
Inclusión educativa de estudiantes con Altas Habilidades/Superdotación

Educational inclusion of students with High Abilities/Giftedness

28

Recibido: 26/05/2022

Aprobado: 28/07/2022

Mariana Carignani Casanova ¹

Resumen

Este estudio de caso fue realizado en 2018 con estudiantes con indicadores de Altas Habilidades/Superdotación de 3er. año de ciclo básico y 1er. año de bachillerato de dos liceos del interior de Uruguay, sus respectivos responsables y profesores. Los participantes respondieron a entrevistas semiestructuradas, instrumentos de screening de indicadores de Altas Habilidades/Superdotación y cuestionarios de identificación individual de indicadores de Altas Habilidades/Superdotación. El objetivo general fue investigar cuáles son las estrategias educativas utilizadas con estudiantes con indicadores de Altas Habilidades/Superdotación de 3er. año de ciclo básico y 1er. año de bachillerato de dos liceos del interior del Uruguay y la adecuación a sus necesidades. Los resultados demuestran la invisibilidad de los estudiantes con Altas Habilidades/Superdotación en las instituciones, la identificación de 8 (7,61%) estudiantes que presentan indicadores de Altas Habilidades/Superdotación, la carente identificación y atención educativa a este público, así como la falta de normativas.

Palabras claves: altas habilidades/superdotación, necesidades educativas especiales, estrategias educativas, inclusión educativa.

Abstract

This case study was conducted in 2018 with students with indicators of High Abilities/Giftedness of 3rd. year of basic cycle and 1st. year of high school from two schools in the interior of Uruguay, their respective parents, and teachers. The participants responded to semi-structured interviews, screening instruments for High

¹ Magister en Educación con énfasis en Dificultades del Aprendizaje y foco en Altas Habilidades/Superdotación y Especialista en Dificultades del Aprendizaje por la Universidad Católica del Uruguay (UCU). Profesora de Educación Media con especialidad en Química por el Instituto de Profesores Artigas (IPA). Profesora de Psicología de la Educación y del Seminario Aprendizaje e Inclusión del Departamento de Psicología del Consejo de Formación en Educación (CFE). Miembro del Grupo de Investigación en Altas Habilidades/Superdotación vinculado a la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de la Empresa (UDE). Miembro del World Council for Gifted and Talented Children

Abilities/Gifted indicators and questionnaires for individual identification of High Abilities/Gifted indicators. The main objective was to investigate what are the educational strategies used with students with indicators of High Abilities/Giftedness of 3rd. year of basic cycle and 1st. year of high school from two high schools in the interior of Uruguay and the adaptation to their needs. The results show the invisibility of students with High Abilities/Gifted in the schools, the identification of 8 (7,61%) students who present indicators of High Abilities/Gifted, the lack of effective identification and educational attention to this public, as well as the lack of regulations.

Keywords: high abilities/giftedness, special educational needs, educational strategies, educational inclusion.

Introducción

Pensar en inclusión educativa es considerar las alternativas pedagógicas y los desafíos para su correcta efectividad en clave de respeto, valor, escucha, equidad y derechos de todos los educandos. Reconocer los diferentes ritmos de aprendizaje, las características e intereses, así como las fortalezas y debilidades de los estudiantes es la clave que reafirma la necesidad de atención a la diversidad. Es en esa diversidad que se encuentran los estudiantes que hoy en día, a pesar de estar en el sistema educativo, son invisibles – los estudiantes con Altas Habilidades/Superdotación (AH/SD). Puesto que, el término *diversidad* se ha vinculado mucho con aquellas características, problemas o dificultades que posee una persona para aprender, las llamadas “dis” capacidades, entre otras. Mientras que, no se cuestiona sobre qué se hace para potenciar el desarrollo de estudiantes que, por el contrario, tienen un alto potencial matemático, lingüístico, musical, espacial, kinestésico, entre otros.

Ofrecer prácticas pedagógicas orientadas a satisfacer las demandas educativas de los estudiantes ha sido uno de los mayores desafíos para la educación de nuestro país. En este sentido, Uruguay cuenta con un marco normativo con relación a la educación inclusiva que surge de diversos puntos de inflexión del contexto nacional e internacional y que desafiaron a la sociedad a cambiar las formas de pensar, actuar y sentir, haciendo visible una situación social históricamente postergada. En 1994, 92 países - incluido Uruguay - firmaron la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994, p. 6) que define que las instituciones educativas deben ser centros de inclusión independientemente de la raza, género y/o condiciones físicas, psíquicas, sociales, entre otras. La Ley General de Educación N°18.437 (Uruguay, 2009, p. 2), aprobada en el 2009, en su Artículo 8 “De la diversidad e inclusión educativa” establece que el Estado asegurará los derechos de minorías o en especial situación de vulnerabilidad y en el Artículo 72, garantiza que los educandos de los centros educativos tendrán derecho a recibir los apoyos educativos que precisan para aprender. Entretanto, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la Organización de las Naciones Unidas de 2006 refiere que las personas con discapacidad física, intelectual, sensorial, u otras al interactuar con diversas barreras contextuales, actitudinales y ambientales, presentan

restricciones a largo plazo en su participación plena y efectiva en la sociedad (INEEd, 2019). Las políticas y programas educativos uruguayos vienen transitando con mayor fuerza en esa dirección y sentido hacia una transformación que revela la inmediata toma de conciencia de la realidad, mejorando las propuestas educativas y brindando instancias de formación docente sobre educación inclusiva, pero principalmente estudiantes en situación de discapacidad o con dificultades para aprender (INEEd, 2019).

La legislación educativa uruguaya, así como la práctica, tiene escasas referencias a las AH/SD. A pesar de ser signatario de la Declaración de Salamanca, en 1994, Uruguay no contempla a esta población que, según estimativas internacionales, debe ser entre el 7% y 10% (Bendelman & Pérez Barrera, 2016), lo que nos lleva a estimar cerca de 95.000 estudiantes con AH/SD de los 1.060.000 que frecuentan Enseñanza Inicial, Primaria, Secundaria y Superior, según datos de Presidencia de la República Oriental del Uruguay (2019).

La Ley General de Educación N°18.437 (Uruguay, 2009, p. 2), aprobada en el 2009, apenas refiere en su Artículo 8 “De la diversidad e inclusión educativa” que el Estado asegurará los derechos de minorías o en especial situación de vulnerabilidad y en el Artículo 72, garantiza que los educandos de los centros educativos tendrán derecho a recibir los apoyos educativos que precisan para aprender.

Entretanto, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la Organización de las Naciones Unidas de 2006 refiere que las personas con discapacidad física, intelectual, sensorial, u otras al interactuar con diversas barreras contextuales, actitudinales y ambientales, presentan restricciones a largo plazo en su participación plena y efectiva en la sociedad (INEEd, 2019).

Según datos aportados por el INEEEd en el Informe sobre el Estado de la Educación en Uruguay 2017-2018 (2019), es interesante observar que en el capítulo 8 de dicho informe, “Desempeños en lectura y matemática en tercer año de educación media”, se refiere que 7% de los estudiantes participantes de contexto desfavorable y muy desfavorable obtuvieron los niveles más altos de desempeño en lectura y matemática, lo que constituye un elemento que debería ser investigado porque específicamente esas dos áreas son las más valorizadas en la escuela y, en general, muy relacionadas con el contexto socioeconómico; cuyo porcentaje es similar a la estimativas de AH/SD.

Mientras tanto, en 2019, se aprueba en la Cámara de Diputados un proyecto de ley que declara de interés nacional la identificación, registro y atención a alumnos con AH/SD (Carpeta 1332/2019) (Uruguay, 2019), pero, se archiva por fin de mandato, sin que haya, hasta la fecha, ninguna normativa que contemple a estos estudiantes.

La Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) por medio del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) elaboró la circular N°58/2014 (2014) que explicita un Protocolo de Inclusión Educativa en Educación Especial que incluye el término “altas capacidades”, pero sin aclarar las acciones correspondientes. En 2017, el Consejo de Educación Secundaria (CES) mediante el Departamento Integral del Estudiante (DIE) elaboró la Guía de Adecuaciones Curriculares (ANEP, 2017) en la que se nota el esfuerzo de referir a los estudiantes con AH/SD (capítulo 5) aunque

se observa que son sugerencias simplificadas sobre las formas de atención educativa y demasiado escuetas.

