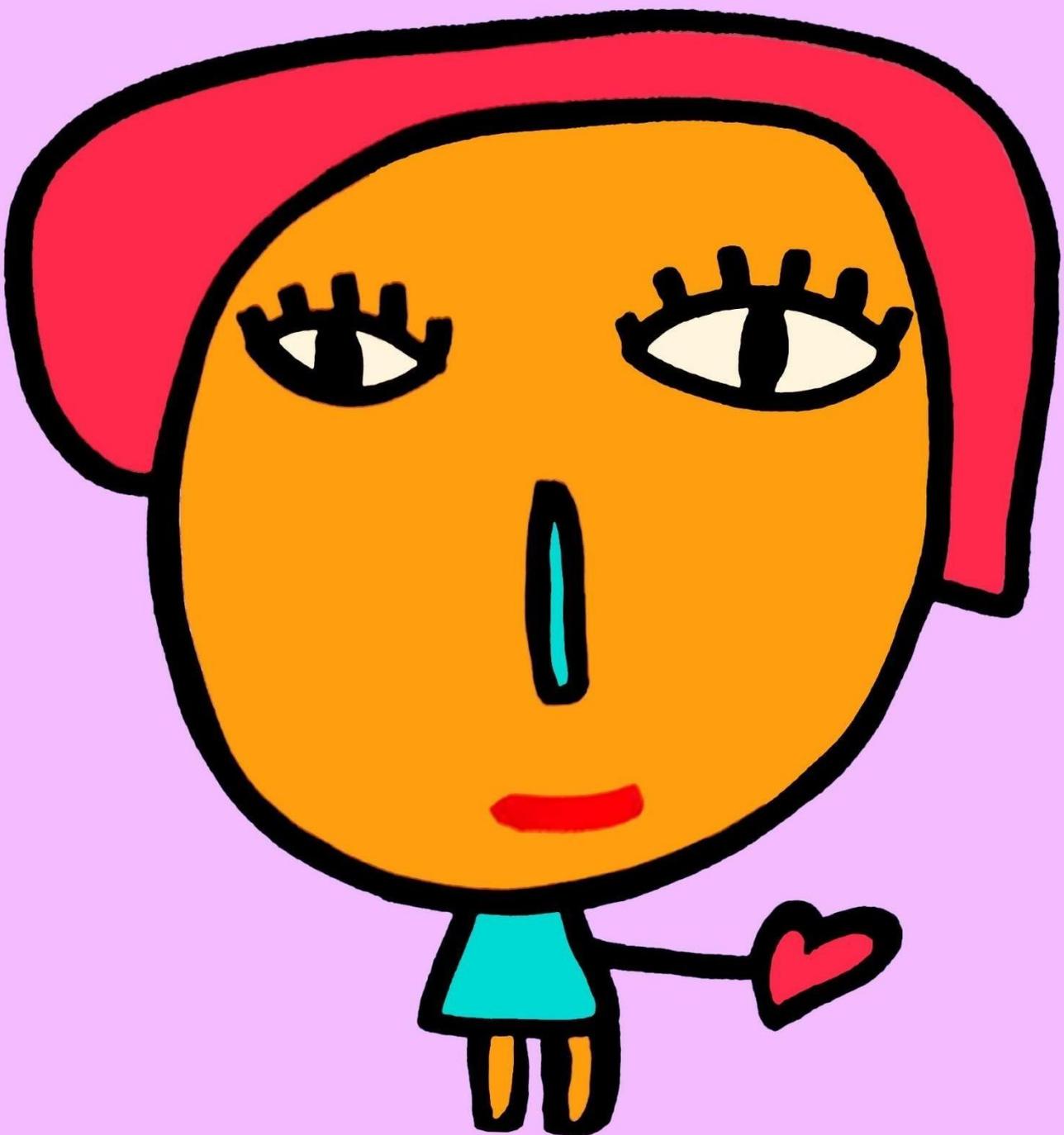
Un aporte para desarrollar prácticas inclusivas lo hace Renzulli (2010), cuando estudia los procesos de enseñanza-aprendizaje diferencia los modelos deductivo e inductivo. Este último tiene que ver con metodologías donde son los propios estudiantes quienes van “descubriendo” los conocimientos. En los resultados de esta investigación, se observaron experiencias de aprendizaje inductivo o por descubrimiento tales como planificar y ejecutar un taller de producción de revista. Con ayuda del docente y teniendo en cuenta los intereses y habilidades de cada estudiante, se dividieron las tareas: había quienes se encargaban de la redacción, otros de las ilustraciones, entrevistas, diseño, impresión, difusión, etcétera.

