



La Universidad que Siembra

**CONSTRUCTO DIDÁCTICO PARA  
ADAPTACIONES CURRICULARES  
DESTINADAS A NIÑOS DE PRIMER GRADO  
CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES**

**Autor: Adriana Ovalles Villegas  
Tutor: Carmen Consuelo López**

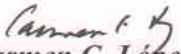
**Barinas, 2025**




## ACTA DE ADMISIÓN


Siendo las 11:00 a.m. del día 20 de Mayo del 2025, reunidos en la Sede del Programa de Estudios Avanzados del Vicerrectorado de Planificación y Desarrollo Social de la UNELLEZ, los profesores: **Dra. Carmen Consuelo López** (Tutora UPEL), **Dr. Juan Jerez** (Jurado Coordinador UNELLEZ), **Dr. Naudy Lares** (Jurado principal UNELLEZ), titulares de las cédulas de identidad N°: **C.I. 11.785.079, 18.558.790, 5.028.869** respectivamente, quienes fueron designados por la Comisión Asesora de Estudios Avanzados del Vicerrectorado de Planificación y Desarrollo Social UNELLEZ, según **RESOLUCIÓN N° CAEA/2025/04/70 DE FECHA: 30/04/2025 ACTA N° 16 ORDINARIA N°70** como miembros del Jurado para conocer el contenido de la Tesis Doctoral titulada **“CONSTRUCTO DIDÁCTICO PARA ADAPTACIONES CURRICULARES DESTINADAS A NIÑOS DE PRIMER GRADO CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES”** presentado por la Doctorando: **ADRIANA OVALLES** titular de la Cédula de Identidad N° **9.679.719**, con el cual aspira obtener el Grado Académico de **DOCTORA EN PSICOPEDAGOGÍA**, quienes decidimos por unanimidad y de acuerdo con lo establecido en el Artículo 36 y siguientes de la Normativa para la Elaboración de los Trabajos Técnicos, Trabajos Especiales de Grado, Trabajos de Grado y Tesis Doctorales y 54 del Reglamento de Estudios Avanzados Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales “Ezequiel Zamora” – UNELLEZ 2021, **ADMITIR** la Tesis Doctoral presentada y fijar la fecha de defensa pública, para el día **09 de Junio de 2025 a las 08:30 a.m**

Dando fe y en constancia de lo aquí señalado firman:

  
**Dra. Carmen C. López**  
**C.I. N° 11.785.079**  
**(Tutora UPEL)**

  
**Dr. Juan Jerez**  
**C. I. N° 18.558.790**  
**(Jurado Coordinador UNELLEZ)**



  
**Dr. Naudy Lares**  
**C. I. N° 5.028.869**  
**(Jurado principal UNELLEZ)**



## ACTA DE VEREDICTO

Siendo las 8.30 a.m. del día 09 de Junio de 2025, reunidos en la Sede del Programa de Estudios Avanzados del Vicerrectorado de Planificación y Desarrollo Social de la UNELLEZ, los profesores: **Dra. Carmen Consuelo López** (Tutora UPEL), **Dr. Juan Jerez** (Jurado Coordinador UNELLEZ), **Dr. Naudy Lares** (Jurado principal UNELLEZ), titulares de las cédulas de identidad N°: **C.I. 11.785.079, 18.558.790, 5.028.869** respectivamente, quienes fueron designados por la Comisión Asesora de Estudios Avanzados del Vicerrectorado de Planificación y Desarrollo Social UNELLEZ, según **RESOLUCIÓN N° CAEA/2025/04/70 DE FECHA: 30/04/2025 ACTA N° 16 ORDINARIA N°70** como miembros del Jurado para conocer el contenido de la Tesis Doctoral titulada **“CONSTRUCTO DIDÁCTICO PARA ADAPTACIONES CURRICULARES DESTINADAS A NIÑOS DE PRIMER GRADO CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES”** presentado por la Doctorando: **ADRIANA OVALLES** titular de la Cédula de Identidad N° **9.679.719**, con el cual aspira obtener el Grado Académico de **DOCTORA EN PSICOPEDAGOGÍA**. Con una duración de **Treinta (30) minutos**. Posteriormente, la ponente respondió a las preguntas formuladas por el jurado y defendió sus opiniones. Cumplidas todas las fases de la defensa, el jurado, después de sus deliberaciones, por unanimidad acordó el veredicto: Aprobada la Tesis Doctoral aquí mencionado.

Dando fe y en constancia de lo aquí expresado firman:

*Carmen C. López*  
**Dra. Carmen C. López**  
 C.I. N° 11.785.079  
 (Tutora UPEL)

*Juan Jerez*  
**Dr. Juan Jerez**  
 C. I. N° 18.558.790  
 (Jurado Coordinador UNELLEZ)



*Naudy Lares*  
**Dr. Naudy Lares**  
 C. I. N° 5.028.869  
 (Jurado principal UNELLEZ)




## **MENCIÓN PUBLICACIÓN**


En la ciudad de Barinas, a los nueve (09) días del mes de junio del año dos mil veinticinco (2025), reunidos en la sede del Programa de Estudios Avanzados del Vicerrectorado de Planificación y Desarrollo Social de la Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales "Ezequiel Zamora" (UNELLEZ), los miembros del jurado designados mediante Resolución N.º CAEA/2025/04/70, de fecha 30 de abril de 2025, acta N.º 16 Ordinaria N.º 70, para conocer y evaluar la Tesis Doctoral titulada: "Constructo didáctico para adaptaciones curriculares destinadas a niños de primer grado con altas capacidades intelectuales", presentada por la doctoranda **Adriana Ovalles**, titular de la Cédula de Identidad N.º 9.679.719, para optar al título de **Doctora en Psicopedagogía**, acuerdan por **unanimidad** conferir la **MENCIÓN: PUBLICACIÓN**, en virtud de las siguientes consideraciones:

- Por la **relevancia, pertinencia y originalidad** del abordaje temático del contexto estudiantil.
- Por constituirse en un estudio previo relacionado con un área de interés nacional e internacional, que poco ha sido estudiada en el contexto latinoamericano.
- Por la **coherente estructuración de las dimensiones del conocimiento**, las cuales servirán de orientación a investigadores del área.

En atención a lo anterior, se certifica que la tesis evaluada representa un aporte significativo al campo psicopedagógico, con especial incidencia en el estudio y atención de las altas capacidades intelectuales en el nivel de educación primaria.

Dando fe y en constancia de lo aquí expresado firman:

  
**Dra. Carmen C. López**  
C.I. N° 11.785.079  
(Tutora UPEL)

  
**Dr. Juan Jerez**  
C. I. N° 18.558.790  
(Jurado Coordinador UNELLEZ)



  
**Dr. Naudy Larés**  
C. I. N° 5.028.869  
(Jurado principal UNELLEZ)

Universidad Nacional Experimental

de los Llanos Occidentales

“Ezequiel Zamora”



La Universidad que siembra

Vicerrectorado de Planificación

y Desarrollo Social

Coordinación de Estudios Avanzados

Doctorado en Psicopedagogía

# **CONSTRUCTO DIDÁCTICO PARA ADAPTACIONES CURRICULARES DESTINADAS A NIÑOS DE PRIMER GRADO CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES**

**Requisito parcial para optar al grado de  
Doctora en Psicopedagogía**

Autor: Adriana J. Ovalles Villegas

Tutor: Carmen Consuelo López

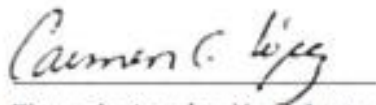
Barinas, octubre de 2025

## ACEPTACIÓN DEL TUTOR

Yo, **CARMEN CONSUELO LÓPEZ DE SOLORZANO**, cédula de identidad No. **V-11.785.079**, hago constar que he leído la Tesis Doctoral, titulada “**CONSTRUCTO DIDÁCTICO PARA ADAPTACIONES CURRICULARES DESTINADAS A NIÑOS** ” presentado por la ciudadana, **ADRIANA JOSEFINA OVALLES VILLEGAS**, para optar al título de **DOCTOR EN PSICOPEDAGOGÍA** acepto asesorar a la estudiante, en calidad de Tutor, durante el periodo de desarrollo del trabajo hasta su presentación y evaluación

En la ciudad de Barinas, a los 08 días del mes de enero del año 2024.

Carmen Consuelo López

  
Firma de Aprobación del tutor

Fecha de entrega: 08/01/2024

## DEDICATORIA

Quiero expresar mi agradecimiento a todas las personas y seres que han marcado mi vida de una forma especial:

A mis hijos, María Daniela, Mariana Valentina y Adrián Daniel, que han sido mi mayor fuente de inspiración. Gracias a ellos, me he esforzado cada día por ser un mejor ejemplo y, en el proceso, he crecido como persona.

Mi nieta, María Gabriela, mi nieta, encarna un amor puro y sincero que me ha enseñado el valor de vivir plenamente el momento presente, aceptando su fugacidad.

Mi madre siempre ha sido mi guía. No hay decisión importante en mi vida en la que no piense en ella.

Sigifredo, mi esposo y mejor amigo, es mi apoyo incondicional, quien me ha hecho comprender la importancia de una figura paterna en nuestras vidas.

Mis hermanos, Flora, Elsa y Freddy, quienes quizás no lo sepan, pero han influido enormemente en la persona que soy hoy.

Carmen Consuelo, además de ser mi jefa y compañera, ha sido una gran maestra en lo profesional y personal, ayudándome a crecer y aprender.

Finalmente, mis mascotas, perros y gatos, han sido maestros silenciosos que me han dado lecciones invaluableles y amor sin reservas.

A todos ustedes, gracias por formar parte de mi historia y por haber contribuido a mi desarrollo personal.

## AGRADECIMIENTO

*“Gracias a la vida que me ha dado tanto”*  
(Mercedes Sosa)

Gracias a la muerte, misteriosa maestra, que me ha enseñado a abrazar cada aliento como un tesoro invaluable.

Gracias a mis hijos, mi nieta y mi pareja, faros luminosos en mi camino, han sido la fuerza que me desafía a ser mejor cada día, despertando en mí la mejor versión que anida en mi ser.

A mi madre, quien la vida la obligo a ser un símbolo de fortaleza indestructible y ejemplo vivo de superación, le rindo gratitud por haberme mostrado el camino con valentía y amor inquebrantable.

Mis hermanos, fuente de inspiración y apoyo, me enseñan con su forma de ser lo que deseo para mi vida.

Carmen Consuelo, guía sabia y compañera fiel, merecen mi más profundo agradecimiento por ser faros de luz en mis momentos oscuros.

A mi querida universidad, cuna de conocimiento y crecimiento, agradezco por abrir las puertas del saber, moldeando mi mente y expandiendo mis horizontes.

En cada rincón de mi historia, en cada latido de mi corazón, se entrelazan los hilos de agradecimiento hacia aquellos que han sido pilares en mi viaje por esta existencia.

Gracias, eternamente gracias, por cada enseñanza, cada amor y cada experiencia que han enriquecido mi ser.

¡Que esta gratitud sea el eco eterno de mi alma hacia aquellos que han tocado mi vida con su grandeza!