En Uruguay, a los estudiantes con AH/SD que asisten a los centros educativos se les presentan barreras para que se dé una correcta inclusión educativa o directamente esta no ocurre, puesto que no son debidamente identificados, y consecuentemente, tampoco son atendidos educativamente. Además, gran parte de los estudiantes con AH/SD suelen presentar diagnósticos erróneos como, por ejemplo, Trastorno de Déficit Atencional con Hiperactividad (TDAH), Trastorno del Espectro Autista (TEA), Trastorno Oposicionista Desafiante (TOD), Trastorno Obsesivo Compulsivo (TOC), bipolaridad, ansiedad y depresión entre otros, lo que lleva a un estado de alertas, considerando que esos trastornos son frecuentemente tratados con medicaciones con efectos secundarios altamente perjudiciales al sistema nervioso central (Nicpon, Allmon, Sieck & Stinson, 2011), lo cual refuerza la errada percepción social sobre las características e indicadores de las personas con AH/SD.

Definiciones, diferenciación de términos y mitos más comunes en la sociedad

Es importante comenzar aclarando algunas definiciones y términos que se utilizarán en este texto, así como los diferentes mitos y confusiones más comunes en relación con las AH/SD.

Altas Habilidades/Superdotación

En la actualidad, muchos documentos escritos en español o traducidos a este idioma y países hispanohablantes, siguen utilizando indistintamente o como sinónimos los términos de “alta capacidades”, “altas capacidades intelectuales”, “altas habilidades”, “superdotación”, “superdotación intelectual”, “talentos”, “talentos complejos” o “talentos excepcionales”, entre otros.

Desde los orígenes de las investigaciones sobre inteligencia se la concebía innata, inmutable, monolítica, medible, hereditaria e inalterable. En 1920, el psicólogo norteamericano Lewis Terman comenzó el mayor estudio longitudinal con el propósito de identificar personas con un CI mayor a 130 y hacerle seguimiento para poder relacionar dicho valor con el éxito en sus vidas. Seleccionó 1528 niños de diferentes niveles socioculturales y obtuvo resultados correspondientes al 1% superior en la prueba de Stanford – Binet (Renzulli, 1978). Para mediados del siglo XIX el concepto de superdotación estaba muy arraigado a aspectos más académicos como el lenguaje y el razonamiento matemático, pues bien, las pruebas psicométricas de Stanford y Binet tuvieron gran influencia. Según Renzulli (1978) las pruebas de CI dejan claro dos aspectos que, a su entender, restringen la conceptualización de la superdotación. En primer lugar, el valor numérico obtenido refleja el tipo de rendimiento alcanzado y, en segundo lugar, especifica el nivel de rendimiento que una persona debe lograr para ser considerado superdotado. Estos dos argumentos se relacionan con la visión estándar de inteligencia que se había definido anteriormente, pues pretende definir a las facultades humanas en función de aquellas aptitudes o habilidades académicas más valoradas por el sistema educativo.

Actualmente, en los países hispanohablantes, se utiliza con frecuencia el término “altas capacidades intelectuales”. En el uso común, el concepto “intelectual” se relaciona con la inteligencia lingüística y lógico-matemática, siendo estas las más valoradas por el sistema educativo, lo que conlleva a limitar su comprensión. Es en este sentido que, generalmente, cuando se utiliza esa expresión, se percibe únicamente a las personas que tienen muy buen desempeño académico tradicional y no se identifican las AH/SD en otras áreas.

Gardner (2017) considera a la inteligencia como un *potencial biopsicológico*; es decir, que todas las personas poseen el potencial para desarrollar un conjunto de facultades humanas de las que la especie es capaz. Es, entonces, “la capacidad de resolver problemas, o de crear productos, que sean valiosos en uno o más ambientes culturales” (Gardner, 2001, p. 5). Las habilidades para resolver problemas y determinar el camino adecuado que conduce a su objetivo, así como la creación de un producto cultural son los prerrequisitos de este potencial. De acuerdo con este concepto de inteligencia postula su Teoría de las Inteligencias Múltiples y, al igual que Renzulli, afirma que es posible denominar talentos o habilidades a las inteligencias, pero no acepta que algunas facultades sean denominadas inteligencias – como el lenguaje – y otras como talentos – como la danza – debe evitarse cualquier jerarquía injustificada de las capacidades del ser humano.

Ambos autores, tanto Gardner como Renzulli, proponen un enfoque más cualitativo de la inteligencia y de las AH/SD, coincidiendo en las características de multidimensionalidad de ambas y que su potencial se debe desarrollar. Por lo tanto, no hay diferencias entre los términos Altas Habilidades, talentos o Superdotación.

Una de las definiciones de superdotación más aceptadas a nivel mundial es la que se presenta en la Teoría de la Superdotación de los Tres Anillos propuesta por Joseph Renzulli. Es, según Tourón, Peralta y Repáraz (1996):

Uno de los modelos más utilizados en la práctica educativa (...) es la definición de Renzulli, su definición es una de las que mejor refleja la forma en que la mayoría de los expertos en el campo de la superdotación utilizan el término superdotado. (p. 25)

Teoría de la Superdotación de los Tres Anillos

Según Renzulli (2016a) los comportamientos de superdotación:

Son el resultado de *interacciones* que tienen lugar entre esos tres grupos de rasgos. La creatividad y el compromiso con la tarea no siempre están presentes o ausentes, pero ocurren como resultado de la estimulación ofrecida por experiencias de aprendizaje formales e informales. (p. 1)

Estos grupos de rasgos son: habilidad por encima de la media (general y/o específica), compromiso con la tarea y creatividad. La Figura 1 ejemplifica estos tres anillos de comportamiento de superdotación de Renzulli; cuyo fondo representa la personalidad (como, por ejemplo, autopercepción, autoestima, carácter, temperamento, intuición, estabilidad emocional, necesidad de mostrar el desempeño) y los factores ambientales (como, por ejemplo, situación socioeconómica familiar, disponibilidad de sistemas de referencia adulta, enfermedades físicas, estimulación de los intereses por parte de la familia, personalidad de los padres o factores vinculados a la estructura familiar como divorcio o fallecimiento, entre otros, así como

la variada combinación entre ellos que pueden alterar o camuflar la manifestación de AH/SD. Puesto que, los comportamientos superdotados son manifestaciones de la actuación humana que se pueden desarrollar en ciertas personas, en ciertos momentos y bajo ciertas circunstancias (Renzulli & Reis, 2014).



Figura 1 - Los tres anillos de comportamiento de superdotación de Renzulli

Nota: El fondo de la figura representa los factores ambientales y de personalidad que inciden en la manifestación del comportamiento de las AH/SD.

Fuente: Traducido y adaptado de Renzulli y Gaesser, 2018, s.p.

La habilidad por encima de la media se define como:

El estudiante es capaz de tener un desempeño o un potencial para un desempeño a niveles más elevados que otros niños de su edad. La habilidad por encima de la media se define como la demostración de un desempeño superior o una estimativa del potencial de desempeño superior en comparación a otros estudiantes en una determinada edad o grado escolar o áreas de desempeño que tienen lugar fuera de la escuela. (Renzulli, 2016a, p. 1)

Esta puede ser demostrada como una habilidad general y/o específica en cualquier área o combinación de áreas de las documentadas en el trabajo de Howard Gardner: lingüística; lógico-matemática; espacial; musical; corporal-cinestésica; interpersonal; intrapersonal, y naturalista.

Renzulli (2016a) afirma que el compromiso con la tarea se manifiesta como:

La perseverancia, resistencia, dedicación y tiempo y esfuerzos extensos para seguir un trabajo en un área de interés elegida por el propio estudiante. Difiere de la motivación o “determinación” en el sentido que se enfoca en un proyecto, tema o problema específico que es de interés personal del estudiante. (p. 1)

Las personas comprometidas con la tarea presentan un alto nivel de interés, participación y determinación en una actividad y gran direccionamiento para cumplir sus objetivos.

Es frecuente que al hablar de creatividad se utilicen como sinónimos las expresiones tales como, “superdotado”, “persona altamente creativa” o “genio” (Renzulli, 2016a). No obstante, la creatividad es la expresión de ideas originales y únicas con relación a un grupo de experiencia, de grado o de la misma franja etaria. Una persona creativa es tendiente a demostrar y reconocer ideas, se manifiesta curiosa y aventurera, expresa sus ideas y argumentos de una manera diferente a los demás y sugiere alternativas y posibilidades útiles para resolver problemas (Renzulli, 2016a).

Renzulli (2016b) diferencia dos tipos de AH/SD: la académica y la productivo-creativa, aclarando que la distinción entre estos es el fundamento de la Teoría de la Superdotación de los Tres Anillos y que permite explicar la identificación de las personas con AH/SD y las diversas formas de atención educativa para ellos. Además, Renzulli (2016b) afirma que, ambos tipos de AH/SD son igualmente importantes; generalmente existe una interacción entre ambos, y que en los programas educativos especiales deben establecerse instancias que los estimulen, así como cuando hay una interacción entre estos.

