Implementación de un Programa de Apoyo a Altas Capacidades en una Institución Educativa Privada de Asunción desde la Investigación-Acción

Fecha de recepción: 10/05/2019 Fecha de aceptación: 12/08/2019

María Alexandra Vuyk*

Resumen

Una institución educativa privada, pionera en inclusión educativa, incorporó en el 2017 un Programa de Apoyo a Altas Capacidades para atender al alumnado con estas necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE), ratificadas en el Decreto Nº 2837/2014 que reglamenta la Ley Nº 5136/2013 "De Educación Inclusiva". Este artículo evalúa la implementación del Programa de Apoyo a Altas Capacidades de la institución desde su concepción en el 2016, su inicio en el 2017, ajustes en el 2018 y situación actual en 2019, con las modificaciones realizadas según resultados de la evaluación continua llevada a cabo dentro del programa. La metodología es cualitativa, con un diseño de investigación-acción práctica y tipo de evaluación formativa y de proceso. Los resultados indican que el programa sigue las mejores prácticas según la evidencia científica para trabajar con estudiantes con altas capacidades, enfocándose en su desarrollo académico, social y emocional. Se modificaron procedimientos del programa a lo largo de los años para optimizar tiempo y recursos, buscando la mejora continua. A futuro, es fundamental transmitir estos conocimientos para que los estudiantes con altas capacidades de todo el país puedan aprovechar intervenciones óptimas para llenar sus NEAE.

Palabras clave: Altas capacidades, intervención, investigación-acción práctica, evidencia científica.

* Universidad Católica "Nuestra Señora de la Asunción". Facultad de Filosofía y Ciencias Humanas. Asunción, Paraguay. Email: alexandra.vuyk@uc.edu.py

Abstract

A pioneer school of inclusion in education, started a Support Program for Gifted and Talented Students in 2017 so as to attend to the educational needs of this population, which are stated in the Decree Nr. 2837/2014 that sets provisions for the Law Nr. 5136/2013 on Inclusion in Education. This article evaluates the implementation of the Support Program for Gifted and Talented Students at the school from its conception in 2016, its inception in 2017, adjustments in 2018, and current situation in 2019, with all modifications that were put in place based on results of continual evaluations conducted within the program. The methodology is qualitative, using a practical action research design with a formative and process-based evaluation type. Results indicate that the program follows best practices according to scientific evidence in what constitutes working with gifted and talented students, focusing on their academic, social, and emotional development. Program procedures were modified throughout the years to optimize time and resources, seeking continuous improvement. For the future, it is fundamental that this knowledge be transmitted so that gifted and talented students all over the country can take advantage of optimal interventions to fulfill their educational needs.

Keywords: gifted and talented, identification of giftedness, interventions for giftedness, best practices based on scientific evidence, practical action research design.

Introducción

La inclusión es imperativa para la población de estudiantes con altas capacidades intelectuales. Este alumnado posee necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE), según lo contemplado en la legislación paraguaya en el Art. 5º, inciso a) del Decreto Nº 2837/2014 que reglamenta la Ley Nº 5136/2013 "De Educación Inclusiva". En el inciso d) define al alumno de altas capacidades intelectuales como alguien que "maneja y relaciona de manera simultánea y eficaz múltiples recursos cognitivos diferentes, de tipo lógico, numérico, espacial, de memoria, verbal y creativo o bien destaca especialmente y de manera excepcional en uno de ellos" (p. 8). En el Art. 22, indica que "A aquellos que demuestren competencias curriculares superiores a las que correspondan a su grupo de edad, se les ofrecerá opciones curriculares adecuadas a su nivel de habilidades y conocimientos" (p. 16). Por ende, desde el Ministerio de Educación y Ciencias del Paraguay (MEC) ya se prevé la necesidad específica de un apoyo especializado dentro de dichas NEAE por altas capacidades intelectuales.

La definición conceptual del MEC para altas capacidades intelectuales es completa y amplia. Permitiría que una gran cantidad de estudiantes que así lo requieran, accedan a servicios especializados. Aún falta precisar con claridad la definición operacional, es decir, cómo

serán medidos estos recursos cognitivos y con qué criterios se juzgarán como manejados y relacionados de manera simultánea y eficaz de modo a acceder a dichos servicios. Sin embargo, hasta la fecha, el MEC no posee un programa oficial para estudiantes con altas capacidades ni de manera a realizar intervenciones especiales para este público.

En los lineamientos para un Sistema Educativo Inclusivo en el Paraguay (MEC, 2018) se menciona a estudiantes con altas capacidades como un grupo que "podría estar en riesgo de marginación, exclusión o fracaso escolar" por lo que desde el MEC se asume "la responsabilidad de garantizar la participación real y efectiva de los grupos en situación de vulnerabilidad" (p. 20). La atención a estudiantes con altas capacidades se enmarca dentro de la Dirección General de Educación Inclusiva (DIGEI), con cuyos directivos se ha mantenido reuniones y quienes han demostrado gran voluntad de atender a esta población. Por ende, urge unificar criterios y empezar un trabajo sistemático para dar respuestas a las necesidades de este grupo de estudiantes.