Otra de las propuestas de Renzulli (2010) para estudiantes con ACI es la denominada aprendizaje de alto nivel, cuyo principal objetivo es reemplazar la dependencia del estudiante y el aprendizaje pasivo por la independencia, aprendizaje comprometido y activo. En los resultados de esta investigación hay una práctica educativa puntual que se relaciona con esta propuesta y tiene que ver con la organización de ferias de ciencias. En esta oportunidad, la docente relató que sus estudiantes se prepararon solos y fueron “más allá” de los conocimientos que ella les había propuesto. En este sentido, lo central del aprendizaje de alto nivel tiene que ver con dejar que los niños/as hagan, exploren y resuelvan a partir del encuentro con otros y los aprendizajes que cada uno trae consigo, siendo el rol del docente “guiar de lado.”

Luego, Genovard et.al. (2010) sobre las características personales de los profesores de estudiantes con ACI, mencionaba que la creatividad constituye unacualidad valiosa para el proceso de enseñanza-aprendizaje. En los resultados de este proyecto, se destacó muy positivamente cuando la docente promueve la reflexión y la incertidumbre en sus estudiantes, manteniendo la capacidad de asombro ante los comentarios o producciones de los niños/as. Estas formas de despertar y promover la creatividad del grupo permiten trabajar de manera inclusiva, ya que los/as estudiantes con ACI participan activamente en la clase, al tiempo que “arrastran” y motivan a los demás compañeros/as del aula.

Finalmente, Ainscow (2005) desarrollaba acerca de los estudios de lección, los cuales son un procedimiento sistemático para el desarrollo de la docencia, cuyo objetivo es mejorar la efectividad de las experiencias docentes. La actividad central en estas instancias es la discusión en un área compartida, donde se examinan las prácticas educativas y la respuesta de los estudiantes ante las actividades planificadas. Los resultados de esta investigación demostraron que cuando a las docentes se les brinda un espacio para revisar sus experiencias junto a profesionales en el estudio de las ACI, las posibilidades de articular práctica y teoría educativa son infinitas. De esta forma, el taller virtual con las docentes permitió poner en palabras aquello que normalmente queda relegado u olvidado por el currículo y el “deber hacer” escolar. Compartir y dialogar sobre estas experiencias permitió desarrollar un lenguaje común, que es el punto de partida para avanzar en el desarrollo de prácticas educativas que permitan identificar y trabajar de manera más inclusiva con estudiantes que poseen ACI.

CONCLUSIONES



Las principales conclusiones de esta investigación se pueden resumir de la siguiente manera:

1. Concepciones previas de las docentes sobre Altas Capacidades Intelectuales

- ❖ Fue fundamental enfocar la investigación en docentes de primaria, ya que tienen un rol central en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los/as estudiantes. Además, en su labor diaria, las docentes ponen en acción diferentes concepciones, conocimientos, estrategias y prácticas que, sin saberlo, pueden estar constituyendo barreras para la inclusión de aquellos que presentan ACI.
- ❖ En relación a las concepciones previas de las docentes de nivel primario, predominan supuestos del modelo monolítico en el estudio de las ACI, en donde se las concibe como sinónimo de alto CI. Dejándose de lado otras variables igual de importantes que la alta inteligencia, como son la motivación y la creatividad.
- ❖ Las docentes conocen que, poseer ACI no garantiza el éxito escolar. Por el contrario, se identificaron numerosas dificultades en otras áreas del desarrollo de estos estudiantes, tales como la comunicación, planificación, organización y/o evaluación de los aprendizajes. Así como también conflictos en torno aspectos emocionales, sociales y de conducta.

2. Formación específica de las docentes en Altas Capacidades Intelectuales

- ❖ No se cuenta con conocimientos específicos en la temática, y se resalta que mayor formación del docente en ACI impactaría en procesos de detección e identificación adecuados. Permitiendo, contar con estrategias de intervención acordes a las necesidades particulares, beneficiando y potenciando el desarrollo de las habilidades y talentos de este grupo de estudiantes.

3. Dificultades percibidas por las docentes en la identificación y el trabajo áulico con estudiantes que presentan Altas Capacidades Intelectuales

- ❖ El desconocimiento de las ACI y la información parcializada de las fuentes (docentes, familia, compañeros/as) conlleva que, muchas veces, las capacidades y talentos de estos estudiantes no sean detectados, llegando a ser etiquetados