Las personas que presentan comportamientos de AH/SD tipo académico utilizan más el pensamiento deductivo, convergente, son más analíticas que prácticas, suelen tener un mayor desarrollo de las habilidades lingüísticas y lógico-matemática y sus desempeños suelen ser más estables en el tiempo (Renzulli, 2004; 2016b), por lo que son más fácilmente identificados con las pruebas que miden el CI. Generalmente se adaptan mejor al ritmo de clase, frecuentemente presentan notas altas en tareas educativas, prefieren trabajar solo/as, como suelen tener éxito sin intentarlo, raramente se esfuerzan mucho en las actividades y tareas, y cuando están realizando tareas sencillas, suelen intentar sus propios métodos de resolución o crear sus propios desafíos (Renzulli, 2004). Prefieren mucho más “estudiar sobre” algún tema de su interés y por eso, Renzulli (2016b) los denomina *consumidores del conocimiento*.

Las personas que presentan comportamientos de AH/SD tipo productivo-creativo utilizan más el pensamiento inductivo, divergente y práctico y su desempeño es heterogéneo; es decir que tiene picos y valles, no siempre muestran la máxima creatividad y compromiso con la tarea (Renzulli, 2004). Tiende a ser contextual y/o específico en un área o dominio del conocimiento humano, lo que dificulta su identificación por medio de valoraciones de CI (Renzulli, 2004; 2016b). Estos son factores que invisibilizan la identificación cuantitativa de este tipo de AH/SD por medio de pruebas psicométricas. Además, parecen más cuestionadores, no suelen adaptarse bien a la rutina, suelen parecer distraídos cuando la tarea no les interesa, son muy imaginativos, intuitivos e inventivos y sus habilidades se encuentran más restringidas a un campo específico de interés (Renzulli, 2004). Generalmente no se destacan en el ámbito educativo por su rendimiento y es común que pasen desapercibidos. Renzulli (2004; 2016b) los denomina *productores de conocimiento* porque son personas que prefieren “hacer” en lugar de “estudiar sobre”.

La identificación de personas con Altas Habilidades/Superdotación

La identificación de las personas con AH/SD frecuentemente enfrenta obstáculos debido a las confusiones con otras condiciones e inclusive con patologías, que son muy frecuentes cuando no se conoce el tema y no raramente se ven afectadas por mitos que son fruto de ese mismo desconocimiento.

Comúnmente se asocian las AH/SD con la precocidad, debido al desarrollo temprano de ciertas habilidades en los niños con AH/SD. Es cierto que, hay personas con AH/SD que son precoces en su desarrollo, pero no todo niño precoz va a ser un niño con AH/SD. La diferencia entre un niño con AH/SD y un niño precoz es el *estímulo*. Los niños precoces desarrollan habilidades a muy temprana edad, pero necesitan de un estímulo constante que los esté impulsando a desarrollar determinadas habilidades (Bendelman & Pérez Barrera, 2016), mientras los niños con AH/SD no lo requieren.

Otra confusión bastante habitual es entre un niño con AH/SD y un prodigio. El niño prodigio se caracteriza por tener una performance extraordinaria, alcanzando el desempeño o habilidad de un adulto altamente calificado en su área, pero al crecer deja de tener ese destaque que era extraordinario. Si bien algunos niños prodigio tienen AH/SD, no todas las personas con AH/SD fueron prodigios.

Genio es otra de las sinonimias populares con las AH/SD. Se define "genio" como aquella persona que presentó elevados niveles de inteligencia en determinadas áreas del conocimiento humano y cuyo trabajo contribuyó de un modo efectivo sobre la sociedad durante muchos años o la misma sigue siendo hasta la actualidad.

Sin embargo, las confusiones más perjudiciales son con el TDAH y TEA, puesto que ha llevado a miles de niños a ser erróneamente diagnosticados y medicados.

El TDAH es un trastorno del neurodesarrollo que se debe a la alteración de las funciones ejecutivas (FFEE), caracterizado por un patrón persistente de inatención y/o hiperactividad (American Psychiatric Association, Black & Grant, 2017). Estas características se encuentran presentes en diversas actividades de la vida cotidiana, ocurriendo en dos o más ambientes, e interfiriendo en el normal desarrollo de estas. Es frecuente rotular a los estudiantes con AH/SD como personas con problemas de conducta o con TDAH, por presentar comportamientos similares, lo que provoca confusión y una equívoca caracterización de ambas, principalmente en el ambiente escolar.

El desempeño elevado en test psicométricos que miden la habilidad cognitiva y memorización, así como la capacidad para leer con facilidad, el desarrollo del lenguaje y, en ocasiones, por presentar intereses distintos a sus pares, también ha generado la confusión entre AH/SD y TEA. Sin embargo, el elemento fundamental para diferenciarlos es la creatividad. Las personas con ese trastorno no suelen desarrollar la creatividad, sino que presentan conductas muy estructuradas, repetitivas y de carácter rígido; mientras que, las personas con AH/SD si desarrollan la creatividad.

Asimismo, una idea que está fuertemente arraigada en la sociedad es considerar que las personas con AH/SD desarrollan su potencial por sí solos; que

tienen origen exclusivamente genético o ambiental – “se fabrican”; son alumnos estudiosos con excelente rendimiento académico; son considerados como “sabelotodo”, “inteligente”, “nerd”, “estudioso”; se destacan en todas las áreas educativas; no precisan de atención educativa especializada, y la incidencia de la población con AH/SD es pequeña.

En la adolescencia, la persona con AH/SD, sin duda, enfrentará los cambios propios de esta etapa evolutiva y otros relacionados a sus características de AH/SD, puesto que, todas las áreas del desarrollo convergen en la medida que los adolescentes enfrentan sus principales tareas: la reconstrucción de la *identidad* – que será consolidada en la edad adulta – y, la autonomía (Papalia & Feldman, 2012). Desde una interpretación psicológica, la identidad es el resultado de una tarea gradual de diferenciación individual en la que la persona construye su orden autorreferencial (Papalia & Feldman, 2012; Zavala, 2012). En este sentido, Costa (2000) afirma que el proceso de identificación de las AH/SD es el primer paso que habilita a la persona identificada y a su entorno familiar y escolar a reconocer, respetar y aceptar sus singularidades, pero que, al mismo tiempo, impone un gran desafío a los docentes en términos de repensar las prácticas educativas como experiencias de aprendizaje más que de enseñanza.

Las investigaciones sobre mujeres con AH/SD reflejan una serie de barreras internas y externas, prioridades personales y decisiones que surgen como las razones por las cuales muchas de ellas no pueden o no se dan cuenta de su potencial (Reis, 2002). Algunas de las dificultades para su identificación es debido a las conductas que suelen adoptar en la adolescencia como, la duda/ocultación de sus características; la presencia de estereotipos culturales, roles sexuales y mensajes contradictorios; el síndrome del impostor vinculados al perfeccionismo excesivo y la autoexigencia orientados a objetivos poco consistentes con sus habilidades, y los colectivos especiales entendidos como factores culturales, sociales y económicos que inciden abruptamente en las vidas de las mujeres con AH/SD.

En este sentido, el proceso de identificación cualitativo de las AH/SD debe incluir múltiples formas de valoración de las AH/SD que pretenda buscar datos sobre las habilidades y destakes de los estudiantes por medio de pruebas formales y, complementando con observaciones del estudiante en clase y por entrevistas informales con este y otras fuentes. Bendelman y Pérez Barrera (2018), afirman que es necesario evaluar la intensidad, la frecuencia y la consistencia de los indicadores de AH/SD durante un período más largo de la vida de la persona. Para ello, proponen instrumentos de screening (Lista de Verificación de Indicadores de AH/SD) y de identificación individual (Cuestionarios de Identificación Individual de AH/SD) que constituyen el Manual Para Identificación de Altas Habilidades/Superdotación (Bendelman & Pérez Barrera, 2018).

Atención educativa a las Altas Habilidades/Superdotación

Es muy común escuchar a docentes decir que un estudiante “es muy distraído”, “siempre está en la luna”, “hace preguntas que no son del curso” o “plantea

discusiones que no son del contenido”. Muchas veces, expresiones como esas tienden a descartar instantáneamente la posibilidad de AH/SD en un alumno.

Por otra parte, es frecuente que los estudiantes con AH/SD, principalmente los del tipo productivo-creativo, se aburran y se encuentren desmotivados ante propuestas que les exijan repetir contenidos o ejercicios que ya dominan, tener que esperar a que otros compañeros aprenden lo que ellos ya conocen o reforzar temas que sienten descontextualizados de su realidad e intereses.