Los estudiantes con altas capacidades poseen NEAE puesto que, en la mayoría de los casos, las necesidades de aprendizaje que presentan, no se llenan simplemente con lo aprendido en aula. La propuesta curricular está dirigida al estudiante promedio; en la mayoría de los casos no provee el desafío suficiente para el estudiante con capacidades superiores, ya sean cognitivas, creativas, o de un talento específico. Es un mito común creer que la persona con capacidades superiores florecerá de todos modos y por ende no se requiere proveer de los desafíos necesarios; la evidencia científica muestra que la intervención especializada es crucial para el desarrollo de todo el potencial de este grupo de estudiantes (Kerr, 2009; Pfeiffer, 2017).

La institución educativa cuyo caso se detalla, con base en la educación personalizada, la inclusión y la innovación educativa, se posiciona como líder en atención a los estudiantes con altas capacidades incorporando un programa especial para llenar estas NEAE a partir del año 2017. Es una escuela y colegio privado en la ciudad de Asunción con 30 años de trayectoria desde su inicio en el año 1989, y cuenta aproximadamente con 400 estudiantes en todos los niveles.

La propuesta educativa de la institución va desde el Maternal (2 años) hasta el bachillerato, con opciones de Bachillerato Técnico en Administración de Negocios y Bachillerato Científico con Énfasis en Ciencias Sociales. Ofrece programas innovadores como el Programa de Atención a la Diversidad, pionero en inclusión educativa para estudiantes con NEAE con apoyo especializado profesional; el *Advanced Learning Program*, un programa bilingüe de aprendizaje basado en la indagación con inmersión completa en el idioma inglés; el Programa de Formación de Líderes a través de actividades de voluntariado, acción social y compromiso cívico; y el Programa de Apoyo a Altas Capacidades, enfocado en el desarrollo integral de este sector del estudiantado. Todos los programas

siguen el estilo educativo de la institución, basado en la educación personalizada y la necesidad de preparar a sus estudiantes como personas íntegras que sepan aplicar sus conocimientos en un mundo en constante cambio.

Marco Conceptual del Programa de Apoyo a Altas Capacidades

El Programa de Apoyo a Altas Capacidades está basado en la evidencia científica internacional más actualizada y adaptada al contexto cultural específico del país y del colegio, desarrollado mediante la metodología de investigación-acción práctica que será descrita en este artículo (Creswell, 2005; Hernández Sampieri, Fernández Collado, y Baptista Lucio, 2014). Incluye múltiples ejes que engloban capacitación a estamentos de la comunidad educativa, identificación de estudiantes para participación, intervenciones a ser utilizadas, supervisión al equipo de profesionales y evaluación continua del programa.

Capacitación a Estamentos de la Comunidad Educativa

La capacitación sobre atención a estudiantes con altas capacidades se desarrolla para directivos, docentes, tutores, profesores de apoyo, familias y estudiantes en general. Los temas van desde filosofías existentes, posibles estrategias de intervención, investigaciones actualizadas sobre intervenciones y desafíos, y facilitación de sesiones de discusión para unificación de criterios de inclusión al programa y adecuaciones a utilizar. En el caso de capacitaciones a docentes de diversos niveles, se comparten estrategias pertinentes a cada nivel y ciclo.

Identificación de Estudiantes para Participación en el Programa

Se trabaja de cerca con direcciones de nivel, departamentos de psicología y orientación y equipo docente para detección de potenciales beneficiarios. La derivación al programa inicia mediante nominaciones de docentes, tutores, directivos, familias, pares, o autonominación (Pfeiffer, 2017). Luego, la coordinadora del programa realiza observaciones áulicas para ver características conductuales de cada estudiante en cuestión, además de entrevistas breves con docentes y/o tutores antes de tomar la decisión de proceder a la evaluación. Estas entrevistas indicarán potenciales áreas de fortaleza y necesidad de desafíos adicionales. En muchos casos, ya en las observaciones y las entrevistas con docentes que se nominan, es posible descartar la necesidad de evaluación formal para ingreso al Programa.

Criterios. La evaluación está basada en criterios múltiples (Pfeiffer, 2017), ya sea para habilidades cognitivas y/o académicas tradicionales en donde se puede utilizar test

psicométrico, portafolio en caso de que la evaluación estandarizada no refleje potencial, y/o listas de chequeo estandarizadas; para habilidades creativas y/o talento específico, se puede utilizar portafolio y listas de chequeo estandarizadas. Además, se realiza una entrevista individual con el estudiante para detectar necesidades específicas que estén percibiendo.