## Tabla de contenido

DEDICATORIA .....	IV
AGRADECIMIENTO .....	V
TABLA DE CONTENIDO.....	VI
ÍNDICE DE FIGURAS.....	IX
RESUMEN .....	X
INTRODUCCIÓN .....	1
MOMENTO I.....	4
APROXIMACIÓN AL OBJETO DE ESTUDIO.....	4
PROPÓSITOS DE LA INVESTIGACIÓN .....	8
<i>General</i> .....	8
<i>Específicos</i> .....	8
JUSTIFICACIÓN Y LÍNEA DE INVESTIGACIÓN .....	8
MOMENTO II .....	10
ESTADO DEL ARTE.....	10
REFERENTES DE INVESTIGACIONES .....	11
ABORDAJE TEÓRICO.....	15
<i>Adaptaciones Curriculares</i> .....	16
<i>Altas Capacidades Intelectuales</i> .....	19
<i>Doble excepcionalidad</i> .....	36
<i>Abordaje Legal</i> .....	41
<i>Unidades de análisis apriorísticas</i> .....	44
MOMENTO III.....	47
CONTEXTO EPISTÉMICO - METODOLÓGICO.....	47
PARADIGMA DE LA INVESTIGACIÓN .....	47
ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN .....	48

DIMENSIONES DEL CONOCIMIENTO EN LA INVESTIGACIÓN .....	49
MÉTODO DE INVESTIGACIÓN.....	54
ESCENARIO E INFORMANTES .....	55
TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA LA RECOLECCIÓN .....	57
TÉCNICA PARA EL ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN A TRAVÉS DEL CÍRCULO HERMENÉUTICO .....	60
TÉCNICAS PARA EL RIGOR Y LA CREDIBILIDAD.....	62
MOMENTO IV.....	65
CONTEXTO ANALÍTICO .....	65
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS HALLAZGOS .....	65
<i>Sistematización, análisis e interpretación de la información obtenida con la entrevista.....</i>	<i>69</i>
<i>Análisis de la codificación de documentos legales e institucionales.....</i>	<i>115</i>
<i>La valoración de las altas capacidades: entre el reconocimiento docente y el abandono sistémico.....</i>	<i>128</i>
MOMENTO V .....	131
PROCESO DE TEORIZACIÓN Y PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO .....	131
INTRODUCCIÓN.....	131
JUSTIFICACIÓN.....	132
DESCRIPCIÓN .....	133
ANÁLISIS INTEGRAL DEL CONSTRUCTO .....	144
SOCIALIZACIÓN DEL CONSTRUCTO DIDÁCTICO .....	148
VALORACIÓN DEL CONSTRUCTO DIDÁCTICO .....	150
REFLEXIONES FINALES .....	155
RECOMENDACIONES.....	157
REFERENCIAS.....	160
ANEXOS .....	171

## Índice de tablas

Tabla 1. Modelos de Altas Capacidades .....	35
Tabla 2. Unidades de Análisis Apriorísticas .....	45
Tabla 3. Matriz para la Presentación de Información - Pregunta 1 .....	74
Tabla 4. Matriz para la Presentación de Información - Pregunta 2 .....	80
Tabla 5. Matriz para la Presentación de Información - Pregunta 3 .....	85
Tabla 6. Matriz para la Presentación de Información - Pregunta 4 .....	90
Tabla 7. Matriz para la Presentación de Información - Pregunta 5 .....	96
Tabla 8: Agenda de Codificación en el Análisis de Contenido .....	114
Tabla 9. Codificación de Documentos Legales e Institucionales .....	114
Tabla 10. Agenda de Socialización.....	148
Tabla 11: Instrumento de Valoración .....	150

## Índice de figuras

Figura 1. Niveles de Altas Capacidades según Castello y Torres, (1999).....	29
Figura 2. Modelo psicosocial (Feldhusen, 1986).....	34
Figura 3. Coincidencias en doble excepcionalidad,.....	40
Figura 4. Proceso de Análisis e Interpretación de Hallazgos.....	67
Figura 5. Modulo central del constructo didáctico .....	135
Figura 6. Módulo de Identificación y evaluación .....	136
Figura 7. Modulo Adaptación Curricular Personalizada .....	138
Figura 8. Modulo Intervención y Apoyo Externo.....	140
Figura 9. Módulo de Monitoreo y Evaluación Continua .....	142
Figura 10. Constructo Didáctico para Adaptaciones Curriculares Destinadas a Niños de Primer Grado con Altas Capacidades Intelectuales .....	147

**UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL  
DE LOS LLANOS OCCIDENTALES  
“EZEQUIEL ZAMORA”**

**CONSTRUCTO DIDÁCTICO PARA ADAPTACIONES CURRICULARES  
DESTINADAS A NIÑOS DE PRIMER GRADO CON ALTAS  
CAPACIDADES INTELECTUALES**

**Autor:** Adriana Ovalles Villegas  
**Tutor:** Carmen Consuelo López  
Barinas, noviembre 2024

**Resumen**

Esta investigación aborda el problema de la falta de atención educativa adecuada para estudiantes con altas capacidades intelectuales en el sistema educativo venezolano, específicamente en el primer grado en el contexto de Ciudad Tavacare, Barinas. El propósito general del estudio fue generar un constructo didáctico orientado al desarrollo de adaptaciones curriculares inclusivas para estudiantes con altas capacidades intelectuales, que respondan tanto a sus necesidades cognitivas como socioemocionales. Basado en los fundamentos teóricos de autores como Coll (1996), Renzulli (1985) y Gardner (1983), el estudio adopta un paradigma interpretativo, con enfoque cualitativo y método hermenéutico, buscando generar conocimientos aplicables al entorno educativo inclusivo, explorando en profundidad las percepciones y prácticas pedagógicas. Los informantes incluyeron a docentes de primer grado y personal de aula integrada de dos instituciones educativas, seleccionados por su rol en el proceso educativo inclusivo. Se utilizaron la revisión documental y las entrevistas semiestructuradas como técnicas de recolección de datos, facilitando la comprensión de las experiencias y perspectivas de los informantes. Para el análisis de los datos, se empleó el círculo hermenéutico, orientada a identificar patrones y temas centrales en las prácticas y necesidades de adaptación curricular. Los hallazgos revelan que los docentes carecen de formación específica y recursos para adaptar el currículo a estudiantes con altas capacidades, lo que limita su inclusión efectiva. Asimismo, se identificaron actitudes positivas hacia la inclusión, aunque con necesidad de mayor apoyo interinstitucional y acceso a programas formativos. El estudio sugiere implementar programas de capacitación y recursos que fortalezcan la práctica docente en educación inclusiva, así como establecer redes de colaboración interprofesional para atender de manera integral las altas capacidades. El constructo propuesto constituye una herramienta metodológica adaptable que promueve un entorno educativo inclusivo, sostenible y enriquecedor para todos los estudiantes.

**Descriptor:** Altas capacidades intelectuales, adaptaciones curriculares, educación inclusiva, constructo didáctico, enseñanza personalizada.

## Introducción

Este estudio aborda el diseño de un modelo didáctico adaptado a las necesidades educativas de niños de primer grado con altas capacidades intelectuales (ACI) en instituciones del Sector C de Ciudad Tavacare, Barinas. La problemática principal surge de la ausencia de políticas claras y directrices específicas que orienten a los educadores en la atención de esta población, una situación que, además, se ve agravada por la falta de recursos especializados. Esta combinación de factores limita el desarrollo académico y socioemocional de los estudiantes, impidiendo que la sociedad aproveche su potencial creativo y cognitivo. Frente a este escenario, la investigación propone una solución contextualizada e innovadora mediante estrategias pedagógicas que permitan superar dichas barreras.

Desde un análisis inicial del contexto, emergen desafíos significativos para la atención a estudiantes con ACI. Aunque el marco legal protege sus derechos, la falta de políticas educativas precisas dificulta la adopción de estrategias inclusivas. Esta ambigüedad genera prácticas pedagógicas que no siempre responden a las necesidades de estos estudiantes. Los docentes, por su parte, enfrentan dificultades debido a la escasez de formación especializada y herramientas diagnósticas que les permitan identificar las altas capacidades y diseñar estrategias didácticas ajustadas a las particularidades de su grupo.

La situación se complica aún más cuando se presenta la doble excepcionalidad, una condición que implica la coexistencia de ACI con trastornos del aprendizaje o del desarrollo, como el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) o el Trastorno del Espectro Autista (TEA). Resulta importante mencionar que las ACI también forman parte de la neurodivergencia, ya que implican modos de procesamiento cognitivo distintos al promedio. Sin embargo, en la práctica, el diagnóstico tiende a centrarse en identificar únicamente los trastornos del desarrollo, pasando por alto las altas capacidades. Este enfoque parcial, como advierten Renzulli (1985) y Gardner (1983), conduce a intervenciones educativas que no estimulan ni desarrollan las capacidades cognitivas excepcionales de estos estudiantes.

Cuando el diagnóstico es limitado, los docentes suelen centrarse exclusivamente en remediar las dificultades vinculadas al TDAH o al TEA, dejando sin atender las necesidades asociadas a las altas capacidades. Como resultado, los estudiantes con doble excepcionalidad se

enfrentan a un entorno educativo que no les plantea desafíos significativos, lo que restringe su progreso académico y puede incluso desmotivarlos para participar activamente en la escuela. Esta situación pone de manifiesto la urgencia de contar con políticas educativas claras y recursos didácticos adecuados para ofrecer una atención integral y equilibrada que contemple la diversidad cognitiva.

Ante este panorama, el desconocimiento de los docentes sobre las características específicas de estos estudiantes provoca diagnósticos incorrectos y enfoques pedagógicos poco efectivos. Con el objetivo de abordar esta problemática, la presente investigación adopta un enfoque hermenéutico, que permite captar las percepciones y prácticas de los actores educativos desde una perspectiva comprensiva. Basándose en los planteamientos de Coll (1996), Renzulli (1985) y Gardner (1983), el modelo didáctico propuesto se estructura en tres dimensiones fundamentales: la identificación temprana, la personalización curricular y el apoyo externo.

La identificación temprana es fundamental, ya que permite implementar protocolos eficaces que detecten tanto las altas capacidades como otras condiciones neurodivergentes, evitando diagnósticos incompletos o sesgados. La personalización curricular, por su parte, fomenta la adaptación de contenidos y estrategias metodológicas a las necesidades cognitivas de los estudiantes, promoviendo un aprendizaje significativo y estimulante. Finalmente, el apoyo externo facilita la colaboración activa con especialistas y familias, garantizando una intervención multidimensional que potencie el desarrollo integral de los estudiantes.

Los hallazgos obtenidos mediante observaciones y conversaciones informales con docentes muestran que, aunque reconocen la importancia de la educación individualizada, enfrentan grandes desafíos debido a la falta de formación especializada y recursos didácticos adecuados. La necesidad de capacitación continua y la implementación de estrategias pedagógicas diferenciadas surgen como una prioridad evidente para mejorar la atención a estudiantes con ACI.

El estudio se organiza en cinco momentos que guían el proceso de investigación. El Momento I se enfoca en una aproximación al objeto de estudio, identificando las problemáticas y justificando la relevancia de la investigación, sentando las bases conceptuales y contextuales del análisis. El Momento II revisa el estado del arte, explorando referentes teóricos y legales

relacionados con las ACI, las adaptaciones curriculares y la doble excepcionalidad, lo que permite identificar vacíos y tendencias relevantes.

En el Momento III, se describe el contexto epistémico-metodológico, detallando el paradigma, enfoque y métodos de investigación. Se especifican las técnicas de recolección de datos, como la revisión documental y las entrevistas semiestructuradas, junto con estrategias para garantizar la credibilidad del estudio mediante triangulación y reflexividad. El Momento IV expone el contexto analítico, donde se presentan los hallazgos a partir del análisis de documentos y entrevistas, emergiendo categorías que sintetizan las percepciones y prácticas identificadas.

Finalmente, el Momento V aborda la teorización y producción de conocimiento, describiendo y valorando el modelo didáctico propuesto. La socialización del modelo y su valoración por parte de los actores educativos permiten reflexionar sobre los hallazgos y su impacto en el contexto escolar. Este proceso culmina con la formulación de un modelo didáctico que integra la identificación temprana, la personalización curricular y el apoyo externo, ofreciendo un marco adaptable y replicable que promueva un entorno educativo inclusivo.