El reconocimiento por medio de la identificación de los estudiantes con AH/SD es muy importante y necesario pues, posteriormente a ese proceso, surgen las estrategias pedagógicas diferenciadas a fin de ampliar y profundizar sus conocimientos, intereses y valorizar sus habilidades desde una perspectiva de inclusión educativa (Costa, 2018; Renzulli & Gaesser, 2018), lo que Renzulli y Gaesser (2018) denominan como “la regla de oro” de la educación para los estudiantes con AH/SD. Dicho reconocimiento de las características del estudiante, de su potencial y de las áreas de su interés son imprescindibles para orientar adecuadamente la práctica educativa de los docentes para potenciar sus habilidades, necesidades y demandas pedagógicas.

Dentro de las propuestas pedagógicas para la atención de los estudiantes con AH/SD, existen dos grupos de opciones: el enriquecimiento curricular y la aceleración (Bendelman & Pérez Barrera, 2016; Costa, 2018; Renzulli, 2014; 2016b; Renzulli & Reis, 2014; Wu, 2013; Zhang, 2017). La efectividad de las propuestas se verá guiada por los niveles de intereses, compromisos y recursos, al mismo tiempo que dependerá de los objetivos y el grado de involucramiento de los docentes para materializar la toma de decisiones en acciones concretas centradas en el estudiante: las denominada adecuaciones curriculares (AACC) o flexibilizaciones curriculares (FFCC).

La aceleración es una intervención pedagógica que consiste en que los estudiantes desarrollen el programa educativo a una velocidad mayor que la prevista para el grado, o a una edad inferior a la convencional para ese grado y que también podría involucrar una diferenciación cualitativa del contenido, respetando su ritmo de aprendizaje, su madurez socioemocional, su motivación y su deseo de ser acelerado (Bendelman & Pérez Barrera, 2016; Costa, 2018; Zhang, 2017). Entretanto, este último aspecto no es lo que se observa en las aceleraciones correctamente realizadas en las que generalmente lo único que se hace es avanzar al estudiante al año siguiente sin considerar posibles lagunas de contenidos.

Dentro de las ventajas de utilizar esta práctica se infiere que los estudiantes se pueden sentir más motivados al recibir una mayor libertad para estudiar, investigar y profundizar en sus intereses y conocimientos (Costa, 2018), así como no les afecta social ni emocionalmente de forma negativa (Bendelman & Pérez Barrera, 2016; Zhang, 2017). No obstante, de acuerdo con Wu (2013) y Zhang (2017), dos son los principales inconvenientes de las prácticas de aceleración. En primer lugar, las autoras refieren al efecto del “pez grande en un estanque pequeño”; los estudiantes perciben las presiones de sus compañeros y entorno y, como consecuencia, experimentan problemas sociales y emocionales. En segundo lugar, los programas educativos orientados a la aceleración suelen estar enfocados al alto nivel académico,

por lo que carecen de un enfoque integral de las disciplinas escolares (Wu, 2013; Zhang, 2017).

La aceleración no es sinónimo de “apurar al estudiante” o de ser “la mejor propuesta pedagógica”, en detrimento de otras. El objetivo principal es respetar las diferencias individuales y emparejar el nivel de complejidad del currículo, con la motivación y disposición del niño a ser acelerado. Existen diferentes tipos de aceleración, algunas modalidades son: la admisión temprana; el salto de grado o por materia; la compactación curricular; el multigrado, y el bachillerato internacional (BI).

Las experiencias en América Latina no han sido positivas en relación con esta forma de atención educativa debido a las carencias del sistema educativo en términos de falta de normativas, formación docente, flexibilidad en el currículo y desconocimiento sobre el tema de AH/SD

Por otra parte, el enriquecimiento curricular, es una estrategia pedagógica que consiste en variar, según profundidad y complejidad de los intereses y habilidades de los estudiantes con AH/SD, las experiencias educativas, así como también modificar el currículo al proporcionar más amplitud que el generalmente propuesto (Sakaguti, 2010; Renzulli, 2014; 2016b; Renzulli & Reis, 2014; Zhang, 2017). Sus objetivos principales son: planificar una tarea y considerar alternativas, así como identificar patrones, relaciones y discrepancias en la información; monitorear la comprensión de uno, la necesidad de información adicional y formular preguntas significativas; generar argumentos, explicaciones, hipótesis e ideas razonables utilizando fuentes de información, vocabulario y conceptos adecuados; hacer comparaciones y analogías con otros problemas; aplicar y transformar información fáctica en conocimiento utilizable; acceder rápida y eficientemente a información justo a tiempo y extraer selectivamente el significado de esa información; ampliar el pensamiento de uno, más allá de la información dada; detectar sesgos, hacer comparaciones, sacar conclusiones y predecir resultados; repartir tiempo, horarios y recursos; aplicar conocimientos y estrategias de resolución de problemas a problemas del mundo real; trabajar eficazmente con otros; comunicarse de manera efectiva en diferentes géneros, idiomas y formatos; obtener disfrute de la participación en el acto de aprender, y resolver problemas de forma creativa y producir nuevas ideas (Renzulli, 2014; 2016b).

Existen dos grupos de estrategias de enriquecimiento curricular que se pueden utilizar para la atención educativas de estudiantes con AH/SD: enriquecimiento intracurricular y enriquecimiento extracurricular.

El enriquecimiento intracurricular es desarrollado y guiado por el docente de clase o de diferentes disciplinas, que permite ampliar y profundizar los contenidos propuestos por el o los docentes en aula o fuera de ésta, y que están vinculados con los contenidos curriculares. Pueden desarrollarse en forma de estudios independientes; proyectos de investigación; estaciones de aprendizaje; compactación curricular; clusters; monitorias; tutorías, y Aprendizaje Basado en proyectos (ABP).

Mientras que, el enriquecimiento extracurricular no está vinculado a los contenidos curriculares, por lo cual no se considera para fines de evaluación del rendimiento educativo del estudiante. Lo lleva a cabo un docente especializado en atención educativa a las AH/SD, un especialista en un área u otro profesional en un

espacio distinto al salón de clase, que puede ser una *sala de recursos*, una universidad, una academia, un conservatorio u otro espacio. Las salas de recursos son espacios físicos que generalmente cuentan con materiales y equipos especiales para trabajar con estudiantes con AH/SD o con estudiantes en situación de discapacidad. Se pueden desarrollar en forma de estudios independientes y proyectos de investigación, programas de sábado, programas de verano, tutorías, mentorías, grupos de enriquecimiento (clusters extracurriculares) y *pull-out programs*.

El Modelo de enriquecimiento para toda la escuela (SEM): un modelo para enriquecer el aprendizaje y la enseñanza

El Modelo de enriquecimiento para toda la escuela de Renzulli (SEM, por su sigla en inglés) – desarrollado a mediados de 1970 – está validado por bastas investigaciones y experiencias educativas exitosas (Renzulli & Reis, 2014) y su finalidad es la mejora de la Escuela por medio de una propuesta de servicios y recursos que busca identificar las necesidades de aprendizaje de los estudiantes de todos los niveles (Figura 2).

El propósito principal del Modelo de Enriquecimiento para Toda la Escuela (SEM) es infundir en el plan de estudios regular un continuo ampliado de oportunidades de servicios, recursos y apoyo a los maestros que combinan mayor enriquecimiento y aprendizaje de investigación en la experiencia de toda la escuela. (Renzulli, 2014, p. 541)

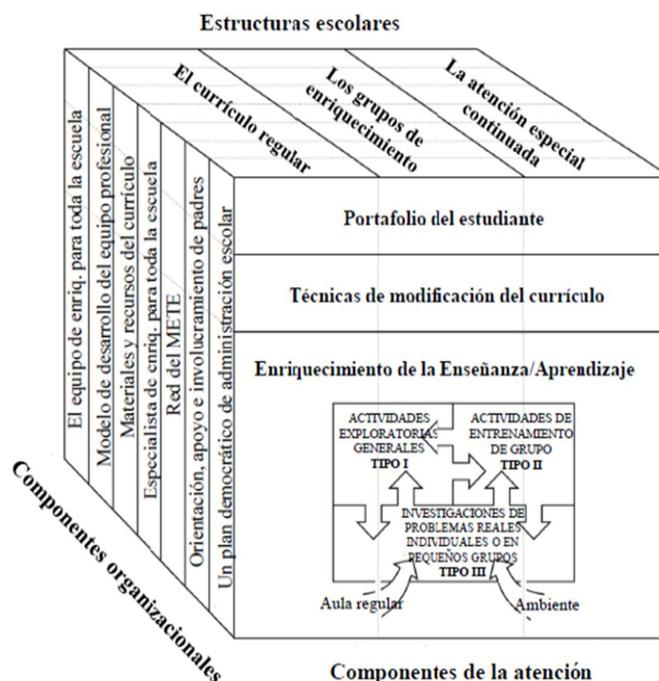


Figura 2 - Modelo de Enriquecimiento para Toda la Escuela (SEM)

Nota: El SEM propone la mejora para toda la Escuela.
 Fuente: Traducido y adaptado de Renzulli, 2014, p. 548.