La evaluación cognitiva breve se realiza en el colegio, en horario de clases. En ocasiones, los estudiantes ya cuentan con evaluaciones previas realizadas por profesionales externos o para admisión a la institución, en cuyo caso se toman dichos resultados como referencia. La participación en el programa se basa en las necesidades demostradas por cada estudiante y sus características según la Teoría de los Tres Anillos de Renzulli (Renzulli y Reis, 1997), también llamadas las 3C: alta capacidad, creatividad y compromiso con la tarea. Estas 3C interactúan para potenciar el desempeño de cada estudiante, siendo las tres necesarias para el desarrollo pleno del talento.

Intervenciones Utilizadas: Selección, Implementación y Seguimiento

Las intervenciones y estrategias se seleccionan de manera personalizada al ser esto lo recomendable para estudiantes con altas capacidades; no existe una fórmula única a seguir (Kerr, 2009). Brevemente, se listan algunas intervenciones posibles.

Aceleración. La aceleración, que consiste en terminar el contenido de manera más rápida, puede hacerse de forma total como saltar un grado completo, radical al saltar dos grados o más, parcial cuando se refiere a tomar ciertas asignaturas con grados superiores, o compacta cuando se terminan unidades de aprendizaje en tiempos más rápidos que el grupo áulico (Colangelo, Assouline y Gross, 2004). Existen 18 formas de acelerar, sin embargo, no todas son factibles dentro del sistema educativo paraguayo.

Enriquecimiento. El enriquecimiento consiste en la ampliación de contenidos fuera de lo estipulado en el plan curricular (Pérez, 2006). Existen múltiples metodologías a seguir para llevar a cabo el enriquecimiento de manera efectiva. En el Colegio, se profundizan contenidos y/o se realizan proyectos de interés. Fuera del colegio, el programa brinda asesoramiento sobre actividades extracurriculares idóneas para cada estudiante, gestiona experiencias avanzadas (ej. pasantías, concursos, proyectos), y sirve de mentor para estudiantes.

Diferenciación. La diferenciación consiste en el cambio de la forma de trabajar del docente en aula, tanto en los procesos, los productos y/o las evaluaciones; por ejemplo, cambiar actividades áulicas para cada estudiante del programa por actividades más desafiantes, dentro del mismo tema desarrollado por el grupo (Ruiz y Márquez Campos, 2006). Esto se hace teniendo en cuenta las características de cada estudiante y el tipo de diferenciación que requiera.

Supervisión al Equipo de Profesionales

Además de la coordinadora, el programa cuenta con una profesional a cargo del Nivel Inicial, 1º y 2º ciclos de la Educación Escolar Básica (EEB), y otra profesional a cargo del 3er ciclo EEB y Nivel Medio. La coordinadora supervisa a estas profesionales en la implementación de estrategias y seguimiento con docentes. También se brinda supervisión directa a docentes que manifiesten interés.

Evaluación Continua del Programa

El programa es evaluado permanentemente mediante un proceso participativo con los agentes de la comunidad educativa, de modo a la mejora continua del mismo (Kerr, 2009).

Metodología

Para la concepción, la implementación y la evaluación del Programa de Apoyo a Altas Capacidades de la institución se utilizó un diseño de investigación-acción práctica. Los diseños de investigación-acción son procedimientos sistemáticos llevados a cabo por personas en ambientes educativos para recabar información sobre las maneras en las que su ambiente opera, sobre sus prácticas educativas, y sobre el aprendizaje de sus estudiantes, y así poder mejorar (Creswell, 2005). Son diseños participativos en donde las personas que investigan son al mismo tiempo agentes impulsores de cambio en las instituciones, y ya desde el mismo proceso de investigación se incorporan los cambios necesarios (Hernández Sampieri et al., 2014).

Específicamente, el tipo práctico de los diseños de investigación-acción busca solucionar un problema determinado que se origina en el ámbito educativo. Entre sus características se puede nombrar que se aboca a estudiar prácticas locales, involucra procedimientos de indagación ya sea individuales o de equipo, se enfoca en el desarrollo docente y el aprendizaje del alumnado, implementa un plan de acción, y lleva a que los educadores se conviertan también en investigadores (Creswell, 2005).

Se siguió el modelo de Mills (2000; citado en Creswell, 2005) de la investigación-acción dialéctica en espiral, que brinda una guía de pasos a seguir de manera cíclica en la investigación; estos son la detección del problema de investigación o identificación del área a enfocar, el desarrollo de un plan de acción, la implementación del plan de acción, y la retroalimentación sobre el plan implementado mediante la repetición de los pasos anteriores. Durante todos estos pasos se llevan a cabo recolección, análisis e interpretación de datos de modo a informar cada paso (Hernández Sampieri et al., 2014).