La investigación aporta al conocimiento teórico y práctico sobre las ACI y las adaptaciones curriculares. Al integrar estrategias pedagógicas innovadoras y contextualizadas, el modelo desarrollado brinda una solución efectiva a las limitaciones actuales, sentando las bases para un cambio educativo transformador. La necesidad de políticas claras y recursos especializados resulta evidente para fomentar un entorno educativo inclusivo y enriquecedor, evitando el desperdicio de talento y promoviendo el desarrollo de una sociedad más equitativa.

## MOMENTO I

### APROXIMACIÓN AL OBJETO DE ESTUDIO

La atención educativa integral para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) representa un pilar fundamental en la educación inclusiva a nivel global, pues busca fomentar tanto la participación activa como el desarrollo pleno de cada estudiante en el sistema educativo. La UNESCO (2024) recalca que la inclusión educativa no se limita a la presencia física en el aula, sino que exige un enfoque que responda a las particularidades de cada estudiante mediante apoyos personalizados y la implicación de la comunidad educativa. La verdadera inclusión, en este sentido, significa crear un entorno educativo flexible y adaptado a los distintos ritmos y capacidades individuales, garantizando así una educación de calidad que permita a cada estudiante alcanzar su máximo potencial.

Dentro de este marco, los estudiantes con Altas Capacidades Intelectuales (ACI) requieren una atención especializada que reconozca y desarrolle sus talentos, enfrentando desafíos únicos que demandan intervenciones específicas para optimizar su desarrollo académico y personal. Instituciones internacionales, como la Organización Mundial de la Salud (OMS) y la UNESCO (2004), y manuales de referencia, como el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5), coinciden en categorizar las ACI como una necesidad educativa especial. Los estudiantes con ACI, al igual que aquellos con otras NEE, requieren adaptaciones curriculares que no solo mantengan su motivación, sino que promuevan el desarrollo de sus habilidades distintivas. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2019) advierte que la falta de una adecuada atención a los estudiantes con ACI puede desembocar en problemas como la desmotivación, el bajo rendimiento académico y dificultades socioemocionales, resaltando la importancia de políticas educativas inclusivas que respondan eficazmente a las particularidades de esta población.

Diversos modelos teóricos han abordado la educación de estudiantes con ACI, ofreciendo orientaciones para una intervención educativa adecuada. El modelo de los "tres anillos" de Renzulli (2016) sugiere que el talento se desarrolla a través de la interacción de tres factores esenciales:

habilidades excepcionales, creatividad y compromiso, lo cual implica que el entorno educativo debe promover no solo el desarrollo intelectual, sino también un espacio para la expresión creativa y el compromiso emocional con el aprendizaje. Por su parte, Gagné (2015), en su Modelo Diferenciado de Dotación y Talento (DMGT), hace una distinción entre dotación (potencial natural) y talento (habilidades desarrolladas a partir de esa dotación). Según Gagné, el talento surge cuando se aplican apoyos específicos y desafíos intelectuales que permiten al estudiante aprovechar su dotación inicial. Ambas teorías subrayan la importancia de contar con entornos educativos enriquecidos y adaptativos, donde las experiencias educativas, los estímulos y los desafíos sean congruentes con las capacidades avanzadas de los estudiantes con ACI.

A pesar de los avances conceptuales en el ámbito educativo internacional, en América Latina persiste una notable disparidad en la atención educativa para estudiantes con ACI. Un estudio comparativo de Benavides et al. (2018) sobre políticas y prácticas educativas en países latinoamericanos evidencia la escasa implementación de programas específicos para ACI, a pesar de que muchos países de la región han establecido marcos legales para atender a estudiantes con NEE. La falta de adaptaciones curriculares y de desafíos adecuados en los programas educativos genera un riesgo de exclusión académica y social, privando a los estudiantes con ACI de oportunidades significativas para su desarrollo integral. Esta situación evidencia la necesidad urgente de desarrollar políticas públicas que no solo identifiquen a esta población, sino que también garanticen los recursos y la capacitación necesarios para ofrecer una educación acorde a sus necesidades.

En el caso de Venezuela, el marco legal respalda la inclusión educativa para estudiantes con NEE, incluyendo a aquellos con ACI, a través de la Ley Orgánica de Educación (2009) y el Decreto Ministerial 035 (2009). Sin embargo, estas normativas presentan limitaciones, ya que no detallan las especificidades necesarias para la atención de estudiantes con ACI, lo que coloca su educación en una zona gris. Las instituciones educativas frecuentemente carecen de los recursos y del personal capacitado para implementar adaptaciones curriculares específicas, lo que dificulta el desarrollo académico y personal de los estudiantes con ACI. Esta ambigüedad en la legislación deja un vacío en la práctica educativa, donde el esfuerzo y la capacidad de respuesta dependen en gran medida de los recursos individuales y del compromiso del personal docente, lo que produce una disparidad significativa en la calidad de la atención brindada a los estudiantes con ACI.

La implementación de programas educativos para estudiantes con ACI en Venezuela enfrenta diversos obstáculos. Uno de los más críticos es la limitada formación docente en la identificación y atención de las ACI, lo que impide que los profesores puedan reconocer y responder eficazmente a las necesidades de estos estudiantes. Además, los recursos materiales y tecnológicos, esenciales para ofrecer un currículo diferenciado, son escasos en muchas instituciones, lo que limita la posibilidad de brindar una experiencia educativa adecuada. Esta carencia de directrices y recursos crea una notable variabilidad en la calidad de la atención educativa, que depende en gran medida de la voluntad y el conocimiento del personal docente y de las familias.

En la región de Barinas (Venezuela), las dificultades para implementar una educación inclusiva efectiva para estudiantes de primer grado con ACI son particularmente evidentes. Las escuelas públicas de la zona enfrentan una escasez de recursos y de formación especializada, lo que obstaculiza la identificación temprana y el desarrollo de estrategias pedagógicas adaptadas. Esta falta de programas específicos conduce a una confusión frecuente entre ACI y alto rendimiento académico, lo que implica que se subestimen las necesidades reales de estos estudiantes. Sin una comprensión adecuada y una intervención temprana, los estudiantes con ACI pueden pasar desapercibidos en el sistema educativo, privándolos del apoyo específico que necesitan para desarrollar plenamente su potencial.

La educación inclusiva para estudiantes con ACI representa un desafío en el contexto latinoamericano, especialmente en países como Venezuela, donde, a pesar de contar con marcos legales, existen importantes brechas en la implementación de políticas y en la capacitación docente. Para avanzar en una inclusión real, es crucial desarrollar políticas específicas que no solo reconozcan las necesidades de los estudiantes con ACI, sino que también proporcionen los recursos y la formación necesarios para su atención. Este enfoque permitirá a los estudiantes con ACI integrarse y participar plenamente en el sistema educativo, garantizando que cada uno pueda desarrollarse en función de sus capacidades y contribuir positivamente a la sociedad.

El desconocimiento sobre las necesidades específicas de los estudiantes con Altas Capacidades Intelectuales (ACI), sumado a la falta de recursos pedagógicos y materiales, ha derivado en que estos alumnos enfrenten múltiples desafíos dentro del sistema educativo tradicional. Al no recibir estímulos adecuados, los estudiantes con ACI suelen experimentar

desmotivación y aislamiento, factores que dificultan su integración en el entorno escolar y que, en muchos casos, provocan problemas socioemocionales y un rendimiento académico inferior a su potencial real. Sin políticas educativas específicas ni un sistema de apoyo eficaz para el profesorado en Barinas, estos estudiantes quedan privados de los recursos necesarios para desarrollarse plenamente, lo que repercute en su bienestar y en su capacidad de aprendizaje.

La importancia de este estudio radica en la urgencia de diseñar y poner en práctica un modelo de adaptación curricular que atienda de manera precisa las necesidades de los estudiantes de primer grado con ACI en Barinas. Un enfoque educativo centrado en adaptar el currículo a sus capacidades, intereses y ritmos de aprendizaje podría transformar significativamente sus experiencias escolares, promoviendo no solo el éxito académico, sino también su integración emocional y social. Al desarrollar una intervención pedagógica inclusiva y diferenciada, el estudio no solo se propone mejorar la situación de los estudiantes en Barinas, sino también ofrecer un marco que inspire futuras políticas educativas en Venezuela. Estas políticas, informadas por evidencia, permitirían reducir la brecha entre las aspiraciones del marco legal y las prácticas cotidianas en las aulas venezolanas, asegurando una respuesta más efectiva a las necesidades de estudiantes con ACI.

Ante este panorama, emergen varias interrogantes que orientan el desarrollo y los objetivos de la investigación:

¿Cuál es la percepción emergente entre los informantes respecto a las adaptaciones curriculares aplicadas en el entorno investigado?

¿Cuáles son las prácticas pedagógicas que emplean los docentes en las adaptaciones curriculares dirigidas a los niños de primer grado con altas capacidades intelectuales?

¿Qué valoración se otorga a la comprensión acerca de las necesidades educativas de los estudiantes con altas capacidades intelectuales y las prácticas más adecuadas para atender a estos estudiantes?

¿Cómo se configuran las dimensiones constitutivas de un constructo didáctico que facilite la adaptación curricular a las características y potencialidades de los niños con altas capacidades intelectuales, en las instituciones del Sector C de Ciudad Tavacare?

## **Propósitos de la Investigación**

### **General**

Generar un constructo didáctico orientado al desarrollo de adaptaciones curriculares destinadas a niños de primer grado con altas capacidades intelectuales, dentro del contexto específico de las instituciones de educación básica del Sector C de Ciudad Tavacare, municipio Barinas, parroquia Alto Barinas.

### **Específicos**

Comprender la percepción emergente de los informantes respecto a las adaptaciones curriculares aplicadas en el entorno investigado.

Explorar las prácticas pedagógicas empleadas por los docentes en las adaptaciones curriculares dirigidas a los niños de primer grado con ACI, en relación con las disposiciones normativas vigentes.

Interpretar la valoración otorgada a la comprensión acerca de las necesidades educativas de los estudiantes con altas capacidades intelectuales y las prácticas más adecuadas para la atención a estos estudiantes.

Configurar las dimensiones constitutivas de un constructo didáctico que facilite la adaptación curricular a las características y potencialidades de los niños con altas capacidades intelectuales, en las instituciones del Sector C de Ciudad Tavacare.

## **Justificación y línea de investigación**

La presente investigación posee una relevancia social considerable, tal como lo indica el documento del Ministerio de Educación "Conceptualización y políticas para el desarrollo del Talento" (1997), que subraya la necesidad de proporcionar una educación adecuada a los estudiantes con altas capacidades intelectuales para maximizar su desarrollo y poner estas habilidades al servicio del país. Este enfoque no solo contribuye a la formación de ciudadanos capaces, sino que también promueve un compromiso activo con el entorno social y productivo.

Desde un enfoque educativo y teórico, la investigación busca promover una atención integral que fomente la igualdad de condiciones en el aula, valorando las particularidades de cada estudiante, ya que en una clase coexisten diversos perfiles de aprendizaje (como viso-espaciales,

auditivos, estudiantes con TDAH, dislexia, entre otros). Los estudiantes con altas capacidades intelectuales, considerados como sujetos con Necesidades Educativas Especiales (NEE), suelen recibir una atención inadecuada dentro del marco convencional, que tiende a estar dirigido a estudiantes con capacidades promedio (Ministerio de Educación, 1997).

Este constructo didáctico no solo beneficiará a los estudiantes con altas capacidades intelectuales, sino que también fortalecerá el desarrollo integral de todos los estudiantes en el aula, fomentando un cambio de mentalidad y metodología que permita un abordaje individualizado. Esto se alinea con los principios de la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), que defiende la inclusión como modelo educativo.