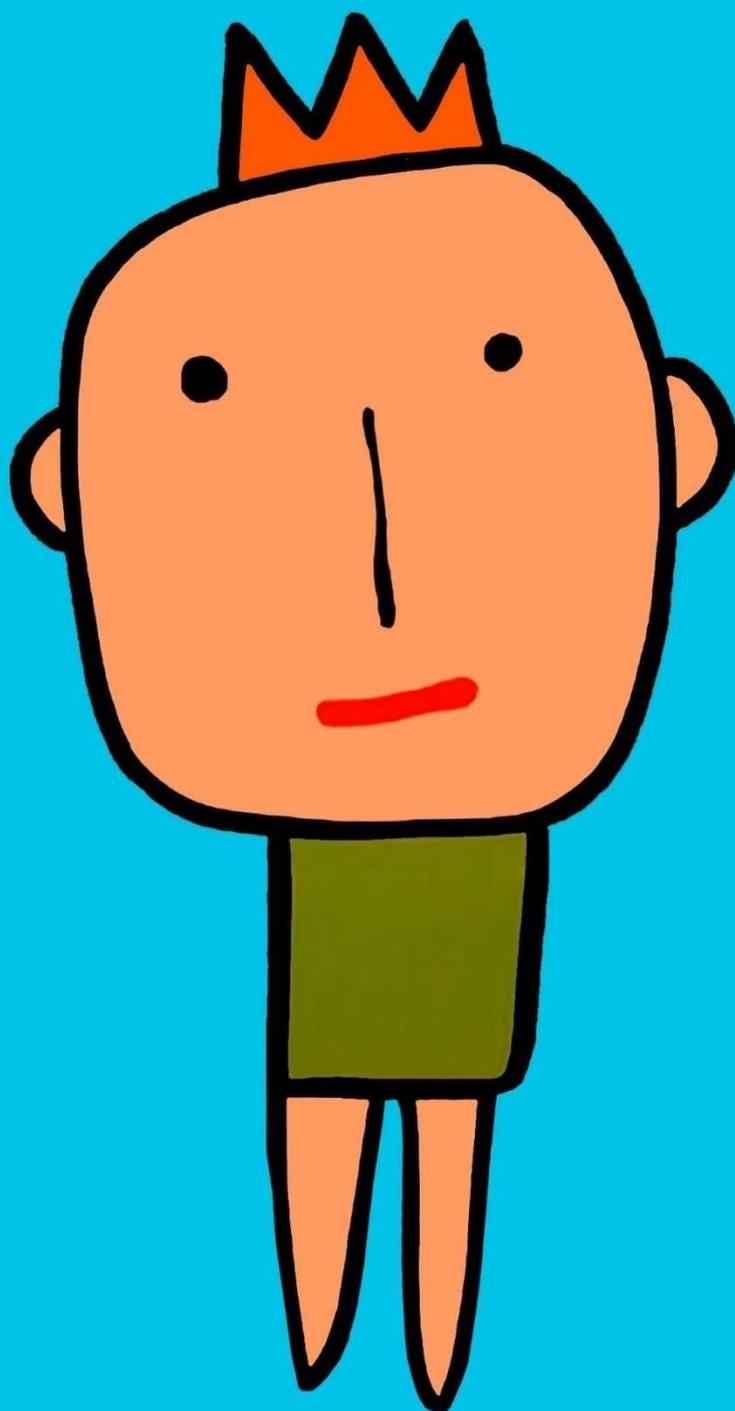
como problemáticos, con déficits, problemas de aprendizaje, entre otros.

- ❖ Aunque los aportes de esta investigación puedan ser mínimos y solo dan un antecedente para comenzar a reflexionar, es necesario que las necesidades educativas específicas de los/as estudiantes con ACI sean reconocidas, identificadas y atendidas por las instituciones.
 - ❖ La principal dificultad al momento de desarrollar prácticas docentes inclusivas de estudiantes con ACI tiene que ver con ausencia de respuestas institucionales específicas para este grupo de estudiantes. Lo cual se relaciona con que actualmente no existe un instrumento legal que contemple las NEE de estudiantes con ACI. Lo que supone un desafío para los profesionales de la Educación y también de la Psicología, al momento de acompañar la diversidad y buscar la inclusión de todos/as.
4. Reflexionar con las docentes acerca de las prácticas educativas tradicionales y las prácticas inclusivas de estudiantes con Altas Capacidades Intelectuales
- ❖ Sobre prácticas educativas tradicionales de atención a las ACI, se concluye que estas deben contemplar todas las variables que definen la ACI y no solo el aspecto intelectual. Es fundamental tener en cuenta los intereses de estudiante en caso de proponer enriquecimiento curricular, así como la afinidad con el grupo de pares y la madurez emocional cuando se piensa en una aceleración.
 - ❖ Desarrollar prácticas inclusivas para la atención de las diferencias significa que las respuestas educativas a los/as estudiantes con ACI no deben constituirse en estrategias individualizadas, que se aplican de manera cerrada y únicamente hacia el estudiante “diferente”. Si no que la escuela inclusiva es aquella que reconoce la diversidad, la celebra y aprende a convivir con las diferencias.
 - ❖ Por un lado, los estudios y aportes teóricos para pensar estrategias de atención educativa a todo el grupo son numerosos; por otro lado, existe predisposición por parte de las docentes para dialogar sobre sus experiencias. Se requieren más instancias de articulación, construcción de un lenguaje común entre teoría y práctica, a los fines de avanzar en el desarrollo de prácticas educativas inclusivas

de estudiantes con ACI.