A pesar de que este modelo fue diseñado para la atención educativa de estudiantes con AH/SD del tipo académico y productivo-creativo, ya que varía en profundidad y complejidad de las propuestas según sus fortalezas e intereses, permite expandir las oportunidades de enriquecimiento para toda la población estudiantil de la institución educativa.

Las actividades Tipo I exponen los estudiantes a una gran variedad de disciplinas, temas, intereses, ocupaciones, lugares, personas y eventos que no necesariamente están vinculadas al programa educativo; pueden involucrar charlas con expertos, organizar minicursos, realizar demostraciones o presentaciones, salidas de campo, entre otras. Este tipo de enriquecimiento incluye actividades de exploración general, que exponen los estudiantes a problemas, ideas, nociones, teorías y habilidades, para expandir las oportunidades y experiencias de aprendizaje, estimular sus intereses para puedan llevar a cabo proyectos más complejos y avanzados, así como proporcionar una guía al docente para el desarrollo de actividades Tipo II. En ocasiones, el enriquecimiento Tipo I sirve como catalizador de la curiosidad y la motivación interna, ya que estimula el desarrollo del compromiso con la tarea y la creatividad (Renzulli, 2014), pretende conocer los intereses e inspirarlos. El enriquecimiento Tipo I se puede desarrollar para todos los estudiantes, para pequeños grupos o para algunos estudiantes que han manifestado intereses específicos en ciertos temas o áreas (Renzulli & Reis, 2014).

El enriquecimiento Tipo II involucra actividades de entrenamiento individual y grupal en una variedad de habilidades cognitivas, metacognitivas, metodológicas y afectivas (Renzulli & Reis, 2014). Renzulli y Reis (2014) afirman que, “este tipo de enriquecimiento prepara a los estudiantes para producir productos reales y/o generar respuestas a problemas del mundo real con énfasis en el desarrollo de habilidades y recopilación de la información” (p. 28). Estas actividades incluyen materiales y métodos diseñados para promover el desarrollo de los procesos de pensamiento crítico y creativo, resolución de problemas, habilidades de análisis, interpretación y organización, así como también pretenden que los estudiantes desarrollen habilidades comunicacionales a nivel de la escritura y oralidad (Renzulli, 2014). Por eso, las actividades Tipo II están pensadas para conducir a los estudiantes desde la pasión a la acción, desde el saber al hacer. Estas actividades también pueden servir para continuar desarrollándose en actividades Tipo III.

Las actividades Tipo III están pensadas para su desarrollo individual y en pequeños grupos de investigación sobre problemas reales de interés para los estudiantes. Configuran una gran oportunidad para que los estudiantes adquieran niveles de comprensión más avanzados del conocimiento y metodología utilizada, desarrollen productos o servicios auténticos, que respondan a las demandas que originaron su búsqueda e impacten en la audiencia seleccionada, desarrollen habilidades de autoaprendizaje como autorregulación,

autogestión, cooperación, toma de decisiones, planificación y autoevaluación, además de desarrollar el compromiso con la tarea, confianza en sí mismo, sentimientos de logro y la capacidad de interactuar eficazmente con otros compañeros o adultos (Renzulli, 2014; Renzulli & Reis, 2014).

Si bien el SEM está pensado para una modificación pedagógica que involucra a la institución educativa, es lo suficientemente flexible para que cada centro educativo adapte y cree su propio programa en función de las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes, los recursos disponibles y docentes.

Metodología

El presente estudio se enmarca en esta brecha que se instala del desconocimiento de las características y Necesidades Educativas Especiales (NEE) de personas con AH/SD y a la escasísima oferta de estrategias pedagógicas que ayuden al proceso de inclusión de estos estudiantes. La investigación se realizó en el 2018 en dos liceos de la ciudad de San José de Mayo del departamento de San José, que fueron elegidos de acuerdo con los siguientes criterios: ser liceo público; ofrecer cursos de 3er. año de ciclo básico o 1er. año de bachillerato, y los cursos seleccionados representan la finalización e inicio, respectivamente, de las trayectorias educativas. Eso permite que los estudiantes tengan una mayor observación y conocimiento de las estrategias pedagógicas utilizadas.

Participantes

Los participantes de esta investigación pertenecen a tres grupos diferentes: estudiantes con AH/SD matriculado en cursos de 3er. año de ciclo básico o 1er. año de bachillerato; profesores de estos estudiantes y los adultos responsables de estos estudiantes. Participaron 8 alumnos con indicadores de AH/SD identificados en el último año de ciclo básico o primer año de bachillerato de un total de 105 estudiantes, los padres o tutores responsables de los estudiantes identificados y 11 profesores de los estudiantes identificados.

De los profesores, 6 enseñan en el nivel de 3er. año de ciclo básico, y 5 enseñan en 1er. año de bachillerato con edades que varían entre 30 – 51 años, abarcando las etapas de adultez joven y media. La mayoría de ellos son profesores egresados en su asignatura, excepto una profesora que se encuentra cursando el último año de la carrera de profesorado, y la mitad de ellos tienen cursos realizados en relación con la disciplina en la que presentan experticia. Solo dos de estos presentan estudios de posgrado.

De los estudiantes identificados con AH/SD es conveniente destacar que inicialmente fueron 10 estudiantes, pero 2 de sus responsables no permitieron la participación de sus hijos en la investigación. Consecuentemente, los estudiantes con AH/SD participantes son 8 adolescentes de los cuales, se reportan 6 mujeres y 2 varones, cuyas edades varían de 14 años 4 meses a 15 años 11 meses. Todos ellos presentan un intereses y áreas de destaque muy variadas. En la mayoría se percibe una fuerte inclinación por las disciplinas que involucran la inteligencia lingüística, lógico-matemática y naturalística, mientras que el resto manifiesta inclinación por la kinestésico y espacial. Los tipos de AH/SD que se constataron en la mayoría de estos estudiantes son del tipo académico, principalmente en los estudiantes cuyas áreas de

destaque se presenta en las disciplinas más valoradas por la educación (lingüístico y lógico-matemática).

Las familias participantes corresponden a 8 adultos responsables, siendo 7 mujeres y 1 hombre, de los cuales 5 son casados, 2 viudos y 1 soltero, con edades que varían de 31 – 55 años. El nivel educativo de los padres es muy variado, mostrando que 5 tienen un nivel de enseñanza correspondiente a primaria y secundaria y, el resto tiene un nivel superior, siendo 2 de ellos profesionales en ejercicio. En general el nivel económico de cada familia varía, siendo en promedio, un nivel medio (de 5-7 salarios mínimos).

Instrumentos y procedimientos

Se trata de una investigación cualitativa, un estudio de caso. Los instrumentos utilizados para la identificación de los estudiantes con AH/SD que participaron fueron screening y cuestionarios de identificación respondidos por los estudiantes, sus familiares y docentes. Los instrumentos de screening utilizados fueron las Listas de Verificación de Indicadores de AH/SD (LIVIAHSD) y, los cuestionarios de identificación los Instrumentos de Identificación Individual de Indicadores de AH/SD (CIIAHSD) para padres, docentes y estudiantes, ambos del Manual Para Identificación de AH/SD de Bendelman y Pérez Barrera (2018). Asimismo, para la recolección de datos se utilizó la entrevista semiestructurada, respondidas por los estudiantes identificados y los docentes participantes, con el objetivo de investigar cuáles son las estrategias educativas utilizadas para atender educativamente a estudiantes con AH/SD de 3er. año de ciclo básico y 1er. año de bachillerato, así como también se utilizó el análisis documental.

La investigación se realizó en cuatro etapas y de forma análoga en ambos liceos: 1) procedimiento de autorización de la investigación; 2) identificación de estudiantes con indicadores de AH/SD por medio de los instrumentos de screening y posteriormente con los cuestionarios de identificación individual; 3) entrevistas con profesores de 3er. año de ciclo básico y 1er. año de bachillerato, y con alumnos identificados con AH/SD, y; 4) análisis de los datos.

Todos los participantes fueron contactados telefónica o personalmente, y la aplicación de los instrumentos fue programada, según disponibilidad y acuerdo para participar en la investigación. Todos ellos aceptaron responder a los cuestionarios y entrevistas. Solo 4 docentes no quisieron participar en la fase de entrevistas por motivo personales. A todos se les presentó el formulario de libre consentimiento y asentimiento. Las entrevistas fueron grabadas en audio y posteriormente transcritas.