Este estudio también se alinea con el Plan de la Patria 2019-2025, específicamente con el Gran Objetivo Histórico N.º 3, que aboga por una atención educativa especial para los estudiantes con altas capacidades, con el fin de contribuir a que Venezuela se consolide como una potencia social, económica y política. Además, se enmarca en el Gran Objetivo Histórico N.º 5, centrado en la formación de individuos como líderes capaces de preservar la vida en el planeta y garantizar la salvación de la humanidad. Este esfuerzo pretende configurar herramientas educativas que potencien estas capacidades y talentos, promoviendo un desarrollo integral y contextualizado de los educandos con altas capacidades intelectuales.

Finalmente, desde una perspectiva institucional, esta investigación se justifica epistemológicamente por la creación de un constructo didáctico adaptado al sistema educativo venezolano, que no se concibe como un proceso de clasificación, sino como un enfoque de intervención pedagógica adaptativa. Asimismo, se enmarca en la línea de investigación "Capacidades diferentes o atención a la diversidad" del doctorado en Psicopedagogía de la Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales "Ezequiel Zamora" (UNELLEZ). El objetivo es diseñar estrategias que ayuden a los docentes a comprender las características diferenciadas de los estudiantes con altas capacidades y a desarrollar métodos pedagógicos que potencien sus habilidades.

## **MOMENTO II**

### **ESTADO DEL ARTE**

El estado del arte representa una etapa crucial dentro de cualquier investigación, ya que abarca una revisión minuciosa y exhaustiva de los conocimientos existentes sobre el objeto de estudio. Según Rivas (2023), esta fase no solo ofrece un marco de referencia crítico, sino que también permite identificar los avances y limitaciones de investigaciones previas. Este análisis profundo, fundamentado en una vasta diversidad de fuentes académicas, facilita la contextualización del estudio y contribuye a desarrollar una comprensión más sólida y detallada del tema en cuestión.

Es fundamental destacar que el estado del arte no se reduce a una mera recopilación de textos, sino que requiere de una selección meticulosa y un análisis crítico de las partes más relevantes de cada fuente. A través de este enfoque, esta sección se erige como la base teórica y metodológica del estudio, estableciendo un marco sólido basado en la revisión rigurosa de teorías, enfoques y antecedentes pertinentes. No solo se asienta el estudio ontológicamente, sino que los referentes teóricos también brindan una comprensión epistémica del fenómeno investigado, facilitando su vinculación con el objeto de estudio.

Esta revisión del estado del arte ofrece una interpretación crítica del fenómeno desde diversas perspectivas, lo cual orienta de manera efectiva la profundización en el tema y la selección del enfoque metodológico adecuado. En este sentido, el propósito principal es desarrollar un constructo teórico robusto en torno a la atención educativa integral dirigida a niños con Altas Capacidades Intelectuales (ACI) en las escuelas de educación básica del Sector C de Ciudad Tavacare, en el estado Barinas.

El estado del arte, concebido como una investigación documental, tiene como objetivo examinar la literatura existente en relación con el tema de la tesis, analizando múltiples fuentes académicas para identificar las tendencias y avances dentro del campo de estudio. Este enfoque no solo proporciona una base sólida para el análisis del problema, sino que también guía en la

selección de métodos y estrategias pertinentes para abordar adecuadamente el fenómeno investigado.

## **Referentes de investigaciones**

En este apartado, se presentan diversas investigaciones internacionales sobre las Altas Capacidades Intelectuales (ACI) que anteceden al presente estudio, contribuyendo significativamente a su desarrollo.

### **Internacionales**

Entre las investigaciones internacionales que preceden y enriquecen el presente estudio sobre Altas Capacidades Intelectuales (ACI), es pertinente destacar la realizada por Gutiérrez-Ruiz (2022) en Colombia. En su trabajo titulado "Conocimientos y mitos de profesores colombianos sobre las altas capacidades intelectuales", se busca describir las percepciones y creencias de los docentes colombianos sobre las ACI. Esta investigación, de carácter no experimental y de tipo transversal descriptiva correlacional, involucró a 584 profesores de preescolar, educación básica y media, seleccionados mediante un muestreo no probabilístico en 160 municipios.

Los resultados revelaron una gran confusión sobre la naturaleza de las ACI, particularmente en lo relativo a su relación con el rendimiento académico, los logros alcanzados y las estrategias de intervención educativa. Además, se identificaron percepciones erróneas relacionadas con el género de los estudiantes con ACI. Este estudio destacó el escaso o nulo conocimiento de los docentes sobre las ACI, lo que subraya la necesidad de mejorar la formación docente en esta área. A pesar de las diferencias en los contextos, este trabajo refuerza la relevancia de garantizar una capacitación adecuada para los docentes, dado que tanto el presente estudio como el de Gutiérrez-Ruiz coinciden en el interés de mejorar la atención educativa a estudiantes con capacidades intelectuales diferenciadas.

Por otro lado, la tesis doctoral de Gómez (2021) investigó cómo una formación específica dirigida a los docentes sobre el alumnado con ACI puede modificar positivamente las creencias y actitudes hacia estos estudiantes, optimizando la atención educativa que requieren. Esta investigación se desarrolló en dos fases: la primera incluyó un análisis descriptivo con la participación de 568 docentes, mientras que la segunda consistió en un curso de formación impartido a 167 docentes, divididos en dos grupos con diferentes duraciones de formación.

Los resultados del primer estudio indicaron que, si bien los docentes mostraban una actitud favorable hacia las ACI, aún había áreas de mejora en cuanto al reconocimiento social y la atención diferenciada que estos estudiantes requieren. Muchos de ellos, lamentablemente, no recibían una atención adecuada en las aulas, debido a creencias elitistas negativas por parte del cuerpo docente. Tras la formación, se observó un cambio significativo, particularmente en los docentes que recibieron una formación más prolongada. Estos hallazgos resaltan la importancia de una capacitación más extensa y profunda para que los maestros puedan reconocer y atender eficazmente las necesidades educativas de los estudiantes con ACI.

En la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV), el estudio de Roa Bañuelos (2017) se centró en realizar un análisis exhaustivo de la superdotación y las ACI en el ámbito educativo. A través de un enfoque multifocal, el estudio abordó siete objetivos generales que se desarrollaron mediante un análisis documental de estudios previos realizados desde 1996. Posteriormente, se llevó a cabo un estudio descriptivo-correlacional para evaluar las creencias, valores, actitudes y estereotipos de los docentes respecto a esta población.

Uno de los hallazgos más relevantes fue que la CAPV registra una cantidad inferior de estudiantes con ACI en comparación con lo que señala la literatura especializada. Además, se evidenció una insuficiencia en la capacitación docente relacionada con las ACI, puesto que en los planes de estudio no se contemplaba una asignatura obligatoria sobre este tema. También se observó una diferencia en las actitudes de los docentes según el género, siendo más favorable el apoyo hacia los varones.

Por su parte, Uribe (2020) realizó una investigación centrada en la co-creación adaptativa de material educativo para estudiantes con ACI, con el propósito de motivar su proceso de aprendizaje. En este trabajo, se integraron varias áreas de conocimiento, como la co-creación y la adaptación curricular, para diseñar materiales educativos que se ajustaran a las necesidades particulares de cada estudiante. La metodología utilizada se desarrolló en tres fases: inicio, elaboración y construcción, y validación.

Este estudio de Uribe es particularmente relevante para la tesis aquí presentada, ya que su enfoque en la co-creación de material educativo adaptado a las características individuales de los estudiantes con ACI constituye un marco esencial para el desarrollo de estrategias pedagógicas

eficaces. Su propuesta permite abordar de manera más precisa las necesidades específicas de estos niños, integrando elementos clave para la adaptación curricular en contextos educativos inclusivos.

Finalmente, la investigación de De la Torre (2020), titulada "La inclusión del alumnado con Trastorno de Espectro del Autismo (TEA): análisis de buenas prácticas en Educación Infantil en la Comunidad de Madrid", proporciona un análisis valioso sobre las prácticas inclusivas en el contexto de la educación infantil para alumnos con TEA. Aunque su enfoque se centra en un grupo distinto de estudiantes, su análisis y las metodologías utilizadas (revisión documental, entrevistas y cuestionarios) resultan de gran utilidad para la investigación sobre adaptaciones curriculares dirigidas a estudiantes con ACI.

Este estudio, aunque centrado en una población diferente, comparte un enfoque hacia la inclusión educativa y la adaptación curricular que resulta de interés para el análisis del presente trabajo. Los elementos extraídos de esta investigación pueden ser transferidos y aplicados a la creación de estrategias psicopedagógicas que promuevan una educación inclusiva y efectiva para estudiantes con ACI, reconociendo las características, potencialidades y preferencias individuales de cada niño.

### **Nacionales**

El estudio realizado por Prado (2021), titulado "El Proceso de Inclusión Educativa en los Estudiantes con Discapacidad: Las Barreras para el Docente", desarrollado como parte de la obtención del título de Doctor en Educación en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, presenta un valioso aporte al análisis de la inclusión educativa en el contexto venezolano. La investigación se llevó a cabo en la localidad de Cúcuta, departamento de Norte de Santander, y tuvo como objetivo principal generar un modelo pedagógico dirigido a la formación docente para la inclusión escolar de estudiantes con discapacidad, fundamentado en los principios de la pedagogía de la diversidad.

Este estudio se enmarca dentro del paradigma interpretativo, orientado a comprender la realidad educativa desde los significados atribuidos por los actores involucrados en el proceso, específicamente los docentes. A través de una metodología cualitativa, apoyada en el método Dialógico Crítico, se buscó interpretar las percepciones y experiencias de los docentes de instituciones de educación básica secundaria en relación con la inclusión educativa. Las entrevistas

realizadas a los docentes permitieron un acercamiento detallado a las barreras y desafíos que enfrentan en la integración de estudiantes con discapacidad en el aula.

Entre los hallazgos más destacados, se identificaron múltiples barreras que dificultan el proceso de inclusión educativa, tales como la falta de recursos pedagógicos adaptados y la insuficiencia de formación especializada en el área de la discapacidad. Asimismo, se enfatizó la urgencia de implementar herramientas educativas basadas en la pedagogía de la diversidad, con el fin de superar dichas barreras y atender las realidades educativas emergentes. A partir de estos hallazgos, Prado desarrolló un modelo teórico que ofrece una base conceptual sólida para futuros enfoques pedagógicos y estrategias que favorezcan la inclusión escolar.

De manera complementaria, el estudio de Suárez (2019), también presentado como tesis doctoral en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, se enfocó en la inclusión educativa de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) o discapacidad dentro del nivel de educación primaria. El propósito central de esta investigación fue desarrollar un constructo teórico que se derivara de las creencias y percepciones de los actores educativos (docentes, estudiantes y familias) sobre la inclusión educativa en Venezuela. Aunque la inclusión está respaldada por la legislación que promueve el derecho a la educación sin discriminación, el estudio de Suárez subraya la importancia de examinar las creencias subyacentes en los entornos educativos para mejorar su implementación.

El enfoque metodológico de este trabajo fue cualitativo y fenomenológico, enmarcado en el paradigma cualitativo, utilizando la teoría fundamentada como método de análisis. La muestra de estudio incluyó a 13 participantes: docentes, estudiantes (algunos de ellos con discapacidad) y familiares de la Escuela Básica “Santa Bárbara” en el estado Zulia. Las entrevistas en profundidad revelaron varios hallazgos significativos: en primer lugar, se destacó la necesidad urgente de una formación docente especializada en inclusión educativa para consolidar los avances en este ámbito. En segundo lugar, se resaltó la importancia de fomentar una colaboración activa entre los actores educativos (docentes, estudiantes y familias), como una vía para superar las barreras que aún limitan la integración de estudiantes con discapacidad en las aulas regulares.