- ❖ Es momento de reconocer que las concepciones y prácticas docentes tienen impacto directo en los procesos de aprendizaje de todos los/as estudiantes. Por lo que es tarea de la Psicología acompañar, escuchar y celebrar la diversidad, al tiempo que brindar conocimientos, estrategias y recursos que les permitan a las docentes hacer frente a la difícil tarea de enseñar en la heterogeneidad del aula.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS



- Ainscow, Mel (2004) El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿cuáles son las palancas de cambio? Universidad de Mánchester. Inglaterra.
- Ainscow, Mel (2005) El próximo gran reto: la mejora de la escuela inclusiva. Presentación de apertura del Congreso sobre Efectividad y Mejora Escolar, Universidad de Manchester. Barcelona, España.
- Arnaiz Sánchez, Pilar (2019) La educación inclusiva en el siglo XXI. Avances y desafíos. Lección Magistral leída en el acto académico. Universidad de Murcia. España.
- Artiles, Ceferino y Gómez Antonia (2020) Tengo un alumno/a de altas capacidades en mi clase ¿Y ahora qué? Programas y otras iniciativas para dar respuestas a las necesidades educativas del alumnado con altas capacidades. Ed. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Consejería de educación, cultura y deportes del Gobierno de Canarias. España.
- Babicka, Anna; Dudek, Przemyslaw; Makiewicz, Malgorzata & Perzycka, Elzbieta (2010). Competencia creativa del profesor. REIFOP, 13 (1). Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 13 (1), 51-61. Zaragoza, España.
- Belda Ribera, Vanesa (2012) Alumnado con Altas Capacidades Intelectuales: Conceptualización, identificación e intervención desde el marco escolar y familiar. [Tesis de grado] Universidad Internacional de La Rioja. Barcelona, España.
- Beltrán, Claudia Y.; Garzón Diana M. y Burgos, Norma C. (2016) Incidencia del fortalecimiento del pensamiento divergente en la creatividad. Infancias Imágenes, 15(1), 103-118. Bogotá, Colombia. DOI: 10.14483/udistrital.jour.infimg.2016.1.a07
- Campos Carolina R., Zaia Priscila, Silva Oliveira Karina y De Cássia Nakano Tatiana (2019) Avaliação Psicológica e Intervenção: Um estudo de caso sobre altas habilidades/superdotação. Revista Educação Especial, v. 32, 2019 – Publicação Contínua. Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Brasil.
<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X39550>
- Castelló T. Antoni (1998) Aspectos teóricos e instrumentales en la identificación del

alumnado superdotado y talentoso. Propuesta de un protocolo. Concepción de Batlle Estapé. Rev de altas capacidades, ISSN 1136-8136, N.º. 6, págs. 26-66. Universidad Autónoma de Barcelona.

España

Castro Barbero, M. L. (2008). Niños de altas capacidades intelectuales: ¿Niños en riesgo social? Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Foro Educativo CESdonbosc. Centro de Enseñanza Superior Don Bosco. Universidad Autónoma de Madrid, España.

Código de Ética de Psicólogos de la Provincia de Córdoba. (2016).

Conejeros Solar, María Leonor; Sandoval Rodríguez, Katia; Cáceres Serrano, Pablo; Gómez Arizaga, María Paz (2018) Doble excepcionalidad: manual de identificación y orientaciones psicoeducativas. Dirigido a profesores de niños, niñas y adolescentes doblemente excepcionales. Universidad Católica de Valparaíso. Chile.

Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006). Organización de las Naciones Unidas (ONU).

Echeita Sarrionandía, Gerardo y Ainscow, Mel (2011) La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. Tejuelo, n.º 12, págs. 26-46. España.

Federación de Psicólogos de la República Argentina. (2013). Código de Ética de la Fe.P.R.A.

Fellautto, Sofía A.; Tomasini, Ma. Candelaria & Vargas, Noelia A. (2016) Concepciones y estrategias de intervención de docentes de nivel Inicial ante niños con talento y/o superdotación [Tesis de grado] Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina.

Fernández Almoguera, M. Carmen; Jorge de Sande, Manuel y Martín Ruiz, Ana Isabel (2006) Medidas de atención a la diversidad para alumnado de altas capacidades. Publicado en Toletola N.º 8 ; p. 35-118. Toledo, España.

Ferrándiz García, Carmen (2011) Creatividad: Evaluación y desarrollo. Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Murcia. España.

Gasteiz, Victoria (2013) Orientaciones educativas alumnado con altas capacidades intelectuales. Ed: Servicio General de Publicaciones del Gobierno Vasco.