Este modelo se considera en forma de espiral, ya que en la investigación se pasa de una etapa a otra hacia adelante y hacia atrás de manera cíclica (Creswell, 2005) empezando con la recolección, análisis e interpretación de datos para la identificación de un área a enfocarse; luego en una nueva recolección de datos, análisis e interpretación de dichos datos para en el desarrollo de un plan de acción estructurado que se implementará, sobre el cual se recabarán nuevos datos a analizar e interpretar, para después seguir haciendo las modificaciones necesarias en un proceso iterativo. No es un proceso lineal con inicio y finalización, sino va realizando mejoras continuas en base a la recolección permanente de datos.

Las dimensiones evaluadas incluyen la implementación del programa desde la idea y concepción en el 2016, su inicio como programa piloto en el 2017, los ajustes en el 2018 y su situación actual en 2019, con las modificaciones realizadas al mismo a lo largo del tiempo en base a los resultados de la evaluación continua. El tipo de evaluación es de proceso y formativa, mediante el uso de una metodología cualitativa dentro del diseño seleccionado de investigación-acción práctica.

Resultados y Discusión

Para mejor comprensión del proceso al tratarse de una investigación-acción práctica que involucra la evaluación formativa continua y pasos iterativos (Creswell, 2005), se presentan los resultados divididos por año de implementación del programa, ya incluyendo el análisis y discusión de los mismos cotejados con teoría relevante. En la Tabla I se observa el número de estudiantes que fue nominado y observado, que fue evaluado y que participó del programa según año, así como las salidas por promoción o cambio de colegio.

Tabla 1

Estudiantes en el Programa de Apoyo a Altas Capacidades del Colegio Santa Elena

	Nuevos					
Año	Ingresaron en Años Anteriores	Nominaciones y Observaciones	Evaluaciones	Ingresos	Salidas*	Total en el Programa
2017	-	49	15	15	-	15
2018	13	15	7	3	2	16
2019 (a abril)	12	11	1	1	4	13

* *Nota:* Las salidas son por motivo de graduación o cambio de colegio.

Fuente: Elaboración propia.

Preparación: 2016

El primer paso en la investigación-acción práctica consiste en la identificación de la problemática a solucionar (Hernández Sampieri et al., 2014), lo cual fue realizado a finales del año 2016. Antes de iniciar el programa se realizaron múltiples reuniones con el equipo directivo para detectar necesidades, revisar expectativas, y discutir potenciales estrategias a tomar (Kerr, 2009). La principal inquietud presentada desde el colegio se refería a la atención adecuada a este sector del estudiantado. Ya existía conciencia de la importancia de brindar experiencias apropiadas y de detectar a estudiantes con altas capacidades que pudieran no estar identificados; de hecho, ya se diferenciaba en aula a estudiantes que se notaba que requerían de mayores desafíos, pero había temor desde el colegio de no estar brindando lo suficiente.

Para el desarrollo del plan de acción, segundo paso de la investigación-acción práctica (Hernández Sampieri et al., 2014), primero se decidió que lo fundamental sería recurrir a estrategias y modelos basados en la evidencia científica, de modo a utilizar intervenciones con las que ya se cuenta con soporte empírico. Se revisó la literatura científica internacional de desarrollo de programas para altas capacidades, de modo a seleccionar las opciones más congruentes con la realidad del país y del Colegio (Ziegler, Balestrini y Stoeger, 2018). Al tener cada país una cultura distinta, serán diferentes modelos programáticos los que sean más adecuados con la misma para su ejecución.

Primer Año: 2017

En este momento inició la implementación del plan de acción desarrollado como parte del proceso de investigación-acción práctica (Creswell, 2005). La versión piloto del programa inició con la sensibilización intensiva a todos los estamentos de la comunidad educativa (Kerr, 2009). Se realizaron cuatro capacitaciones para docentes de todos los niveles, inicialmente sobre conceptos básicos para trabajo con altas capacidades y luego profundizaciones determinadas a pedido del equipo docente. Además, se desarrollaron múltiples reuniones con directivos y docentes según nivel para lineamientos del programa. Se realizó una presentación integral del programa a las familias en una reunión, y se solicitó participación activa para derivar a sus hijos. También se mantuvo una reunión inicial con técnicos de la DIGEI, sobre estrategias de enriquecimiento y procedimientos para posibles aceleraciones.