Ambos estudios ofrecen contribuciones valiosas para comprender mejor las dinámicas de la inclusión educativa en el contexto venezolano. El estudio de Prado identifica las barreras específicas que los docentes enfrentan en el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad,

mientras que la investigación de Suárez profundiza en las creencias y prácticas que influyen en este proceso, subrayando la necesidad de una formación especializada y una acción cooperativa en el ámbito escolar. Estas investigaciones no solo proveen una base teórica sólida, sino que también aportan orientaciones prácticas que pueden ser incorporadas en el diseño de estrategias pedagógicas inclusivas.

Los resultados de ambos estudios enriquecen y contextualizan el presente trabajo sobre la creación de un constructo didáctico para la adaptación curricular dirigida a niños de primer grado con altas capacidades intelectuales. Aunque se enfocan en la inclusión de estudiantes con discapacidades, sus hallazgos y propuestas tienen una aplicabilidad transversal a diversas poblaciones estudiantiles con necesidades educativas especiales, incluidas las de altas capacidades intelectuales. Estos estudios ofrecen una perspectiva integral que puede guiar la formulación de estrategias pedagógicas que no solo atiendan las diversidades cognitivas, sino que promuevan una educación inclusiva basada en la equidad, el respeto y la valoración de las diferencias.

En definitiva, tanto Prado como Suárez evidencian la necesidad de repensar las prácticas educativas tradicionales, ajustándolas a las realidades actuales, donde la diversidad en las aulas es la norma y no la excepción. Ambos trabajos subrayan la urgencia de una formación docente continua y de la creación de políticas educativas que promuevan no solo la inclusión formal, sino también una participación activa y efectiva de todos los estudiantes, con independencia de sus capacidades o características individuales.

### **Abordaje teórico**

El abordaje teórico en cualquier investigación cumple la función esencial de proporcionar un marco conceptual sólido que sustente la formulación del problema de estudio y facilite su posterior desarrollo. En este caso, la fundamentación teórica ofrece las bases necesarias para comprender las Altas Capacidades Intelectuales (ACI), así como los modelos y teorías que se han formulado en torno a este fenómeno, sus implicaciones en la atención educativa y las características particulares de los estudiantes con ACI. Este enfoque, tal como plantea Hurtado (2010), permite "...la formulación de los criterios metodológicos. Estos aluden a los aspectos más específicos de la aplicación del método" (p. 239). Así, esta sección no solo enmarca las definiciones y teorías más relevantes, sino que también establece el camino metodológico que guiará la ejecución del estudio.

## **Adaptaciones Curriculares**

El concepto de Adaptaciones Curriculares se configura como una de las estrategias clave dentro de la educación inclusiva, cuyo objetivo es garantizar que todos los estudiantes reciban oportunidades equitativas de aprendizaje, sin importar sus diferencias individuales. En este contexto, la educación inclusiva reconoce las inevitables realidades de la diversidad humana y enfatiza la importancia de diseñar intervenciones educativas que atiendan las necesidades particulares de cada estudiante. Fenómenos como el bajo rendimiento académico, las conductas disruptivas o la baja motivación, entre otros, son indicadores de la diversidad en el aula que exigen respuestas pedagógicas diferenciadas.

En términos prácticos, las Adaptaciones Curriculares representan las modificaciones que se realizan en los elementos del currículo, permitiendo ajustarse a las necesidades específicas de los estudiantes, especialmente aquellos con dificultades de aprendizaje. Blasco (2018) define este concepto de la siguiente manera: "la adaptación curricular es un proceso de toma de decisiones sobre los elementos de acceso al currículo y/o los propiamente curriculares que pueden ser adaptados y modificados para dar respuesta educativa a las necesidades de los alumnos" (p. 159). Esta definición subraya que la adaptación del currículo es más que un simple ajuste; se trata de una planificación estratégica que se orienta hacia el diseño de acciones concretas que promuevan el aprendizaje inclusivo.

El éxito de estas adaptaciones requiere no solo modificar los elementos curriculares, sino también diseñar estrategias que tengan en cuenta las diferencias en estilos de aprendizaje, capacidades e intereses de los estudiantes. Como plantea Burgos (2013), las adaptaciones curriculares buscan responder preguntas fundamentales sobre qué enseñar, cómo enseñarlo y cuándo. Este enfoque es particularmente relevante en el sistema educativo venezolano, donde las políticas de educación inclusiva se basan en la flexibilización curricular, entendida como un conjunto de modificaciones que permiten atender la diversidad en el aula.

Es importante resaltar que las Adaptaciones Curriculares, entendidas como una forma de flexibilización, no son medidas estáticas ni uniformes, sino que varían en función de las características de la institución educativa y las necesidades específicas de cada grupo de estudiantes. Según Blasco (2018), estas adaptaciones presentan dos características esenciales: a) son relativas y cambiantes, lo que implica que los ajustes realizados dependen de las

particularidades institucionales; y b) requieren ajustes adicionales cuando la respuesta institucional no es suficiente para atender la diversidad.

Las adaptaciones curriculares pueden clasificarse en varios niveles, desde ajustes menores hasta cambios más significativos en el currículo. Arenas (2013) destaca que estas adaptaciones deben ser sensibles a la realidad educativa, proporcionando una respuesta integral que incluya la participación activa del personal docente, directivo y de la comunidad educativa en su conjunto. Este enfoque holístico asegura que las necesidades de todos los estudiantes, especialmente aquellos con Necesidades Educativas Especiales (NEE), sean atendidas de manera adecuada.

### **Tipos de Adaptaciones Curriculares**

De acuerdo con Arenas (2013), las adaptaciones curriculares se dividen en varias categorías, dependiendo del grado de modificación y el área en la que se centran. Estas incluyen:

- 1. Adaptaciones de acceso al currículo:** Son ajustes en el espacio físico, ambiental o en los materiales utilizados por el estudiante. Por ejemplo, la iluminación, el sonido y la accesibilidad del mobiliario son elementos clave que permiten que el alumno participe plenamente en el proceso de aprendizaje.
- 2. Adaptaciones de los elementos del currículo:** Estas se centran en los objetivos y contenidos del currículo y buscan facilitar el acceso al aprendizaje a través de la modificación de ciertos elementos esenciales. Implican priorizar objetivos y contenidos específicos, dependiendo de las capacidades del estudiante, con base en una evaluación diagnóstica que determine sus competencias y estilos de aprendizaje.
- 3. Adaptaciones generales:** Se refieren a modificaciones amplias que afectan al grupo en su totalidad, tales como cambios en los métodos de enseñanza y evaluación. Estas adaptaciones pueden reorganizar los objetivos de enseñanza o reestructurar los contenidos del currículo para hacerlos más accesibles a todos los estudiantes.
- 4. Adaptaciones curriculares individualizadas:** Son modificaciones que se realizan de manera específica para un estudiante en función de sus características individuales. Estas adaptaciones se dividen en:

- **Adaptaciones individualizadas no significativas:** Implican cambios menores en los objetivos, contenidos y metodologías, adaptándolos a las características del estudiante, sin alterar los elementos esenciales del currículo.
- **Adaptaciones individualizadas significativas:** Estas modificaciones afectan los elementos fundamentales del currículo, como los objetivos y contenidos. Pueden implicar una reestructuración del tiempo que el estudiante permanece en el grado escolar o la adaptación temporal de ciertos contenidos y objetivos para ajustarse a las necesidades del alumno.

### **Niveles de Concreción Curricular**

De acuerdo con Reta (2017), el Diseño Curricular tiene como propósito guiar el proceso educativo a nivel nacional, institucional y de aula. Este diseño presenta diferentes niveles de concreción, que permiten adaptar los principios generales del currículo a las necesidades específicas de cada institución y de cada grupo de estudiantes. Estos niveles incluyen:

1. **Currículo oficial:** Constituye el diseño curricular normativo elaborado por el Ministerio de Educación. Define los objetivos, competencias y contenidos que deben alcanzar todos los estudiantes a nivel nacional, aunque permite cierto grado de flexibilidad para adaptarse a las necesidades locales e individuales.
2. **Proyecto Educativo del Centro:** Es el segundo nivel de concreción curricular, que adapta el currículo oficial a las particularidades del centro educativo. Cada institución debe desarrollar un proyecto educativo que responda a las necesidades y características de su comunidad escolar, asegurando que el currículo se implemente de manera inclusiva y eficaz.
3. **Programación de clases:** Constituye el tercer nivel de concreción curricular, donde se secuencian y organizan las unidades didácticas según las áreas de aprendizaje de cada ciclo educativo. En este nivel, los docentes planifican las actividades de enseñanza-aprendizaje y las estrategias de evaluación, teniendo en cuenta la diversidad en el aula.

Finalmente, Posada (2015) señala que la pertinencia de las adaptaciones curriculares depende en gran medida de la experiencia y sabiduría pedagógica del docente, quien debe adaptar de manera creativa las estrategias de enseñanza a las necesidades individuales de los estudiantes.

Esta flexibilidad es esencial para garantizar que todos los estudiantes, sin importar sus capacidades, puedan acceder de manera equitativa a las oportunidades educativas

## **Altas Capacidades Intelectuales**

### **Historia de las Altas Capacidades Intelectuales**

El concepto de Altas Capacidades Intelectuales (ACI) ha estado estrechamente ligado a la noción de inteligencia, aunque no existe un consenso unánime sobre su definición entre los expertos. Esta falta de acuerdo refleja la diversidad de enfoques teóricos y metodológicos que han abordado el tema desde diversas disciplinas, como la biología, psicología, pedagogía, sociología y filosofía. Desde estas perspectivas, las ACI no solo se analizan en función de las habilidades y potencialidades de los individuos, sino también considerando su condición humana en el contexto social e histórico. Históricamente, el talento se concebía como una capacidad innata, un don divino más allá del alcance del esfuerzo humano, según las creencias mitológicas de culturas como la griega y la romana (Ovalles, 2019).

En la mitología griega, la sabiduría y el talento se atribuían a la diosa Atenea, mientras que en la mitología romana, la diosa Minerva representaba estos mismos atributos, simbolizando la capacidad innata que guiaba a los grandes pensadores y guerreros. No fue sino hasta el siglo XIX que la ciencia comenzó a considerar la inteligencia desde una perspectiva hereditaria. Francis Galton (1869) fue uno de los primeros en proponer que la inteligencia era un rasgo genéticamente determinado, una postura influenciada por las teorías de Charles Darwin, quien sostenía que las características de los progenitores se manifestaban en sus descendientes. Estas ideas se reforzaron con los estudios de Gregor Mendel (1866), quien describió la herencia poligénica, argumentando que la inteligencia es el resultado de la interacción de múltiples genes influenciados por factores ambientales (Ovalles, 2019).

El siglo XX fue testigo de un creciente interés por la naturaleza del talento y la inteligencia, especialmente en ámbitos como la música. Eckermann (1948), por ejemplo, defendió el carácter innato del talento musical, afirmando que no requería de grandes influencias externas ni experiencias de vida. Según él, prodigios como Mozart seguían siendo "milagros inexplicables", marcando la idea de que el talento excepcional era un fenómeno que desafiaba la comprensión científica de la época. Paralelamente, Raymond Cattell (1943) introdujo los conceptos de inteligencia cristalizada e inteligencia fluida, donde la primera representa el conocimiento

acumulado y la segunda, la capacidad de adaptarse a nuevas situaciones y aprender conceptos novedosos.