- Administración de la comunidad autónoma del país vasco. Departamentode educación, política lingüística y cultura. País Vasco, España.
- Lemes Rojas, Nayra; García García, Sofía; García Sánchez, Judit (2014) Recursos para la educación emocional y para la creatividad. Materiales curriculares, cuadernos de aula. Gobierno de Canarias. España.
- Pearson, Rufina (2020) Una forma diferente de aprender. Ed: Paidós. Buenos Aires, Argentina.
- Genovard Cándido; Gotzens Concepción; Badia M. del Mar & Dezcallar M. Teresa (2010) Los profesores de alumnos con altas habilidades. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 13 (1), 21-31. Zaragoza, España.
- Guirado I Serrat, Angel (2011) Algunas reflexiones sobre la presencia de las altas capacidades en la escuela. Paideia Nº 49 (119-140). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto de la Universidade de São Paulo. Brasil.
- Jiménez, C (Coord) (2004) De la Superdotación al Talento: Evolución de un paradigma. Pedagogía Diferencial. Diversidad y Equidad. pp. 369-400. Ed. Pearson Educación, Madrid, España.
- Ley Nacional de Salud Mental Argentina No 26657. Boletín Oficial No 32041. Buenos Aires, Argentina, 3 de Diciembre de 2010.
- López, Ana Miguel & Moya Gutiérrez Aránzazu (2012) Conceptos generales del alumno con altas capacidades. Ed. Fundación SM. Madrid, España.
- López Parra, Emilio.; Martín García M. Inés y Palomares Ruiz, Ascensión (2019) Empoderamiento docente en el ámbito de las altas capacidades. Contextos educativos, 24, pp 63-76. <http://doi.org/10.18172/con.3949>
- Renzulli, Joseph S. (2010). El rol del profesor en el desarrollo del talento. REIFOP, 13(1). Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 13(1), 33-40. Zaragoza, España.
- Rodríguez, Rosabel; Rabassa, Georgina; Salas, Rocío; Pardo, Aurelia (2017) Protocolo de identificación y evaluación del alumnado de altas capacidades intelectuales en centros escolares. El reto de dar respuestas a las necesidades educativas de este alumnado. Ed. Santillana. Universidad de las Islas Baleares. España.
- Rojo, Ángela; Garrido, Carlos; Soto, Gloria; Sáinz, Marta; Fernández, Mari Carmen & Hernández, Daniel (2010). Talleres de enriquecimiento extracurricular para

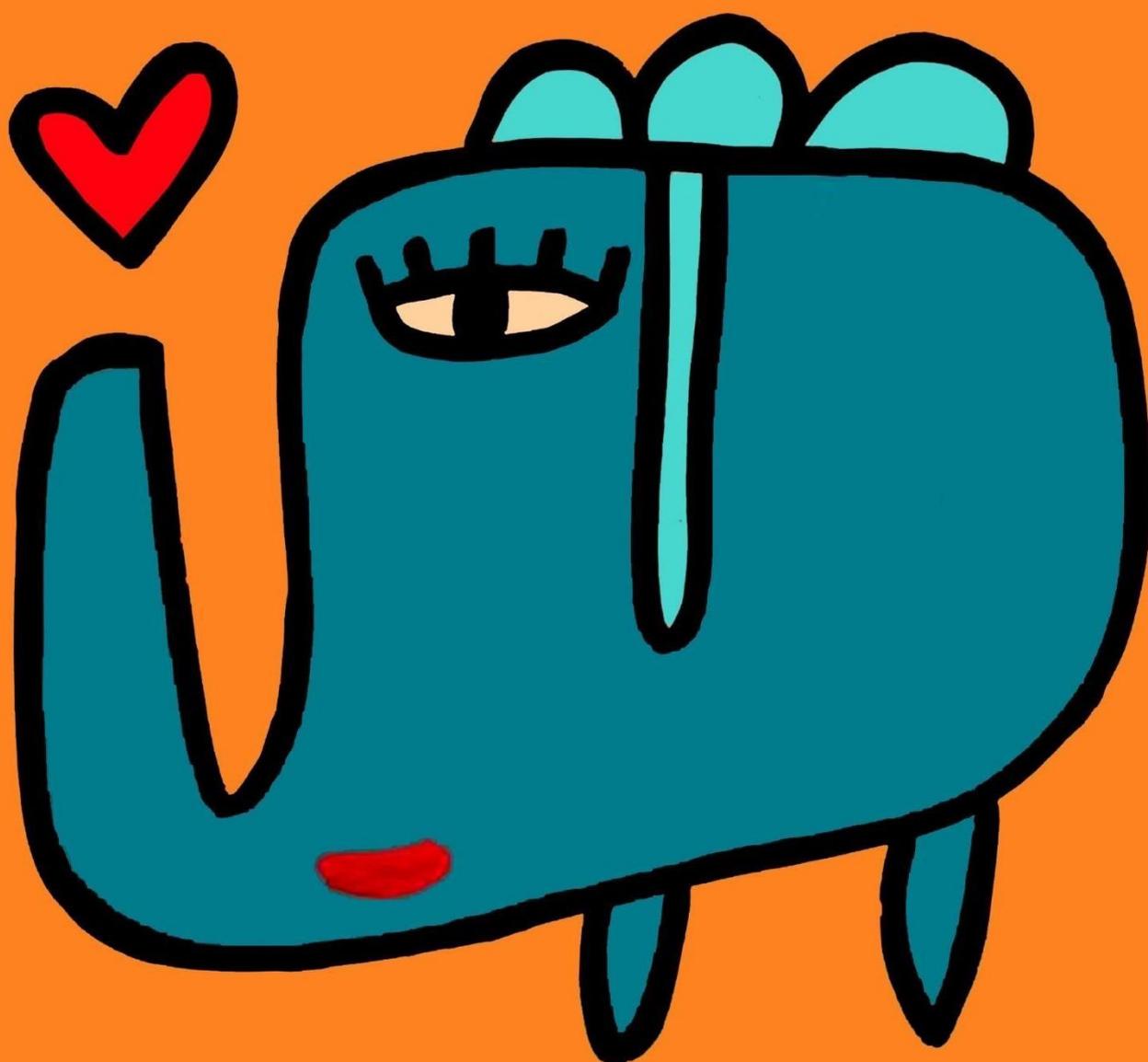
alumnos de altas habilidades. REIFOP, 13 (1). Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 13(1), 137–146. Zaragoza, España.