La preparación de un protocolo tentativo para el trabajo con altas capacidades se inició en el primer año y conllevó varias revisiones al ser considerado un documento de trabajo que debe adaptarse a la realidad del colegio (Pfeiffer, 2017) lo cual implica la necesidad de las revisiones desde el punto de vista de la investigación-acción práctica

(Hernández Sampieri et al., 2014). Se solicitaron derivaciones al equipo docente, pidiendo que pensaran en cada estudiante que consideraran que llenaba alguna característica mencionada en las capacitaciones sobre estudiantes con altas capacidades. Al ser el primer año y haber recibido capacitaciones recientes, el equipo docente realizó una gran cantidad de nominaciones con el objetivo de no descartar a nadie que pueda recibir potenciales beneficios mediante su participación en el programa. Se hizo esto de manera intencional, para asegurar una mirada amplia.

La coordinadora del programa realizó observaciones en aulas de estudiantes nominados, distinguiendo sus características conductuales y contrastándolas con listas de chequeo de altas capacidades de modo a realizar el primer filtro antes de pasar a evaluación formal. En base a eso se refinó la lista de estudiantes a evaluar para ingreso al programa situándolos en orden de prioridad de evaluación. Luego, se llamó a entrevista inicial a cada familia para presentación del programa y solicitud de permiso para la evaluación, siguiendo el orden de prioridad previamente decidido.

Como siguiente paso se llevó a cabo la evaluación, corrección e interpretación del test psicométrico seleccionado para cada caso. Dependiendo de la edad de cada estudiante y el área (o áreas) de fortaleza que se manifestó en la nominación, se seleccionaron índices y/o subtests específicos de escalas de inteligencia general, habilidades cognitivas específicas, y/o desempeño académico; inclusive valoración de funciones ejecutivas u otros componentes de baterías neuropsicológicas en casos pertinentes. Se utilizó en todos los casos tests psicométricos reconocidos por su calidad (ej., escalas de Wechsler), utilizados a nivel mundial y validados a nivel regional, en su versión más actualizada.

Según los resultados de cada estudiante, se preparó un plan educativo individualizado con adecuaciones específicas para las necesidades detectadas. Posteriormente, se llevaron a cabo nuevas entrevistas con familias para la devolución de resultados y presentación del plan de trabajo. A partir de ahí iniciaba la implementación de adecuaciones en aula, el seguimiento de las mismas con docentes y estudiantes, como los correspondientes ajustes si fuera necesario.

Este proceso se realizó de forma continua a lo largo del año. Se decidió no separar arbitrariamente el año lectivo en periodos de evaluación y periodos de intervención, lo cual es una práctica común en varios lugares (Pfeiffer, 2017), ya que al ser un programa piloto, con docentes recientemente capacitados, se podría perder la oportunidad de evaluar a estudiantes que así lo requieran.

Intervenciones resaltantes. La alta demanda de intervenciones de dos estudiantes en el Nivel Medio llevó a realizar un trabajo intensivo con ellos; uno de estos estudiantes se situaba en nivel de superdotación alta (habilidad general por encima de un coeficiente

de 145; Pfeiffer, 2017) y el otro presentaba doble excepcionalidad (2e) en forma de altas capacidades y dificultades con las funciones ejecutivas (Pfeiffer, 2017). Tanto la superdotación alta como la doble excepcionalidad, al tener mayor discrepancia con el resto del grupo áulico, requieren de intervenciones distintas o más intensivas que las intervenciones típicamente utilizadas con estudiantes con altas capacidades. Ambos estudiantes trabajaron en sala de apoyo durante el horario de clases con un profesor especializado, quien se desempeñó como coordinador de contenido avanzado. Los estudiantes salían de sus respectivas aulas en horarios en bloque en los que generalmente terminaban sus trabajos antes que los demás, utilizando la estrategia de currículum compactado (Colangelo et al., 2004). Un estudiante desarrolló contenidos del curso de admisión de Medicina de la Universidad Nacional de Asunción (Pérez, 2006); el otro estudiante desarrolló contenidos avanzados según interés, además de recibir apoyo para la realización de los trabajos de su aula en menor tiempo que los demás debido a frecuentes ausencias (Ruiz y Márquez Campos, 2006). Como parte de las estrategias, se optó por evaluaciones por producto en lugar de por proceso, utilizando escalas diferenciadas (Ruiz y Márquez Campos, 2006).

Otras estrategias utilizadas incluyeron coordinación eficaz entre colegio, familia y profesionales. Se gestionó la realización de la pasantía obligatoria del bachillerato técnico en Administración de Negocios en centros universitarios de investigación científica, siguiendo intereses profesionales. También siguiendo intereses profesionales se desarrolló contenido avanzado en neurociencia, psiquiatría e inglés; esto se llevó a cabo en forma de círculos de lectura y discusión abordando libros de texto y artículos científicos actualizados de las áreas de neurociencia y psiquiatría, todos en inglés al ser el idioma original de publicación. Se llevaron a cabo entrevistas individuales semanales con la coordinadora del programa para orientación socio-emocional específica hacia altas capacidades (Kerr, 2009).