El desarrollo de herramientas de medición de la inteligencia también fue clave en la evolución del estudio de las ACI. Binet y Simon (1905) diseñaron el primer test de inteligencia para identificar a los estudiantes "anormales", un término que en su contexto se refería a aquellos que presentaban capacidades significativamente diferentes. Más tarde, Stern (1912) introdujo la fórmula del cociente intelectual (CI), estableciendo un índice numérico que medía la relación entre la edad mental y la edad cronológica, multiplicado por 100. Este avance fue crucial para que Terman (1916) pudiera refinar el test de Binet y aplicar sus descubrimientos al ámbito educativo, promoviendo su uso en las escuelas con el fin de identificar y apoyar a los estudiantes con talento superior. Terman no solo destacó la inteligencia como factor clave, sino que también subrayó la importancia de la creatividad y otros rasgos excepcionales como componentes esenciales de la superdotación (Ovalles, 2019).

Otro avance significativo en la comprensión de la inteligencia vino con Spearman (1927), quien introdujo la Teoría Bifactorial de la Inteligencia, que distinguía entre un Factor General (G), hereditario, y un Factor Especial (S), correspondiente a habilidades específicas. Más tarde, Thurstone (1938) desglosó el factor "S" en siete habilidades mentales primarias, incluyendo la comprensión verbal, fluidez verbal, razonamiento, habilidad espacial, capacidad numérica, percepción y memoria. Estos modelos estadísticos sentaron las bases para investigaciones posteriores, como el modelo de Guilford (1958), quien propuso una estructura de la inteligencia compuesta por operaciones, productos y contenidos. A su vez, Gardner (1983) introdujo su Teoría de las Inteligencias Múltiples, ampliando el concepto de inteligencia a ocho modalidades cognitivas distintas, reconociendo que cada individuo puede sobresalir en una o varias de estas áreas.

### **Modelos y Teorías de las Altas Capacidades**

A mediados del siglo XX, Joseph Renzulli (1976) propuso su Modelo de los Tres Anillos, que ha sido uno de los más influyentes en el estudio de las ACI. Según este modelo, los individuos superdotados poseen una combinación de capacidades por encima de la media, creatividad y compromiso con la tarea. La interacción de estos tres componentes es fundamental para que el potencial de un individuo se materialice en logros concretos. Este enfoque integral supera la visión

simplista que equipara la superdotación únicamente con el alto coeficiente intelectual, destacando la importancia de otros factores como la motivación y la creatividad en el desarrollo de las altas capacidades (Renzulli, 1976).

En el ámbito psicológico, Alonso (1996) señaló la necesidad de distinguir entre los términos relacionados con las ACI, como talento, precocidad, prodigio y genio. Mientras que el talento se refiere a una aptitud destacada en un área específica, como las matemáticas o la música, la superdotación implica la presencia de múltiples talentos o habilidades excepcionales. Esta distinción es crucial, ya que no todos los individuos con ACI muestran el mismo perfil, y sus necesidades educativas pueden variar considerablemente. En contraste, Mönks (2003) considera que términos como dotado, altamente capaz y talentoso son sinónimos, aunque todos aluden a un "potencial para logros excepcionales en uno o más dominios". Mönks también señala que existen más de cien definiciones de la superdotación, las cuales pueden agruparse en cuatro categorías: constructos psicológicos (genéticos y cognitivos), logro y realización, y factores medioambientales.

### **Desarrollo de las ACI en Venezuela**

En Venezuela, los esfuerzos por atender a los estudiantes con talento superior comenzaron en 1950 con la fundación del Colegio José Gregorio Hernández para niños superdotados, a cargo de Carlos Guillermo Plaza. En los años siguientes, otras instituciones, como el Instituto Venezolano de Educación Personalizada (1968), promovieron programas de enriquecimiento educativo para estudiantes con potenciales elevados. El Ministerio de Educación, en su publicación de 1970, *Aportes a la Reforma Educativa*, subrayó la necesidad de proporcionar educación adecuada a los superdotados para maximizar su potencial y ponerlo al servicio del país. Desde entonces, diversas instituciones públicas y privadas, como la Universidad Católica Andrés Bello y el Instituto de Asesoramiento Educativo (INDASE), han desarrollado programas especializados dirigidos a estos estudiantes.

Durante la década de los 80, el gobierno de Luis Herrera Campins creó el Ministerio del Estado para el Desarrollo de la Inteligencia, liderado por Luis Alberto Machado, quien diseñó una serie de planes y programas para promover el desarrollo de la inteligencia en la población venezolana. Este ministerio fue pionero en la implementación de iniciativas educativas orientadas

al fomento del talento intelectual, aunque con el tiempo muchas de sus propuestas no se consolidaron debido a factores políticos y económicos.

En los años recientes, organizaciones no gubernamentales como Fundación Motores por la Paz y Órbita CI 130 han desarrollado programas para identificar y apoyar a niños y adolescentes con coeficientes intelectuales superiores a 130, proporcionando diagnósticos completos y educación personalizada. Estas iniciativas reflejan un esfuerzo continuo por promover una atención educativa individualizada que permita el desarrollo integral de los estudiantes con ACI en el país (Ovalles, 2019).

### **Perspectivas Actuales**

Los enfoques más recientes en el estudio de las ACI han sido influenciados por los avances en neurociencia y el estudio del cerebro, los cuales están transformando las ideas previas sobre inteligencia y capacidades cognitivas. Hoy en día, se reconoce que el término altas capacidades intelectuales engloba una amplia variabilidad individual, lo que refleja la complejidad del fenómeno. Renzulli (1976) plantea que aquellos con ACI requieren un entorno educativo enriquecido y ajustado a sus necesidades para evitar el fracaso académico y los problemas emocionales que pueden surgir si su potencial no se desarrolla adecuadamente.

En resumen, las investigaciones sobre las ACI han pasado de considerar el talento como un don divino a reconocerlo como una interacción compleja entre factores genéticos, cognitivos, creativos y medioambientales. Es fundamental que los sistemas educativos diseñen programas especializados y adaptaciones curriculares que aborden estas necesidades de manera integral, ofreciendo a los estudiantes con ACI las oportunidades necesarias para su desarrollo intelectual, emocional y creativo. De lo contrario, el potencial de estos individuos podría quedar limitado, afectando tanto su éxito personal como su contribución a la sociedad.

### **Características de los niños y niñas con Altas Capacidades Intelectuales**

Los niños, niñas y jóvenes poseedores de altas capacidades intelectuales no pueden considerarse un grupo uniforme; la mayoría de estos alumnos son tan diferentes entre sí como el resto de los niños siendo sus necesidades educativas tan distintas porque varían en función de agentes internos de cada uno y de los contextos en los que se desarrolla y aprende; aunque poseen características específicas que permiten identificarlos y diagnosticarlos como se aprecia en trabajos

de investigadores como (Torrego, y otros, 2011) quienes señalan que estos sujetos presentan un “nivel de rendimiento intelectual superior en una amplia gama de capacidades y aprenden con facilidad cualquier área o materia. Las diferencias son fundamentalmente cualitativas, es decir, presentan un modo de funcionamiento diferente a la hora de enfrentarse y resolver una tarea” (p. 30).

Asimismo (Whitmore, 1988) manifiesta que existen indicadores primarios y secundarios que caracteriza a los niños y niñas con ACI siendo los siguientes:

a) Indicadores primarios: Se refieren a la inteligencia, cognición y metacognición: a) Aprenden con rapidez y facilidad cuando están motivados. b) Excepcional capacidad para aprender y para utilizar el conocimiento. c) Alta capacidad para solucionar problemas, éstos son un reto, d) Lenguaje oral amplio, avanzado y estructurado, e) Gran capacidad para comprender ideas abstractas, f) Indagación personal sobre temas que le interesan y de forma prolongada, g) Alta capacidad para manejar símbolos, ideas y relaciones entre conceptos, sucesos o personas.

b) Indicadores secundarios los cuales se refieren a aspectos motivacionales, creativos y de relaciones sociales: a) Capacidad de producir ideas, objetos y soluciones nuevas, b) Amplia gama de intereses, c) Fuerte deseo de conocer, comprender y dominar temas problemáticos que le atraen, d) Disfrutan de la auto expresión a través de medios hablados, escritos o artísticos, e) Independencia de pensamiento, no conformistas con lo convencional, f) Piden explicación de los límites y hechos no deseados, g) Perfeccionistas, autocríticos, tienen deseos de sobresalir, aspiran a alto rendimiento, h) Fuerte consciencia de sí y de los otros, interés por los problemas relativos a la humanidad, pueden ser poco tolerantes con la debilidad humana

Aunque presentan características especiales que facilitan su diagnóstico generalmente tales como interesarse por todo lo que le rodea, tener una gran habilidad para comunicar sus ideas, ser críticos, exigentes y perfeccionistas en sus trabajos, y poseer una mayor amplitud y profundidad de sus conocimientos generales o sobre algunas cuestiones específicas, tener gran imaginación para idear planes, independientes y persistentes en las cosas que realizan; constantes en las tareas de su interés y realizan las actividades de una forma más innovadora y creativa (Barrios-Cisneros, 2009).

Entre otras características se encuentran su precocidad: dicen su primera palabra alrededor de los 6 meses de nacidos, mientras que los considerados “normales” lo hacen entre los 9 a 12 meses. Caminan sin apoyo alrededor de los 9 meses, cuando los demás niños lo hacen alrededor de los 12 meses. Entre los 18 y 24 meses mantienen una conversación fluida, tienen un vocabulario muy avanzado para su edad, que lo manifiestan antes de los tres años; aprenden el abecedario y cuentan hasta diez a los dos años y medio. Aprenden a leer en un corto espacio de tiempo (en promedio a los tres a cuatro años), el común de los niños los aprende en promedio entre los seis a siete años (Barrios-Cisneros, 2009).

El proceso de aprendizaje en individuos con altas capacidades intelectuales plantea desafíos significativos, ya que difiere considerablemente del de los individuos neurotípicos. Como señala Carruyo (2006), desde una edad temprana, estos individuos muestran una serie de características distintivas, como la tendencia a cuestionar palabras desconocidas, la aplicación inmediata del conocimiento adquirido, la realización de preguntas exploratorias y una alta capacidad creativa. Sin embargo, estas mismas cualidades pueden volverse problemáticas en entornos educativos convencionales.

Por un lado, los métodos de enseñanza tradicionales, basados en la repetición, no son efectivos para individuos con altas capacidades. Según Barrios-Cisneros (2009), estos cerebros divergentes necesitan establecer asociaciones neuronales para fijar la información en su memoria, utilizando enfoques visuales, asociaciones semánticas y estructuras de contenido. A diferencia de los neurotípicos, que pueden aprender por repetición, este método no es adecuado para los cerebros neurodivergentes.

La insuficiencia de los programas de estudio estándar para satisfacer las necesidades educativas de las personas con altas capacidades intensifica los desafíos en el aula. Como menciona Carruyo (2006), estas capacidades suelen superar los currículos convencionales, lo que resulta en aburrimiento, falta de motivación y desafíos adicionales para estos individuos. Además, se enfrentan a la incomodidad de sentirse subestimados y no comprendidos por sus profesores y compañeros.

En respuesta a esta problemática, se evidencia la urgencia de adoptar enfoques educativos más adecuados para los cerebros neurodivergentes. El aprendizaje por asociación, que promueve la formación de conexiones neuronales consistentes, surge como una alternativa prometedora.

Aprovechar la capacidad de estos cerebros para encontrar asociaciones no evidentes se vuelve fundamental para garantizar un aprendizaje efectivo. Por ejemplo, en lugar de recurrir a la repetición, establecer relaciones semánticas y visuales puede ser más beneficioso para el aprendizaje de conceptos complejos, como las tablas de multiplicar.