Análisis y discusión de los resultados

Para el análisis de los datos se utilizó la técnica de análisis de contenido de Bardin (2004). Para ello, se realizó una lectura minuciosa de los materiales recolectados, clasificando las respuestas y organizando los datos en categorías

definidas a priori y posteriori para su posterior análisis, interpretación e inferencia. La categorización se presenta a continuación, en la Tabla 1.

Tabla 1. Categorización

Categorías	Subcategorías	Dimensiones
Percepción de las características de AH/SD	Los profesores	Mitos y confusiones
	Los estudiantes	Mitos y confusiones
		La ocultación de las AH/SD en las mujeres Sentimientos sobre las AH/SD: ¿adentro o fuera del grupo?
Atención educativa a las AH/SD	Los profesores	Prácticas pedagógicas: una para todos y todos para una La importancia de la inclusión educativa de las AH/SD
		Los estudiantes

- Subcategorías y dimensiones a priori
- Subcategorías y dimensiones a posteriori

Fuente: elaboración propia

Percepciones de las características de las AH/SD

La definición de AH/SD que se emplee tiene que ser útil para estas personas, así como tienen que ser las garantías que necesitan para su identificación y reconocimiento dentro del aula, pues de lo contrario, se podrían perder o incluso arruinar sus habilidades (Tourón, 2000). “Lo que importa es que no arruinemos sus posibilidades por abandono o negligencia, por comodidad o ignorancia” (Tourón, 2000, p. 13). En ese sentido, es fundamental conocer las concepciones que tienen los profesores y estudiantes respecto a las AH/SD, a fin de visualizar sobre la definición de AH/SD y las características que ellos atribuían a las personas con AH/SD. A continuación, se presenta la estructura de análisis para esta categoría en la Figura 3 que se discute seguidamente.



Figura 3: Categoría Percepciones de las Altas Habilidades/Superdotación, sus subcategorías y dimensiones

Fuente: elaboración propia

A partir de las respuestas obtenidas a las preguntas de investigación respecto a la percepción que tienen los profesores y estudiantes sobre las características de AH/SD, se identificó la presencia de mitos, y confusiones más comunes registrados en la literatura (Alencar, 2007; Bendelman & Pérez Barrera, 2016; Peña del Agua, 2004; Renzulli, 1983; Pérez, 2003; Roama Alves & de Cássia Nakano, 2015; Tourón, 1999; Treffinger & Renzulli, 1986). Aparecen claramente en los testimonios de los docentes participantes, las siguientes creencias: “las AH/SD son exclusivamente de origen genético y/o ambiental”; “el estudiante con AH/SD es el “nerd”, el “inteligente”, o “estudioso””; “a nivel mundial la incidencia de las personas con AH/SD es pequeña”; “las personas con AH/SD tienen un CI mayor a 130”; “una persona con AH/SD se destaca en todas las áreas educativas”; las AH/SD se evidencian en un “alumno estudioso con excelente rendimiento académico”; “desarrollan su potencial por sí solos”, y “las personas con AH/SD no precisan de atención especializada”. Estas afirmaciones se sustentan en especulaciones sobre el origen de las AH/SD y las características innatas a esa persona, a la creencia de que la inteligencia puede ser cuantificada y traducida a un valor numérico, a expectativas de éxito basadas en el desempeño académico y a la atribución de determinadas consecuencias a los comportamientos de las personas con AH/SD. Del mismo modo, las confusiones de términos con respecto a las AH/SD que se constataron fueron las siguientes: precocidad, Altas Habilidades, Superdotación y TDAH. Frecuentemente, se asocian las AH/SD con la precocidad, debido al desarrollo temprano de ciertas habilidades en los niños con AH/SD; la distinción entre Altas Habilidades y Superdotación tiene fundamento en los primeros estudios sobre la inteligencia que pretendía medirla mediante el CI, asociando a la superdotación con valores superiores a 130; y, algunos alumnos con AH/SD pueden presentar características que son típicas de TDAH, por ejemplo, pueden parecer distraídos, inatentos, con dificultad para completar tareas o mostrarse desorganizados.

Asimismo, se verificó en las adolescentes con AH/SD la duda/ocultación de sus habilidades, el síndrome del impostor y los sentimientos de pertenencia al grupo de pares por parte de los estudiantes. Los factores de personalidad y de socialización pueden tener impacto sobre el desarrollo del potencial. Las mujeres con AH/SD suelen padecer de estas barreras internas, las cuales se fundamentan, principalmente, en el temor de ser consideradas diferentes respecto a sus compañeros de clase (Reis, 2002). A menudo, tampoco creen en su potencial o estimativa para el desarrollo del potencial, lo que genera que no lo intenten o demuestren. Sin embargo, los factores ambientales y culturales pueden ser, sin duda, influencias positivas para las mujeres con AH/SD. Las oportunidades, los medios y orientaciones de su familia para ayudar y apoyar a sus hijas a ser independientes, tener una autoestima positiva y ser persistentes en cumplir sus objetivos, son el estímulo necesario para que las mujeres con AH/SD se reconozcan y desarrollen todo su potencial.

En los relatos de las estudiantes se constataron esas barreras como mecanismos para minimizar las diferencias con sus pares; a pesar de haber sido identificadas con AH/SD, aún persisten en ellas las dudas respecto a sus habilidades,

la disimulo de estas frente a sus compañeros, así como su atribución al apoyo familiar y oportunidades brindadas.

Atención educativa a las Altas Habilidades/Superdotación

Las dificultades encontradas en los testimonios de los profesores con relación a la atención educativa de estos estudiantes son variadas, así como la percepción de estos con relación a las mismas. No obstante, los aspectos aportados por los estudiantes con AH/SD respecto a la atención de sus necesidades educativas específicas fueron similares en algunos aspectos a los indicados por sus profesores: pocas o nulas estrategias orientadas a la atención de las AH/SD. La Figura 4 muestra la estructura de análisis para esta categoría.



Figura 4: Categoría Atención educativa a las Altas Habilidades/Superdotación, sus subcategorías y dimensiones

Fuente: elaboración propia

Se ha constatado en los relatos de los profesores y conforme establece la literatura (Pereira, 2014) que, suelen cuestionarse respecto a la profundidad en la que deben desarrollar los contenidos para el alumno con AH/SD o para todo el grupo. Estas consideraciones se vinculan con la creencia de que las estrategias pedagógicas para los estudiantes con AH/SD impiden la atención al resto del grupo ya que, hay otros que necesitan un apoyo especial por presentar dificultades en su aprendizaje. Entretanto, prevalece la errónea idea de que igualdad es sinónimo de equidad, dejando sin efecto uno de los principios que Uruguay firmó en 1994 en la Declaración de Salamanca, centros educativos que respondan pedagógicamente a las

necesidades educativas de cada estudiante, capitalizando las diferencias como oportunidades de crecimiento para todos (UNESCO, 1994).

La mayor parte de los docentes entrevistados, a pesar del desconocimiento del tema y falta de formación, intentan desarrollar prácticas intuitivas que suponen un acercamiento adecuado a la verdadera inclusión educativa de todos los estudiantes como, por ejemplo: haciéndolos participar del Espacio Pedagógico Inclusor (EPI), es decir, una propuesta curricular para estudiantes de ciclo básico con dificultades de aprendizaje o bajo rendimiento en las disciplinas de matemática e idioma español exclusivamente; brindándoles ejercicios más difíciles, o quedándose fuera de hora para sugerirle algún texto. Mientras que el resto no desarrolla estrategias para atender las NEE de estos estudiantes. Solo una docente expresó la necesidad de contar con información que le permita reconocer en el aula a estos adolescentes y realizar las adecuaciones necesarias. En sus testimonios se refleja la falta de claridad de las AACC y, a pesar de reconocer que no se explotan las potencialidades de los estudiantes, no parecen reflejar un conocimiento más profundo de qué prácticas deberían ser esas. Son pocos los docentes entrevistados que manifiestan aplicar ciertas estrategias a modo de “ensayo y error” para intentar incluir a los estudiantes con AH/SD

La inclusión de los estudiantes con AH/SD precisa de un abordaje colaborativo entre todas las partes involucradas en su educación, donde todos deben buscar un mismo objetivo. En este sentido, resulta importante destacar que los docentes entrevistados manifestaron diferentes percepciones frente a la inclusión educativa de los estudiantes con AH/SD. Algunos docentes presentan una postura más abierta y reflexiva que valida la importancia de la inclusión de estos estudiantes y reafirman la necesidad de que existan normativas que reglamenten y garanticen la efectiva inclusión educativa de las AH/SD; mientras que otros, no perciben la importancia de la inclusión educativa de estos estudiantes, lo que se puede atribuir a la idea que se maneja en la sociedad que relaciona las NEE exclusivamente con las discapacidades y/o problemas para aprender. A pesar de que la legislación vigente en Uruguay en materia educativa no menciona a las personas con AH/SD, existen normativas internacionales que deberían reflejarse en las normas educativas nacionales. Al mismo tiempo, las acciones educativas por parte de los profesores se encuentran mediadas por su falta de formación, el desconocimiento sobre las necesidades educativas de esos alumnos y los escasos recursos para desarrollar sus prácticas (Alencar, 2007; Sakaguti, 2010), así como la sobrepoblación estudiantil en sus cursos, programas educativos preestablecidos a seguir y el reducido tiempo para organizar las clases (Pereira, 2014).