Desafíos y sugerencias. Como parte de la etapa de retroalimentación, luego del análisis e interpretación de los datos recabados durante la implementación inicial del programa en su versión piloto (Hernández Sampieri et al., 2014), surgieron varios desafíos y sugerencias a tener en cuenta para la mejora. La principal sugerencia fue realizar la evaluación de detección antes de la entrevista inicial con familias, de modo a optimizar tiempos y expectativas de las familias. Igualmente, se sugirió mantener la estructura flexible de derivaciones a lo largo del año, habiéndose visto que funcionaba bien para docentes y directivos puesto que hasta el último día de clases se realizaron evaluaciones. También se sugirió mantener los criterios abiertos para el ingreso al programa, sin puntos de corte arbitrarios en tests psicométricos, sino usando las 3C de Renzulli como guía (Renzulli y Reis, 1997) ya que se observó que las variaciones en compromiso o creatividad resultaban igual de importantes que una alta capacidad a la hora de aprovechar lo que el programa ofrecía. Otro desafío detectado fue la dificultad de coordinación con docentes para un seguimiento continuo, para lo cual se barajaron varias ideas de cómo paliar el problema.

Segundo Año: 2018

Siguiendo el modelo práctico de investigación-acción, el proceso de desarrollo e implementación de planes de acción inició una nueva iteración con las mejoras efectuadas en base a los datos del año anterior (Creswell, 2005). Se implementó la sugerencia del año anterior sobre las entrevistas, de modo a mejorar los tiempos requeridos para las evaluaciones. Esto fue posible ya que al ingresar al colegio las familias daban su consentimiento para evaluaciones breves. Por ende, las derivaciones se comunicaron a cada familia de otras maneras que no consistían en una entrevista oficial con la coordinadora del programa; por ejemplo, en conversaciones con docentes de grado o tutoras, por vía telefónica, en reuniones con directivos de nivel, etc. Esto acortó notoriamente el tiempo en el que se podía proceder a la evaluación. Se llevaron a cabo las evaluaciones, y posterior a la corrección e interpretación de los resultados de los tests psicométricos y las entrevistas con docentes y estudiante, se llamó a entrevista oficial únicamente a las familias de estudiantes que ingresaron al programa. En estas entrevistas se presentaba el programa y los planes de trabajo individualizados para cada estudiante.

Las capacitaciones se realizaron por nivel, mediante talleres, en los cuales cada docente podía planear estrategias específicas para estudiantes del programa que tuvieran a su cargo y recibir retroalimentación instantánea. Para responder al desafío detectado el año anterior de contacto constante con docentes, se intentaron esquemas de reuniones fijas en los horarios de entrevista de cada docente con su dirección de nivel, trabajo con directivos como intermediarios, y visitas más frecuentes al aula con diferentes grados de éxito. Al final del año, se mantuvo otra reunión con técnicos de la DIGEI, quienes manifestaron su interés en el trabajo con altas capacidades.

Intervenciones resaltantes. Se mantuvieron las estrategias de currículum compactado (Colangelo et al., 2004), enriquecimiento dentro y fuera del aula (Pérez, 2006), diferenciación de trabajos en aula y uso de escalas diferenciadas (Ruiz y Márquez Campos, 2006) que fueron las principales estrategias para Nivel Inicial y EEB. Se aceleró a una niña del Nivel Inicial, quien inició preescolar en lugar de jardín de infantes. Esta es una de las intervenciones óptimas especialmente en el caso de las niñas (Kerr, Vuyk y Rea, 2012), quienes de lo contrario tienden a ocultar sus habilidades a futuro para encajar con su grupo de edad, mientras que con los grupos mayores ellas se adaptan a los desafíos tanto intelectuales como sociales y emocionales (Colangelo et al., 2004).

Además de las estrategias ya mencionadas y la participación exitosa en eventos como las Competencias Nacionales de Química de la UNA, los estudiantes del Nivel Medio se enfocaron en la orientación vocacional específica para las altas capacidades. Para estudiantes con altas capacidades, la orientación vocacional tradicional tiene varios huecos a llenar al ser típicamente insuficiente para una elección adecuada de carrera. Es ahí donde entran las

estrategias específicas desarrolladas para esta población. Se brindaron orientaciones desde la perspectiva de la multipotencialidad (Kerr, 2009) puesto que en muchos casos tendrían muchos intereses y alta aptitud para todos estos, por lo que la interpretación propia de tests vocacionales puede no ser suficiente para asistir en la toma de decisiones. Otro factor importante es el uso de los valores personales como guía para decisiones de carrera (Kerr y Vuyk, 2013) de manera a poder trazar su proyecto de vida y saber hacia dónde apuntar. También se enfatizó en la adaptabilidad ante los cambios del mundo laboral como una característica clave para el trabajo en el futuro (Krieshok, Black y McKay, 2009) y por ende la elección de la carrera de grado es un paso más a balancear con la elección de postgrados y experiencias prácticas adicionales que tendrán que perseguir.