Los niños con altas capacidades intelectuales a menudo enfrentan desafíos significativos en su entorno social, ya que sus aptitudes y actitudes divergen del estándar de desarrollo típico. Esta disparidad puede dar lugar a malentendidos y etiquetas erróneas por parte de quienes los rodean. Por ejemplo, un niño hiperactivo con altas capacidades puede tener un cociente intelectual superior a 130, lo que podría malinterpretarse como un simple comportamiento disruptivo. Por ende, es fundamental reconocer estas diferencias para brindar un apoyo adecuado a estos individuos y evitar etiquetas injustas.

Este desafío se ve exacerbado por la falta de comprensión por parte de los docentes, como señala Carruyo (2006). Según Aguiar, los niños con altas capacidades tienden a aburrirse fácilmente en entornos educativos tradicionales. A menudo, comprenden el contenido más rápidamente que sus compañeros y pierden interés cuando se repiten explicaciones innecesarias. Esto puede resultar en comportamientos disruptivos en el aula y una distracción hacia actividades alternativas, lo que dificulta el progreso académico. Es esencial que los educadores reconozcan y aborden estas dificultades para garantizar un ambiente educativo inclusivo y efectivo para todos los estudiantes.

### **Conceptualización de las Altas Capacidades Intelectuales**

En este espacio se analiza lo concerniente a las Altas Capacidades Intelectuales, la terminología manejada por la literatura especializada y los modelos que las definen:

**Terminología:** La mayoría de los autores han llegado a la coinciden en que no existe una definición concreta de las ACI, en especial porque constantemente se encuentra evolucionando, cambiando, variando y siendo influenciada por cada sujeto que la estudie, en cualquiera de sus contextos (personales, familiares, sociales y culturales) y desenvolvimiento (Castro Zamudio, 2016; Pfeiffer, 2012; Sastre-Riba, 2008; Subotnik et al, 2011; Torrego et al, 2011; Tourón, 2016, 2020). Aunque, estos autores coinciden en las ACI poseen niveles, matices o tipos dependientes de diferentes aspectos como: el coeficiente intelectual, estado de ánimo, personalidad, ambiente, entre muchos otros.

El término Altas Capacidades Intelectuales ha evolucionado desde las primeras concepciones de superioridad intelectual, desde los primeros estudios que lo asociaban a regalos de los Dioses, o cuando se consideraba transmisión genética y más tarde relacionado al Coeficiente Intelectual (CI). En este sentido, la Organización Mundial de la Salud (OMS) define al superdotado como “aquella que cuenta con un coeficiente intelectual superior a 130”, pero con las nuevas investigaciones han originado que este concepto sea cada vez más desactualizado, especialmente porque se ha demostrado la inexactitud de los test estandarizados.

En correspondencia con lo antes señalado, actualmente al realizarse diagnósticos de ACI, los especialistas no toman en consideración el CI como único dato, debido a que consideran el carácter individual, por lo que no creen que pueda definirse un sujeto por un punto de corte igual. Por lo tanto, el CI debe considerarse como un indicador más de un diagnóstico realizado mediante una evaluación multi-dimensional, no solamente psicométrico, tomando en cuenta otros indicadores tanto cualitativos como cuantitativos, tales como la creatividad, estilo de aprendizaje, desarrollo evolutivo, además de otras características propias de sujetos con ACI.

Según lo anterior, (Renzulli & Gaesser, 2015) refieren que:

“esto no quiere decir que el CI o el nivel de rendimiento académico de un alumno no deba ser tenido en cuenta como uno de los criterios, quiere decir simplemente que no debería de ser el único criterio a la hora de identificar a un alumno para cualquier programa de enriquecimiento o de atención a la alta capacidad intelectual”

En consecuencia, la superdotación y las ACI no pueden considerarse sinónimos, debido a que la superdotación hace referencia directamente al CI, de acuerdo a la definición de la OMS, por lo tanto que las decisiones tomadas por los centros educativos y las investigaciones en la materia se orientan hacia el 2 o 3 % de la población, seleccionados a través de pruebas estandarizadas de inteligencia de acuerdo a los aportes de Lewis, Terman, Stanford-Binet entre otros, quienes desarrollaron estos test el acuñaron el termino CI, considerando a estos sujetos con NEE y con alto riesgo de fracaso escolar y problemas severos de adaptación si no se atiende de forma temprana (Saez Chacon, 2014).

Del mismo modo, la superdotación hace referencia a la posesión y el uso de capacidades naturales sobresalientes expresadas de forma espontánea sin entrenamiento, esta condición

también llamada aptitudes o dones, en por lo menos un dominio el cual coloca al sujeto en un 10% por encima de sus compañeros de la misma edad (Uribe Rios , 2020). Igualmente, otra terminología relacionada con las capacidades individuales de los sujetos, se encuentra el talento referido al dominio excepcional en competencias por lo menos en un campo de actividades humanas, como conocimientos o capacidades (Gagné, 1999) al igual que (Subotnik, Olszewski-Kubilius, & Worrell, 2011), quien los describe como sujetos quienes manifiestan dominio en un talento específico.

De acuerdo a esto, (Reyzabal, 2015), realiza una distinción entre la superdotación y las Altas Capacidades, manifestando que:

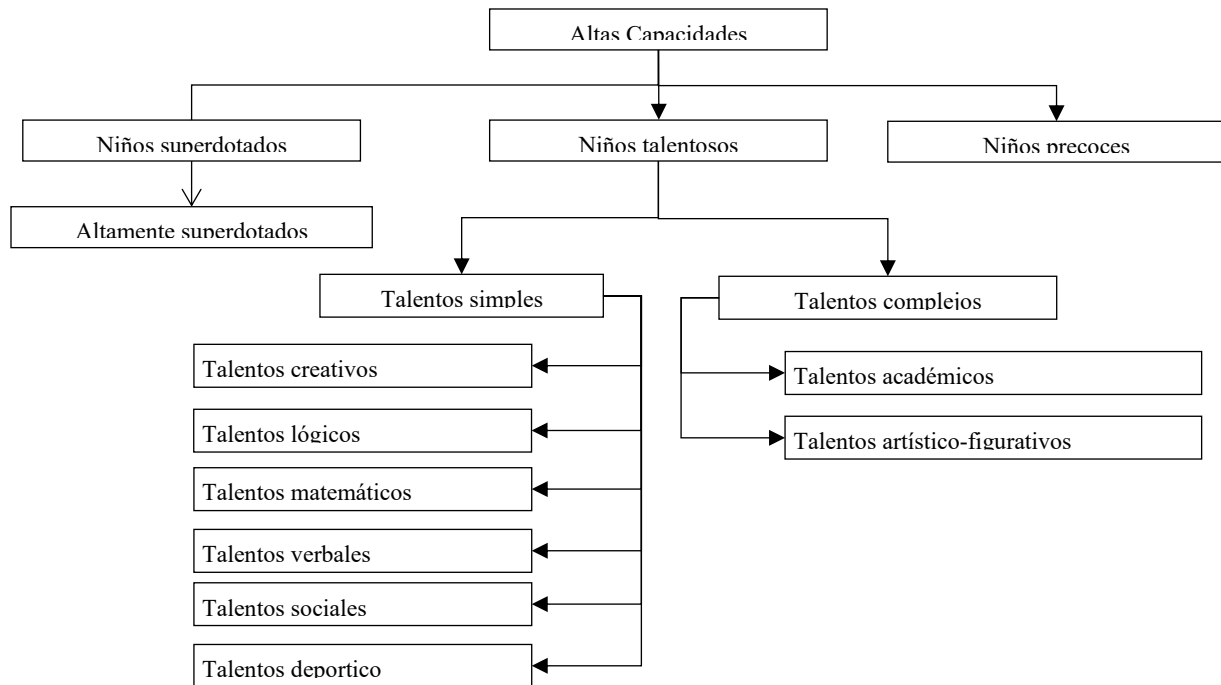
- Superdotación: de acuerdo a la autora, los sujetos con superdotación pueden manifestar precocidad en el aprendizaje, pero es a partir de los 14 o 15 años que pueden catalogarse como tal, debido a que a esta edad ya se encuentran desarrolladas unas estructuras cerebrales. En consecuencia, se refiere a la capacidad intelectual alta y estable que permite que el estudiante se destaque en todas las áreas.
- Altas Capacidades: es un término más amplio, referido al alto potencial intelectual del estudiante y porque resalta en unas áreas, considerándose fácil detectar. La autora señala que se habla de estudiantes entre 6 y 14 años, debido a que las estructuras cerebrales se encuentran todavía en desarrollo. Asimismo, se considera que estos estudiantes generalmente poseen mucha creatividad, curiosidad y motivación por aprender nuevas cosas.
- Talento: se refiere al desempeño estable en alguna de las áreas, por encima de la media. Se mencionan dos tipos de talento:
  - Talentos simples: talentos creativos, lógicos, matemáticos, verbales, social y deportivo.
  - Talentos complejos: referido a talentos artísticos figurativos y académicos.

En función de lo anterior, los sujetos con ACI poseen desarrollado algún talento, pero no todo el que posee talento tiene ACI. De igual forma, se han definido otros términos los cuales están inmersos dentro de las ACI, asumiendo que son amplias e incluyen a todas aquellas personas cuyo desempeño es superior al de su grupo de referencia. En consecuencia, (Torrego, y otros, 2011)

describen diferentes conceptos, los cuales consideran como matices de las ACI, entre ellas tenemos:

- Alta Capacidad: el sujeto presenta un nivel de rendimiento intelectual superior en variedad de capacidades, además aprenden fácilmente cualquier área o materia. El área de funcionamiento es distinta cuando se enfrentan o resuelvan tareas.
- Talentosos: Son quienes sus habilidades superiores se ubican en áreas muy concretas, aunque requiere desarrollo.
- Prodigio: Se refiere a aquellos sujetos quienes son capaces de ejecutar actividades fuera de la común con respecto a su edad, obteniendo resultados y trabajos admirables que pueden ser comparadas con las de un adulto. Generalmente presentan competencias prematuras en áreas específicas.
- Genio: termino que hace referencia a la persona que, por su capacidad excepcional en inteligencia y creatividad, crea obras importantes y significativas para la humanidad.
- Eminencia: el sujeto que produce obras geniales, sin que se considere un factor determinante el nivel intelectual.

Del mismo modo, para Castello y Torres, (1999) como se citó en (Carreras et al, 2015), los matices de las Altas Capacidades se exponen en la Figura N° 1:



**Figura 1. Niveles de Altas Capacidades según Castello y Torres, (1999)**

Se desglosa de lo anterior que, los niños, niñas y jóvenes con ACI, son quienes presentan una capacidad superior al de su grupo de referencia, del mismo modo presentan mayor capacidad lógica, razonando y aprendiendo más rápido, además tienden a desarrollar un vocabulario más amplio. Pero, aunque pueden mencionarse algunas características comunes, esta población no puede ser considerada homogénea, sino por el contrario cada uno es completamente diferente a otro, distintas capacidades, intereses, ambiente; es decir, tan diferentes como cualquier niño con diferentes NEE, las cuales pueden ser afectivo y social, dependiente de factores intrínsecos y externos, de acuerdo al entorno en el que se desenvuelve.

Todo lo antes mencionado, expone que las ACI le otorga a los sujetos una forma y ritmo de aprendizaje distinto, que generalmente no encaja con las realidades de las aulas actuales, especialmente porque las habilidades que poseen no destacan en la escuela, y en casos pueden ser señalados como conductas disruptivas, como la creatividad, resolución de problemas complejos, liderazgo, interrelación de conceptos entre diferentes asignaturas, así como intereses personales no abordados en el currículo, como astronomía, paleontología, filosofía, química, física, entre otros.

En tal sentido, (Hernández & Gutierrez, 2014) que “los alumnos con alta capacidad intelectual, demostraron mejores resultados en las características cognitivas de creatividad, atención mental, autorregulación, independencia de campo y habilidades para organizar la información”, asimismo, manifiestan que de acuerdo al perfil socioemocional estos estudiantes, demostraron mayor autopercepción con relación a la inteligencia interpersonal, adaptabilidad, inteligencia intrapersonal, al igual que menor nivel de ansiedad.