Sagastizabal, Ma. A. y Perlo, C. (2006). La investigación-acción como estrategia de cambio en las organizaciones. Cómo investigar en las instituciones educativas. Editorial: Stella. Buenos Aires, Argentina.

Sampieri Hernández, R.; Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, M. D. (2014) Metodología de la investigación (sexta edición) Mexico DF: Mc Graw Hill .

Sastre-Riba S. (2012) Alta capacidad intelectual: perfeccionismo y regulación metacognitiva. Revista Neurol, 54 (Supl 1): S21-9. España.

ANEXOS



Consentimiento informado para participantes de la investigación

1. Cuestionarios

Ud. ha sido invitado a participar en una investigación denominada “Desarrollo de prácticas inclusivas para estudiantes de 6 a 11 años que presentan altas capacidades intelectuales”

Proyecto que tiene por objetivo conocer las prácticas tradicionales desarrolladas por las docentes de nivel primario en el trabajo áulico con estudiantes que presentan altas capacidades intelectuales, para construir guías de actividades áulicas inclusivas de este grupo de alumnos.

La siguiente investigación está a cargo de la estudiante Scarafía Macarena, alumna del tramo final de la Lic. en Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba, quien actualmente llevan a cabo una Práctica Supervisada en Investigación, bajo la supervisión de la Dra. Paula Irueste.

Si Ud. acepta participar, se lo invitará realizar un cuestionario de aproximadamente 5 minutos. Su participación será completamente voluntaria. Así mismo usted tendrá derecho a abstenerse de responder en cualquier momento durante el cuestionario.

La información que Ud. suministre será estrictamente confidencial y será utilizada sólo a los fines de esta investigación, respetando su intimidad.

Por cualquier duda o consulta puede comunicarse al siguiente correo electrónico: mscarafia@mi.unc.edu.ar o macarenasc443@gmail.com

Desde ya, se agradece su participación. Nombre del participante:

Acepta participar voluntariamente del proyecto: Si – No

2. Taller virtual

Ud. ha sido invitado a participar en una investigación denominada “Desarrollo de prácticas inclusivas para estudiantes de 6 a 11 años que presentan altas capacidades intelectuales”

Proyecto que tiene por objetivo conocer las prácticas tradicionales desarrolladas por docentes de nivel primario en el trabajo áulico con estudiantes que presentan altas capacidades intelectuales, reflexionar sobre las mismas y construir guías de actividades áulicas más inclusivas de este grupo de alumnos.

La siguiente investigación está a cargo de la estudiante Scarafía Macarena, alumna del tramo final de la Lic. en Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba, quien actualmente lleva a cabo una Práctica Supervisada en Investigación, bajo la supervisión de la Dra. Paula Irueste.

Si Ud. acepta participar, se lo invitará a un taller virtual a través de Google Meet de aproximadamente una hora de duración. Encuentro que será grabado a los fines de que una vez pasado el mismo, poder visualizarlo para elaborar el análisis, conclusiones y/o discusiones. Su participación será completamente voluntaria. Así mismo usted tendrá derecho a abstenerse de participar y/o retirarse de la reunión en cualquier momento durante el encuentro.

La información que Ud. suministre será estrictamente confidencial y será utilizada sólo a los fines de esta investigación, respetando su intimidad.

Por cualquier duda o consulta puede comunicarse al siguiente correo electrónico mscarafia@mi.unc.edu.ar o al teléfono +54 9 353 417 4774. Desde ya, se agradece su participación.

1 - Acepto participar voluntariamente del encuentro: Si - No
2 - Apellido y Nombre:
3 - Ciudad de Residencia:

Formulario de contacto

Para una Práctica Supervisada en Investigación (PSI) que se está desarrollando en el Servicio de Neuropsicología, área infantil, de la Facultad de Psicología, UNC, necesitamos contar con docentes de nivel primario que hayan contado con la experiencia de haber trabajado con al menos un/a niño/a con Altas Capacidades Intelectuales (ACI). Agradecemos completar este formulario para recibir más información:

1 - Apellido y Nombre:
2 - Ciudad de residencia:
3 - Provincia:
4 - Email:
5 - Número de teléfono y/o celular:

Modelos de cuestionarios

Primer cuestionario online para docentes participantes de la investigación:

Datos personales

- Nombre:
- Edad:
- Escuela en la que trabaja:
- Aula o sala en la que trabaja:
- Tiempo que hace que trabaja en la institución:

A) Eje: Concepciones docentes

1. En relación a la superdotación y el talento. ¿Considera que estos dos conceptos apuntan a lo mismo? Si / No.
2. ¿Qué considera que es la superdotación?
3. ¿Qué considera que es el talento?
4. ¿Cuáles cree que son las características que tienen los niños con superdotación?
5. ¿Cuáles cree que son las características de los niños con talento?