Dentro del enriquecimiento referente a la orientación vocacional especializada, se realizaron tests vocacionales adicionales con interpretación experta para altas capacidades y creatividad (Kerr y Vuyk, 2013), gestión de pasantía como ayudante de segundo grado, clases de apoyo de matemática avanzada, asistencia para búsqueda de cursos como los ofrecidos por el Servicio Nacional de Promoción Profesional, y guía para búsqueda de becas especializadas en universidades extranjeras tanto a nivel de grado como para futuros postgrados. Se graduaron de bachilleres los primeros cuatro estudiantes del programa, con gran éxito académico (medalla de oro, medalla de plata, certificados de alumnos distinguidos, reconocimientos en áreas específicas). Familias externas indagaron acerca de la admisión al colegio para participar del programa.

Desafíos y sugerencias. El principal desafío estuvo en el aprovechamiento de los tiempos de la coordinadora, quien estaba a cargo de las evaluaciones, observaciones, reuniones, implementación de estrategias, seguimiento con docentes, capacitaciones y relaciones públicas. Al no estar a tiempo completo, las tareas de seguimiento se dificultaban y a veces no era posible mantener el esquema de encuentros; se evidenció que ninguno de los sistemas preparados para el contacto constante con docentes funcionaba de manera óptima. Por ende, se volvieron a plantear soluciones alternativas; se decidió incorporar nuevas profesionales al programa, que ya desempeñaban labores relacionadas a la inclusión en el colegio.

Tercer Año: Febrero a Abril 2019

El manejo interno del programa fue transformado de modo a optimizar tiempo y recursos, aumentando el seguimiento disponible. Se incorporaron dos profesionales, supervisadas por la coordinadora, para la implementación de estrategias y contacto constante con docentes. Así, la coordinadora puede realizar más evaluaciones, reuniones con familias, y puede mantener la relación cercana con estudiantes del programa. En todos los niveles se siguen manteniendo las estrategias de currículum compactado (Colangelo

et al., 2004), enriquecimiento dentro y fuera del aula (Pérez, 2006), diferenciación de trabajos en aula y uso de escalas diferenciadas (Ruiz y Márquez Campos, 2006). Al final del año anterior ingresó al programa una estudiante de 2º ciclo de la EEB con superdotación alta y desarrollo asincrónico en áreas cognitivas, con quien se llevan a cabo intervenciones intensivas dentro y fuera del aula. También se evidencia que existe mayor conocimiento acerca del programa; debido a eso una nueva estudiante ingresó al colegio exclusivamente para participar del mismo. Para más adelante, existen planes de trabajo en conjunto con la Dirección de Investigación Educativa del MEC (DGIE). Se siguen recolectando datos sobre el funcionamiento del programa para modificar lo que sea necesario y consolidar lo que esté marchando de manera óptima según lineamientos de la investigación-acción práctica (Creswell, 2005).

Conclusiones

El Programa de Apoyo a Altas Capacidades del colegio presenta grandes logros en su tercer año, verificados mediante la metodología científica de la investigación-acción práctica y no solo desde opiniones personales. Desde su inicio se siguió la espiral dialéctica de pasos de identificación del área a trabajar, desarrollo del plan de acción, implementación del plan de acción, y retroalimentación con implementación de cambios, mediante la recolección, análisis e interpretación de datos de manera cíclica (Hernández Sampieri et al., 2014). Iniciativas similares en otras instituciones se beneficiarían de adoptar una metodología similar si desean preparar programas de atención especializada a las altas capacidades, de modo a mantener el rigor científico que es imperativo en la educación actual (Creswell, 2005).

Para el programa desarrollado en esta institución, se sigue la evidencia científica que indica las mejores prácticas para el trabajo con estudiantes con altas capacidades. Estas prácticas se utilizan tanto para el desarrollo académico, como para el desarrollo social y emocional, al estar enmarcado en el estilo educativo del colegio que busca una perspectiva integral y no solamente académica. El uso de las mejores prácticas basadas en la evidencia se refleja en la satisfacción de estudiantes con su participación en el programa, específicamente al llegar al Nivel Medio. También es de resaltar el éxito académico de los estudiantes del programa, y el enfoque en el bienestar social y emocional de cada estudiante. Incluso empezaron a haber solicitudes de admisión al colegio para participar del programa. Existe fuerte compromiso institucional de continuar con el programa, expandiéndolo según sea provechoso. Se mantiene una actitud abierta y flexible hacia las maneras de enfocar el programa para que sea óptimo en su misión de desarrollo del talento.