Mientras que, las respuestas de los estudiantes reflejan concordancia al percibir que las clases se desarrollan – en su gran mayoría – de forma homogénea para todos, por lo que reclaman una atención diferenciada que respete sus ritmos, de aprendizaje y NEE y estimule sus intereses. De forma unánime refuerzan la idea de que las actividades de clase y domiciliarias, así como las exigencias del docente son las mismas para todo el grupo y que, en ocasiones suelen ser ellos quienes proponen ideas diferentes para abordar el tema que se estudiará.

Esos testimonios dan cuenta de lo imperativo que resulta redirigir los programas, metodologías y recursos didácticos a experiencias de “aprendizaje

investigativo” como define Renzulli (2014), y la desconexión aparente que existe entre lo que los profesores consideran desafiante y estimulante y lo que los estudiantes demandan como tal.

Por otra parte, las presiones sociales y educativas normalizadoras resaltan aún más la asincronía escuela-sociedad de las personas con AH/SD; los estudiantes con AH/SD parecen tener conciencia del asincronismo y de sus diferencias en relación con sus pares. Evidencian una especie de incomodidad por ser vistos como diferentes dentro del aula. Todos los testimonios han manifestado su dolor frente a la idea de elegir el camino de lo “normal” o ser excluidos de “lo normal” y resignar a su identidad como persona con AH/SD. Sus testimonios denotan una marcada intencionalidad por consolidar su identidad en un contexto social, educativo y afectivo en el cual las diferencias no sean las principales categorías de análisis o los requisitos excluyentes.

Consideraciones finales

El objetivo general de la investigación, que era investigar cuáles son las estrategias educativas utilizadas con estudiantes con indicadores de AH/SD de 3er. año de ciclo básico y 1er. año de bachillerato de dos liceos del interior del Uruguay y la adecuación a sus necesidades, se cumplió, verificando cuál era la percepción sobre las AH/SD y la inclusión educativa de los profesores y estudiantes de esos liceos y analizando las normativas vigentes en Uruguay.

El índice de estudiantes con AH/SD que se encontró en la investigación pudo haber sido mayor (9,52%), acercándose al porcentaje máximo de las estimativas según Bendelman y Pérez Barrera (2016), ante la falta de autorización de las familias de dos estudiantes para participar del estudio. No obstante, el porcentaje de estudiantes con AH/SD encontrado en este estudio representa el 7,61% del total de estudiantes (105) que efectivamente estaban cursando 3er. año de ciclo básico y 1er. año de bachillerato en los dos liceos participantes, lo que no se aleja de la faja estimada por Bendelman y Pérez Barrera (2016). En consecuencia, se puede asumir que *existen entre 2 a 3 alumnos con AH/SD por clase.*

Los resultados de esta investigación reafirman la *invisibilidad de los estudiantes con AH/SD*, ya que el análisis documental no muestra registros de estos estudiantes y sus NEE.

Por otra parte, se pudo verificar que los docentes tendían a sospechar AH/SD con más facilidad en los estudiantes que tenían mejor desempeño en sus disciplinas lo que confirma los estudios de Alencar (2007), Pérez Barrera y Freitas (2016) y Renzulli (1983). Se constató que la concepción que los docentes tienen sobre las AH/SD se basa en los mitos y confusiones más comunes encontrados en la literatura.

Se evidenció que los adolescentes participantes aún no han podido comenzar a construir su identidad como personas con AH/SD de una forma saludable; manifestando que, si bien se reconocen en las características de una persona con AH/SD, debido a las influencias de cómo los perciben sus pares, profesores y el entorno y al asincronismo escuela – sociedad, la mayoría de las veces no se aceptan como persona con AH/SD. Asimismo, reclamaron sobre la falta de desafíos y atención

a sus necesidades e intereses y reivindicaron una educación que promueva las diferencias como oportunidades reales de crecimiento y expresión de sus potenciales. Tienen una visión unánime y contraria a la mayoría de sus profesores, argumentando que las clases son básicamente iguales para todos, revelando la necesidad de ser reconocidos como estudiantes con AH/SD y escuchados por parte de sus profesores. Reclaman currículos y propuestas de clase más flexibles, que los motiven y desafíen a poner en práctica sus habilidades, para sentirse incluidos.

En los relatos de las estudiantes se constatan las barreras internas – síndrome del impostor, duda/ocultamiento de las habilidades – y factores externos – colectivos especiales – como mecanismos para minimizar las diferencias con sus pares; a pesar de haber sido identificadas con AH/SD, aún persisten en ellas las dudas respecto a sus habilidades, el disimulo de estas frente a sus compañeros, así como su atribución al apoyo familiar y oportunidades brindadas.

Los principales obstáculos para el cumplimiento de una atención educativa a las AH/SD en las instituciones participantes son:

- la invisibilidad de los estudiantes;
- el desconocimiento del tema por parte de los profesores;
- la falta de formación docente, principalmente, en las carreras de grado, y
- la falta de normativa.

En el contexto educativo, las atribuciones que realizan los docentes sobre la inclusión de los estudiantes con AH/SD se fundamentan en el desconocimiento de prácticas pedagógicas estimulantes, la percepción de la persona con AH/SD basada en mitos y confusiones, el desconocimiento de las características de los estudiantes con AH/SD que conduce a la estigmatización de estos y los escasos apoyos y recursos ofrecidos por la institución, así como la falta de formación en el tema en sus carreras de grado. Según Delou (2007), el desconocimiento de las características de los estudiantes con AH/SD se vincula a la dificultad de implementar políticas públicas que promuevan la inclusión educativa y la formación permanente de los docentes.

Asimismo, la falsa idea de inclusión que tienen los docentes incide negativamente en el reconocimiento de estos estudiantes y en la adecuación a sus necesidades. La expresión “están incluidos” se suele usar como sinónimo para indicar que los estudiantes con AH/SD están dentro del centro educativo y logran adaptarse a las propuestas, organización y servicios ofrecidos, demostrando de esa forma la autoeficacia de sus acciones sin necesidad de contar con el apoyo del adulto referente. La idea equivocada de que el alumno con AH/SD es autosuficiente, camufla la importancia de ayuda del profesor para el desarrollo de sus habilidades. Nuevamente, el mito de que los estudiantes con AH/SD no necesitan ayuda para su desarrollo; otra dificultad para reconocer la importancia de promover la inclusión de los estudiantes con AH/SD y posibilitarles nuevas experiencias remite a la creencia de que la institución educativa atiende sus NEE.

En este sentido, un contexto educativo inclusivo para alumnos con AH/SD se debería fundamentar en el conocimiento de sus características y necesidades personales y educativas, vinculadas a prácticas pedagógicas flexibles y centradas en la concepción del estudiante como constructor activo del conocimiento. Los

enriquecimientos curriculares, las diferentes formas de aceleración y la enseñanza por medio de proyectos deberán priorizar objetivos pedagógicos que permitan maximizar la participación del estudiante en clase, ayudándolo a desarrollar al máximo sus habilidades en actividades orientadas a la investigación y desarrollo de productos; potenciar las habilidades demostradas por el estudiante, por medio de enriquecimiento curricular; ampliar el acceso a recursos tecnológicos, materiales pedagógicos y bibliográficos de sus áreas de interés; ampliar y profundizar las experiencias de esos estudiantes en una diversidad de áreas, favoreciendo nuevas experiencias; estimular el trabajo en proyectos educativos, con diversas temáticas que permitan la interdisciplinariedad de éstas, y posibilitar al estudiante una mayor productividad-creativa.

En el histórico de la educación uruguaya no hay precedentes de cómo trabajar educativamente con los estudiantes con AH/SD, por lo cual las omisiones, descuidos y desinformaciones del colectivo docente no pueden ser consideradas meramente consecuencias de prácticas pedagógicas inadecuadas para las AH/SD sino las causas que las originan. A pesar de los indicativos de un avance hacia una educación inclusiva, ese avance todavía no se refleja en la atención a estos estudiantes. Por esto, se recomienda desarrollar programas de formación profesional a docentes y psicopedagogos, así como a otros profesionales del área de la salud y educación, que les permitan reconocer estudiantes con AH/SD y, con una mayor profundización, identificarlos. Esos programas deben orientar estrategias pedagógicas que incluyan el enriquecimiento intracurricular y extracurricular, las flexibilizaciones curriculares y buscar el apoyo de universidades u otras instituciones públicas y/o privadas de la comunidad.