B) Eje: Formación en altas capacidades intelectuales

1. ¿Participó en espacios de formación en altas capacidades intelectuales (cursos, seminarios, talleres)? Si / No.
2. Si su respuesta anterior fue SI, ¿Cuáles fueron esos espacios de formación en ACI? Mencíónelos brevemente

C) Eje: Dificultades percibidas

1. ¿Considera que puede IDENTIFICAR en el aula cuándo un/a estudiante presenta ACI? Si / No.
2. Si su respuesta anterior fue SI, ¿Cómo son sus prácticas para DETECTAR que un/a estudiante presenta ACI? Descríbalas brevemente.
3. ¿Tiene o ha tenido antes dificultades al momento de IDENTIFICAR a un/a estudiante con ACI? Si / No.
4. Si su respuesta anterior fue SI, ¿Cuáles son o fueron esas dificultades?
5. ¿Considera que puede TRABAJAR en el aula con un/a estudiante que presenta ACI? Si /No.
6. Si su respuesta anterior fue SI, ¿Cómo son o serían sus prácticas para TRABAJAR con un/a estudiante que presenta ACI? Descríbalas brevemente.
7. ¿Tiene o ha tenido antes dificultades al momento de PLANIFICAR y TRABAJAR en aula con estudiante/s que presenta ACI? Si / No.
8. Si su respuesta anterior fue SI, ¿Cuáles son o fueron esas dificultades? Mencíónelas brevemente.

Segundo cuestionario online para docentes participantes de la investigación

Datos personales

- Nombre:
- Edad:
- Escuela en la que trabaja:
- Aula o sala en la que trabaja:
- Tiempo que hace que trabaja en la institución:

A) Eje: Concepciones docentes

1. ¿Considera que se modificaron sus concepciones previas sobre lo que son las ACI? Si /No

2. En relación a la precocidad, la superdotación y el talento, ¿considera que estos conceptos apuntan a lo mismo?

3. ¿Qué considera que son las ACI?

- Poseer un alto coeficiente intelectual
- Conjunto de alta inteligencia, motivación y creatividad
- Poseer un razonamiento eficiente y rápido
- Poseer capacidad para dar soluciones fuera de lo común
- Conjunto de alto coeficiente intelectual y capacidad para dar soluciones novedosas

B) Eje: Formación en ACI

1. ¿Considera que este taller constituye una instancia de formación en ACI?

2. Si su respuesta anterior fue SI, ¿Qué conocimientos y/o estrategias considera que adquirió en este espacio?

C) Eje: Dificultades percibidas

1. ¿Considera que adquirió nuevas estrategias para IDENTIFICAR cuándo un/a estudiante presenta ACI?

2. Si su respuesta anterior fue SI, ¿Cuáles son esas estrategias adquiridas para DETECTAR que un/a estudiante presenta ACI?

3. ¿Considera que ya no tendrá dificultades para IDENTIFICAR estudiantes que presenta ACI?

4. Si su respuesta anterior fue NO, ¿Cuáles cree que serían las dificultades que aún podría tener en la IDENTIFICACIÓN de estudiantes que presentan ACI?

5. ¿Considera que necesita revisar sus propias prácticas para TRABAJAR con estudiantes que presentan ACI?
6. Si su respuesta anterior fue SI, ¿Cómo cree que deben ser sus prácticas para TRABAJAR con estudiantes que presentan ACI?
7. ¿Considera que NO tendrá dificultades para PLANIFICAR y TRABAJAR con estudiantes que presentan ACI?
8. Si su respuesta anterior fue NO, ¿Cuáles cree que serían las dificultades que aún podría tener para PLANIFICAR y TRABAJAR en el aula con estudiantes que presentan ACI?

D) Eje: Prácticas inclusivas

1. ¿Considera que EXISTE DIFERENCIA entre las prácticas tradicionales de atención a las ACI (aceleración, agrupamiento, enriquecimiento) y las prácticas inclusivas?
2. Si su respuesta anterior fue SI, ¿Puede EXPLICAR LA DIFERENCIA entre prácticas educativas tradicionales y prácticas educativas inclusivas con estudiantes que presentan ACI?
3. De las propuestas para desarrollar prácticas inclusivas que se presentaron, ¿Conocía alguna?
4. Si su respuesta anterior fue SI, ¿Qué prácticas inclusivas conocía? (Márquela, puede seleccionar más de una)
 - Aprendizaje por inducción
 - Pensamiento divergente
 - Aprendizaje cooperativo
 - Aprendizaje de alto nivel
 - Aula invertida
 - Estudio de lección
5. ¿Se le ocurrieron NUEVAS prácticas inclusivas para desarrollar con estudiantes que presentan ACI?
6. Si su respuesta anterior fue SI, ¿Qué otras prácticas inclusivas para estudiantes que presentan ACI considera que se podrían desarrollar?