Aún existen múltiples desafíos como ser la integración total de las estrategias de trabajo de manera autónoma por el equipo docente; por ahora, se prevé todavía la necesidad de guía y seguimiento, hasta formar a futuro un equipo altamente especializado en la

didáctica para las altas capacidades. El uso óptimo del tiempo de las profesionales involucradas en el programa es un desafío constante, en donde se van probando diferentes asignaciones de tiempo y esfuerzo para tareas, y variando según resultados. Otro desafío importante está en la simplificación de procesos como la aceleración, que no solo dependen del colegio, sino que también dependen de las autoridades pertinentes.

Siguiendo lineamientos internacionales sobre los puntos a tener en cuenta para una implementación exitosa, el primer paso debe ser concienciar a la comunidad sobre la importancia de atender a las altas capacidades, y del rol que un programa de tal envergadura tendría para todos los estamentos. La importancia de la sensibilización es otro aspecto muy importante a tener en cuenta para iniciar servicios que atiendan a estudiantes con altas capacidades a nivel país. Expandir el programa a otros colegios en forma de consultoría sería una posibilidad a futuro, ya que por simple función estadística en todos los colegios probablemente existan estudiantes con altas capacidades.

Incidir en políticas públicas mediante colaboraciones con la DGEI del MEC y demás instituciones relevantes es urgente. La atención a estudiantes con altas capacidades no puede ser librada al azar ni debe depender de los conocimientos y actitudes de cada equipo de trabajo. Debe ser un esfuerzo conjunto y coordinado, basado en evidencia científica actualizada y acorde al contexto cultural del Paraguay (Ziegler et al., 2018). De este modo, esta población podrá recibir el apoyo educativo especializado que necesita para el pleno desarrollo de sus talentos, en beneficio de toda la sociedad.

Referencias

Colangelo, N., Assouline, S. G, y Gross, M. U. M. (2004). *Una nación engañada: De qué forma las escuelas reprimen a los estudiantes más brillantes de Estados Unidos, Informe nacional Templeton sobre aceleración* (Vol. 1). Iowa City, EEUU: The University of Iowa.

Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (2da ed.). Upper Saddle River, NJ, EEUU: Pearson.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta Ed.). México DF: McGraw-Hill.

Kerr, B. A. (Ed.) (2009). *Encyclopedia of giftedness, creativity, and talent.* Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc. doi: 10.4135/9781412971959

Kerr, B. A. & Vuyk, M. A. (2013). *Career development for creatively gifted students*: What parents, teachers, and counselors need to know. En K.H. Kim, J.C. Kaufman, J. Baer, y B. Sriramen (Eds.). Creatively gifted students are not like other gifted students: Research, theory, and practice. Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers.

Kerr, B. A., Vuyk, M. A., & Rea, C. (2012). *Gendered practices in the education of gifted girls and boys*. Psychology in the Schools, 49(7), 647-655. doi: 10.1002/ pits.21627

Krieshok, T. S., Black, M. D., & McKay, R. A. (2009). *Career decision making: The limits of rationality and the abundance of non-conscious processes*. Journal of Vocational Behavior, 75, 275-290. doi: 10.1016/j.jvb.2009.04.006

Ministerio de Educación y Cultura (2014). Decreto Reglamentario N.° 2.837/14 que Reglamenta la Ley N.° 5.136/13 de Educación Inclusiva. Asunción: MEC.

Ministerio de Educación y Ciencias de la República del Paraguay (2018). *Lineamientos para un sistema educativo inclusivo en el Paraguay.* Asunción: MEC.

Pérez, L. F. (2006). *Programas educativos para alumnos con alta capacidad:* Sistema de enriquecimiento. En M. D. Valadez Sierra, J. Betancourt Morejón y M. A. Zavala Berbena (Eds.), *Alumnos superdotados y talentosos*: Identificación, evaluación e intervención, Una perspectiva para docentes (pp. 161-202). México, DF: El Manual Moderno.

Pfeiffer, S. (2017). *Identificación y evaluación del alumnado con altas capacidades: Una guía práctica*. (Trad. J. Tourón y R. Ranz). La Rioja, España: UNIR Editorial.

Renzulli, J. S. y Reis, S. M. (1997). *The Schoolwide Enrichment Model: A how-to guide for educational excellence* (2da ed.). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Ruiz, L. y Márquez Campos, M. (2006). *Estrategias de identificación e intervención para niños potencialmente sobresalientes*. En M. D. Valadez Sierra, J. Betancourt Morejón y M. A. Zavala Berbena (Eds.), Alumnos superdotados y talentosos: Identificación, evaluación e intervención, Una perspectiva para docentes (pp. 213-246). México, DF: El Manual Moderno.

Ziegler, A., Balestrini, D. P., & Stoeger, H. (2018). *An international view on gifted education: Incorporating the macro-systemic perspective.* En S. I. Pfeiffer (Ed.), Handbook of giftedness in children (pp. 15-28). New York: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-77004-8