Referencias

- Alencar, E. M. (2007). Individuos com Altas Habilidades/Superdotação: Clarificando Conceitos, Desfazendo Idéias Errôneas. En D. Fleith (Org.), *A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades / Superdotação* (1), 15-23. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.
- ANEP-Administración Nacional de Educación Pública. (2014). *Circular N° 58*. Consejo de Educación Inicial y Primaria, Montevideo.
- ANEP – Administración Nacional de Educación Pública. (2017). *Guía de Adecuaciones Curriculares*. Consejo de Educación Secundaria. Departamento Integral del Estudiante. Proyecto Editorial.
- Bardin, L. (2004). *Análise de Conteúdo* (3ª. ed.). Edições 70.
- Bendelman, K., & Pérez Barrera, S. (2016). *Altas Habilidades/Superdotación. ¿Qué, quién, cómo?* Isadora Ediciones.
- Bendelman, K., & Pérez Barrera, S. G. (2018). *Altas Habilidades/Superdotación. Instrumentos para la detección en niños, adolescentes y adultos, y su interpretación*. Isadora Ediciones.

- Costa, L. d. (2018). Alternativas de atendimento e estratégias de apoio para os alunos com Altas Habilidades/Superdotação: relações entre o ensino comum e o Atendimento Educacional Especializado. En A. C. Pavão, S. M. Pavão, & T. Negrini, *Atendimento Educacional Especializado para as Altas Habilidades Superdotação*. 125-155. FACOS-UFSM.
- Costa, M. (2000). *Um estudo sobre o adolescente portador de altas habilidades: seu "olhar" sobre si mesmo, seu "olhar" sobre o "olhar" do outro* (tesis de maestría). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.
- Delou Carvahlo, C. M. (2007). Educação do Aluno com Altas Habilidades/Superdotação: Legislação e Políticas Educacionais para a Inclusão. En D. Felith (Org.), *A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades / Superdotação*, (1), 25-39. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.
- Gardner, H. (2001). *Estructuras de la mente. La Teoría de las Inteligencias Múltiples*. Colombia.
- Gardner, H. (2017). *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica*. Paidós.
- INEEd-Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2019). *Informe sobre el estado de la Educación en Uruguay 2017-2018*. Montevideo: INEEEd.
- Nicpon, M. F., Allmon, A., Sieck, B., & Stinson, R. D. (2011). Empirical Investigation of Twice- Exceptionality: Where Have We Been and Where Are We Going? *Gifted Child Quarterly*, 55(1), 3-17. <https://doi.org/10.1177/0016986210382575>
- Papalia, D. E. & Feldman, R. D. (2012). *Desarrollo Humano* (12ª ed.). McGraw-Hill Education.
- Peña del Agua, A. M. (2004). Las teorías de las inteligencias y la superdotación. *Aula Abierta*, 23-38.
- Pereira, V. L. (2014). Superdotação e currículo escolar: potenciais superiores e seus desafios da perspectiva da educação inclusiva. En Á. Virgolim, *Altas Habilidades/Superdotação, inteligência e criatividade: Uma visão multidisciplinar* (págs. 373-388). Papyrus.
- Pérez, S. G. (2003). Mitos e crenças sobre as Pessoas com Altas Habilidades: Alguns aspectos que dificultam o seu atendimento. *Cadernos de Educação Especial*, 22, 45-59.
- Pérez Barrera, S. G., & Freitas, S. N. (2016). *Manual de identificação de Altas Habilidades/Superdotação*. Guarapuava.
- Presidencia de la República Oriental del Uruguay. (1 marzo de 2019). Presidencia de la República. <https://www.presidencia.gub.uy/comunicacion/comunicacionnoticias/inicio-clases-2019-wilson-netto-record-personas-estudiando-record#:~:text=En%202019%2C%20sumados%20todos%20los,y%20jard%C3%ADn%20de%20infantes%20n.>
- Reis, S. M. (2002). Internal barriers, personal issues, and decisions faced by gifted and talented females. *GIFTED CHILD TODAY*, 1-21.

- Renzulli, J. S. (1978). What Makes Giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappa*, 60(3), 180-184, 261. Recuperado el 12 de octubre de 2018 de, https://www.researchgate.net/publication/234665343_What_Makes_Giftedness_A_Reexamination_of_the_Definition
- Renzulli, J. S. (1983). Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students*. *G/C/T*, 6(4), 30-35. doi: 10.1177/107621758300600412.
- Renzulli, J. S. (2004). O Que é Esta Coisa Chamada Superdotação. *Educação*, 52, 75-131. Recuperado el 12 de octubre de 2018 de, <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/375/272>
- Renzulli, J. S. (2014). The Schoolwide Enrichment Model: A Comprehensive Plan for the Development of Talents and Giftedness. *Revista Educação Especial*, 27(50), 539-562. doi:10.5902/1984686X14676
- Renzulli, J. S. (2016a). Short Three-ring definitions.docs. Texto original del Prof. Renzulli enviado por e-mail para Susana Graciela Pérez Barrera Pérez el 03/05/2016 y traducido por la misma. Disponible en: <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=1302424219785415&set=a.645721888788988.1073741828.100000535491196&type=3&theater>.
- Renzulli, J. S. (2016b). The three- rings conception of giftedness: a developmental model for promoting creative productivity. *Reflection on gifted education*, 55-86. doi: 10.1017/CBO9780511610455.015.
- Renzulli, J. S. & Gaesser, A. (2018). *A Multi Criteria System for the Identification of High Achieving and Creative/Productive Giftedness*. Recuperado de UCONN. Renzulli Center for Creativity, Gifted Education, and Talent Development https://gifted.uconn.edu/schoolwide-enrichment-model/high_achieving_creative-productive_giftedness/
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (2014). *The Schoolwide Enrichment Model. A How-to Guide for Talent Development* (3a ed.). Prufrock Press Inc.
- Roama Alves, R. J., & de Cássia Nakano, T. (2015). A dupla-excepcionalidade: relações entre altas habilidades/superdotação com a síndrome de Asperge, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade e transtornos de aprendizagem. *Rev. Psicopedagogia*, 32(99), 346-360.
- Sakaguti, P. M. Y. (2010). *Concepções de pais sobre as Altas Habilidades/Superdotação dos filhos inseridos em atendimento educacional especializado* (tesis de maestría). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Brasil. Recuperado el 12 de agosto de 2020, de http://dspace.c3sl.ufpr.br:8080/dspace/bitstream/handle/1884/24890/DISSERT_ACAO_PAULA_SAKAGUTI.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Tourón, J. (1999). La investigación sobre alumnos de alta capacidad en Navarra. Resultados y perspectivas de futuro. *Faísca*, 7, 3-22.
- Tourón, J. (2000). Mitos y realidades en torno a la alta capacidad. En L. Almeida, E. Oliveira, & A. Melo, *Alunos Sobredotados. Contributos para a sua identificação e apoio*, 1-13. AINES.

- Tourón, J., Peralta, F., y Repáraz, C. (1996). *La superdotación intelectual: modelos, identificación y estrategias educativas*. Eunsa. Ediciones Universidad de Navarra, S.A.
- Treffinger, D., & Renzulli, J. S. (1986). Giftedness as potential for creative productivity: Transcending IQ scores. *Roeper Review*, 8, 150-154. doi: 10.1080/02783198609552960
- UNESCO-Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales*. Salamanca: UNESCO.
- Uruguay. (2009). *Ley Nº 18.437. Ley General de Educación*. Recuperado el 10 de marzo de 2020 de, <https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/-18437-ley-general-de-educacion.pdf>
- Uruguay. (2019). *Proyecto de ley e informe de la Comisión de Educación y Cultura de la Cámara de Representantes (1332/2019). ALUMNOS CON ALTAS HABILIDADES Y SUPERDOTACIÓN. Se declara de interés nacional su identificación, registro y atención*. Montevideo, Uruguay. Recuperado el 10 de setiembre de 2020, de https://parlamento.gub.uy/documentosyleyes/ficha-asunto/139504/ficha_completa
- Wu, E. (2013). Enrichment and Acceleration: Best Practice for the Gifted and Talented. *Gifted Education Press Quarterly*, 27(2), 1-8. Recuperado el 4 de Setiembre de 2020, de <https://www.researchgate.net/publication/311831051>
- Zavala, M. A. (2012). Adolescentes Superdotados: Estrategia de intervención para padres y profesores. *Revista IDEAcción*, (34), 136-148.
- Zhang, S. Z. (2017). Gifted Education in China. *Cogent Education*, 1-12. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1364881>