Recursos, actividades y diapositivas del taller virtual con docentes del nivel primario
participantes de la investigación

Link actividad con jamboard:

https://jamboard.google.com/d/1AGUGTWa4mdDEldE7npiUxBRAM_kFnt39NdHMyGQUt nQ/edit?usp=sharing

Actividad con padlet

The screenshot shows a Padlet board with the following content:

- padlet** (top left) and padlet.com/mscarafia/13erd3tm2h2jsnb (top right)
- Muro de Experiencias** (main title)
- Andanzas, caminos, obstáculos, dificultades y vivencias de docentes con estudiantes con altas capacidades intelectuales en sus aulas.
- MACARENA SCARAFIA** 28 DE MAYO DE 2021 00:10
- vivencia** (category):
 - Quando detecté indicadores de AACC trabajé desde lo que quería estudiar y lo que le gustaba. Más allá de los contenidos a desarrollar. — ANÓNIMO
- NOVEDAD** (category)
- DESAFIO** (category)
- Clase de música** (category):
 - Tuve dos alumnos con AACC que siempre se enojaban en clases por elegir los instrumentos, les costaba entender que tenían que rotar los instrumentos con los compañeros. Esto lo pude resolver dándoles un instrumento distinto pero con un ritmo musical más complejo que al resto. Entonces se concentraban en el ritmo y no en el instrumento que les tocaba.
- Estudiante con altas capacidades en Matemática.** (category):
 - Si bien el alumno se desempeñaba con eficiencia y eficacia en todos los espacios curriculares, se destacaba ampliamente al desempeñarse frente a los desafíos de la Matemática. Proponía nuevos "caminos" para resolver y resultaban originales, acertados y abreviados. Vinculaba los nuevos conocimientos con otros ya aprendidos. Planteaba otros desafíos.
 - La escuela proponía una dinámica de trabajo muy particular para estos niños, motivada desde el desconocimiento de todos: Se sugería darles el rol de guía y orientadores para sus compañeros (ayudar a quienes tienen un ritmo de trabajo más lento).
 - Solía trabajar con fichas particulares y libros para sostener y estimular sus necesidades de aprender.

Diapositivas taller virtual:



¿Qué conocemos sobre ACI?

Participación en espacios de **formación**

Respuesta	Porcentaje
Si	21.7%
No	78.3%

¿Qué entendemos por ACI?

- ALTA CAPACIDAD INTELECTUAL
- MOTIVACIÓN
- CREATIVIDAD

IDENTIFICACIÓN

¿Cómo identificamos las ACI?

- Instrumentos estandarizados
- Observación de indicadores: docentes, familia, compañeros

Actividad...

De los indicadores de ACI que se muestran en la pizarra, marquen con un círculo aquellos que hayan tenido posibilidad de observar en el aula.

TRABAJO ÁULICO

Prácticas tradicionales de atención a las ACI

- Aceleración
- Agrupamientos por capacidades
- Adaptación curricular individual
- Enriquecimiento extracurricular
- Programas de mentores

Les invito a compartir sus experiencias docentes trabajando con estudiantes con ACI en sus aulas

MURO DE EXPERIENCIAS
<https://padlet.com/mscarafia/13erd3tm2h2jsnb>

Para reflexionar...

¿CONOCIAS ESTAS PROPUESTAS?
 ¿QUÉ TE PARECIERON?
 ¿SE TE OCURREN OTRAS PRÁCTICAS INCLUSIVAS?

Para terminar...

Te invito a responder un cuestionario online que te envío al finalizar este encuentro.

Referencias Bibliográficas

- Anscow, Mel (2004) El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿cuáles son las palancas de cambio?
- Anscow, Mel (2005) El próximo gran reto: la mejora de la escuela inclusiva.
- Cumbre Internacional Virtual de la Inteligencia y el Talento (CIVIT) (2021).
- Salas Moreno, Rocío; Liado Vallejos, Guillermo y Díaz Cervantes, Pilar (2008) Atención educativa a los alumnos y alumnas con altas capacidades. Guía para el profesorado.
- Torrego, Juan Carlos; Monge, Carlos; Pedrajas, Mercedes Lorena y Martínez Virseda, Concepción (2015) Formación del profesorado en aprendizaje cooperativo y alumnos con altas capacidades: un enfoque inclusivo.
- Tortosa Ysáñez, María Teresa; Grau Company, Salvador; Álvarez Teseu, José Daniel (coord.) (2016) XIV Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. Investigación, innovación y enseñanza universitaria: enfoques pluridisciplinares.

¡ MUCHAS GRACIAS !

@snp.areainfantil
<https://snpinfantil.wixsite.com/snpinfantil>