Autores como (Siaud-Facchin, 2013) refieren que “la alta capacidad no se refiere a la inteligencia de manera cuantitativa, sino a una forma diferente de funcionamiento intelectual, y hace hincapié en la sensibilidad, afectividad y personalidad de los individuos” (p. 13). Concluyendo, que los investigadores no han llegado a un consenso sobre la conceptualización de las ACI, han propuesto sus definiciones de acuerdo a los diferentes paradigmas y modelos explicativos.

### **Modelos Explicativos de las Altas Capacidades Intelectuales**

Diversos autores han intentado definir las ACI apoyado en diferentes modelos, de acuerdo a las recopilaciones realizadas por (Del Valle Chauvet,, 2011) (Ramos Alía, 2008) (Torrego, y otros, 2011), se presenta un análisis de los mismos:

**a. Modelo Psicométrico o de capacidades:** Los autores inmersos en este modelo, buscaban explicar las características que tenían los individuos excepcionales, fueron las primeras explicaciones sobre la inteligencia superior, basado exclusivamente en una medición psicométrica, que determinaba la inteligencia considerada como innata. En tal sentido, entre los autores más representativos de este modelo se tiene:

Terman (1917): quien entre sus mayores aportes se encuentra la medición de la inteligencia general, realizado a través de instrumentos y conocimientos científicos de la época. Este autor propuso medir el coeficiente intelectual de acuerdo a la escala desarrollada por Stanford-Binet, estableciendo una medida que determinaba el diagnostico de inteligencia superior en CI 130. El mencionado criterio ha perdurado en el tiempo, aunque se ha demostrado que este factor no es el determinante, pero en muchas regiones y muchos profesionales siguen utilizando esta medida. Actualmente en Venezuela se continúa clasificando al sujeto con ACI por su CI (Roa Bañuelos, 2017).

Otro autor representativo de este modelo es (Hume, 2000) quien plantea los siguientes aspectos que caracteriza la inteligencia; entre ellos menciona que esta es de carácter biológico y sin posibilidad de modificación, de igual manera refiere que los resultados obtenidos en las pruebas estandarizadas muestran el resultado final y no el proceso para llegar a él, además los resultados se obtienen de los conocimientos académicos y valores de los saberes adquiridos, no por las capacidades y potencialidades, no orienta el estudio a sus capacidad de aprender mediante estrategias cognitivas y creativas.

Posteriormente, Marland (1972), definió el término superdotado, aplicándose a las personas quienes poseen un CI de 130 o superior, igualmente, este autor hacía referencia a las características de estos sujetos, señalando que poseen alto nivel de destreza intelectual generalizada, aptitud académica específica, pensamiento creativo o productivo, destrezas de liderazgo, destrezas para las artes visuales y representativa y psicomotriz. En este sentido, el autor define a los niños superdotados y con talentos por sus extraordinarias habilidades, considerando que pueden realizar grandes cosas. Este autor considera que, a estos sujetos pueden considerársele como superdotados si han demostrado el potencial en las áreas mencionadas. La definición aportada se aceptó en la Oficina de Educación de los Estados Unidos, en esta se incluyó a las capacidades específicas y de rendimiento.

Otro representante del Modelo basado en las capacidades es Gardner, (1998), quien refiere que la inteligencia es la capacidad que posee un sujeto para resolver problemas, organizándose en elementos de funcionamiento. En tal sentido, el autor señala que existen siete tipos de inteligencia o áreas diferenciadas, entre ellas la lógico - matemática, lingüística, espacial, musical, kinestésica – corporal, intrapersonal e interpersonal.

Adicionalmente, la Oficina de Evaluación de USA, realizó avances con respecto a los modelos psicométricos, haciendo que desaparezca la noción monolítica de la superdotación, examinando la inteligencia desde la concepción de un grupo de elementos, lo que conlleva a que exista tipologías de superdotados (Martínez y Guirado, 2014). Esta definición elaborada en la Oficina de Educación de Estados Unidos en 1972, previo a la solicitud de reunión y estudio sobre la caracterización de los sujetos con ACI, con el propósito de establecerse pautas para tipificarlas. Estos encuentros generaron que se determinaran que los niños con ACI son aquellos quienes de

acuerdo a sus fortalezas pueden tener potencial en una o varias de las siguientes áreas (Marland, 1972):

1. Capacidad intelectual general.
2. Aptitud académica específica.
3. Pensamiento productivo o creativo.
4. Capacidad de liderazgo.
5. Artes visuales y representativas.
6. Capacidad psicomotriz.

De acuerdo a los criterios expuestos en este modelo, se reconocería del 3 al 5 % de la población como sujetos con ACI (Reyero y Touron, 2000). Otro representante de este modelo es Terman con su estudio longitudinal, quien lidero uno de los primeros grupos de intelectuales pertenecientes a la Universidad de Standford que llevaron a cabo un estudio sistemático sobre las características de estos sujetos, mediante un estudio longitudinal desde una perspectiva empírica y psicométrica, el cual tuvo como objetivo analizar las características de los niños con alto CI, comprobar la estabilidad del talento y demostrar la estrecha relación entre los logros académicos y profesionales entre la inteligencia (Prieto, 1997).

Del mismo modo Taylor (1978) quien realizó un estudio llamado ¿“How many types of giftedness can your program tolerate?””, en el cual se plantea una dimensión en donde existen múltiples talentos, y en donde presenta una oposición de los modelos existentes hasta la fecha. En consecuencia, este estudio se consideró un avance, debido a que aportaba un enriquecimiento de la definición realizada por los expertos en Estados Unidos, alegando que la inteligencia de las personas se compone de múltiples dimensiones, y que, si se desea medir, no debe hacerse con las pruebas que existían hasta el momento ya que arrojaría mediciones incorrectas. Esta investigación puso de manifiesto que los sistemas usados para identificar a estos sujetos eran inadecuados por su simplicidad, siendo necesario realizar estas evaluaciones mediante procedimientos más complejos (Camacho, 2016).

***b. Modelos basados en el rendimiento (Achievement):*** El modelo orientado al logro o rendimiento, propone que en un sujeto con ACI, deben coincidir tres factores intrínsecos como la habilidad por encima del promedio, la motivación por culminar una tarea y la creatividad. Este

modelo tiene como referente a (Renzulli J. , 1994)<sup>6</sup>, plantea la Teoría de los Tres Anillos, en el cual pueden identificarse dos tipos de inteligencia superior: la académica y la creativo-productiva. En esta teoría se asevera que las ACI es una manifestación del potencial que puede desarrollar determinadas personas, en determinados momento y en ciertas circunstancias.

Del mismo modo, (Feldhusen, 1986) orienta su investigación hacia este modelo, en su tesis plantea que la capacidad intelectual general, autoconcepto positivo, motivación, talentos especiales como el académico, intelectual, artístico, creativo y vocacional son determinantes para las ACI. El autor refiere que la ACI es una predisposición psicológica y física que afecta el aprendizaje y el rendimiento superior en los años formativos y en el alto rendimiento presentado en la edad adulta.

También dentro de este enfoque Gagné (1991) quien se esfuerza especialmente en aclarar la terminología y propone emplear el término de superdotación para la elevada competencia en uno o más dominios de la aptitud humana y el de talento para el elevado rendimiento en áreas específicas. Este autor estudia como la primera puede transformarse en lo segundo, para lo que son necesarios múltiples factores que denomina Catalizadores del rendimiento.

Los modelos cognitivos centran su interés en los procesos de elaboración y gestión de la información; autores como Jackson y Butterfield (1986) otorgan una importancia fundamental al papel que desempeña la metacognición, ellos consideran que los procesos superiores extraordinarios que regulan el análisis de la tarea y la autodirección de la conducta, en la resolución de problemas, pueden ser componentes importantes para identificar a las personas con ACI.

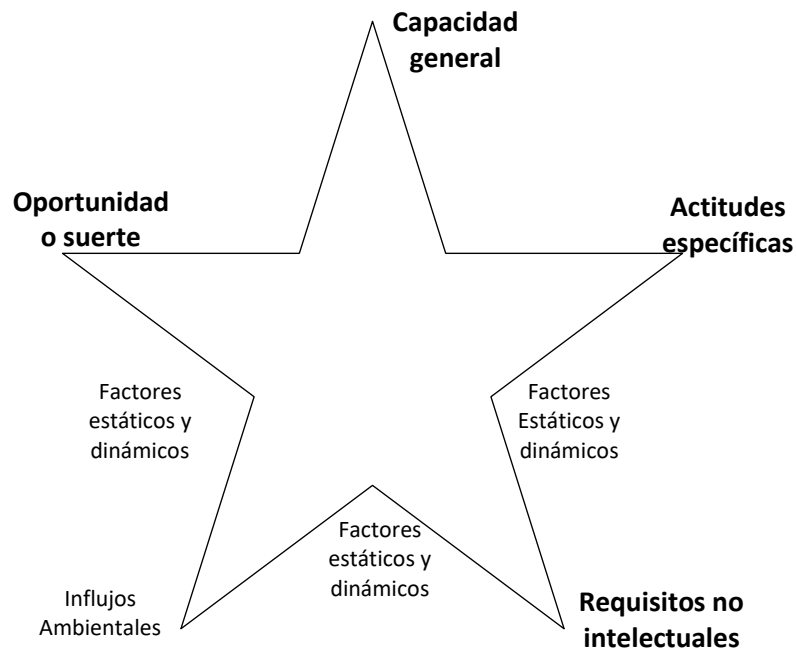
Asimismo, (Borkowski, 1986) quienes encuentran diferencias significativas en el papel desempeñado por la metamemoria (control del propio sujeto sobre su memoria) entre los alumnos con capacidades cognitivas superiores y sus compañeros de clase. Otro representante de este enfoque es Sternberg (1985) presenta la teoría triárquica del talento intelectual, en la que se explica el talento a través de tres subteorías: la componencial, la experiencia y la contextual aportando una visión amplia de la excepcionalidad intelectual al explicar los mecanismos internos de procesamiento de información que subyacen en la inteligencia.

*c. Modelo sociocultural:* los autores que orientan su teoría hacia este modelo, consideran que los factores socioculturales indispensables en la definición de las personas con ACI o con talento. En consecuencia, el contexto social y cultural en el que se desarrollan y desenvuelven las

personas condicionan el potencial, es decir, el contexto familiar o social potencian o dificultan el desarrollo de las Altas Capacidades Intelectuales.

Con respecto a esto, Tannenbaum (1986) quien es el autor más representativo de este modelo, el considera que el rendimiento superior de algunos sujetos depende directamente de cinco factores los cuales deben combinarse entre sí, ellos son la capacidad general, el factor “g”, las capacidades específicas (mentales primarias o las de Guilford), los factores no intelectuales (motivación y autoconcepto), influencia familiares y escolares y el factor suerte. Este autor refiere que es necesario tener un nivel mínimo de cada uno de ellos, al igual que es importante considerar que para cada sujeto el nivel de estos factores es diferente (Uribe Rios , 2020).

Del mismo modo, Tannenbaum, considera necesario que no solamente es necesaria la inteligencia, sino que debe venir acompañada de algunos factores como la personalidad, el enfoque cultural y social. En consecuencia, para él, es fundamental la influencia del ambiente para que se desarrolle el máximo potencial de la persona. Este autor representa los factores que deben combinarse de la siguiente manera:



*Figura 2. Modelo psicosocial (Feldhusen, 1986)*

Del mismo modo, los autores consideran que este en modelo la creatividad es consecuencia de los factores mencionados, además refiere que el mejor momento para realizar la identificación es en la adultez, cuando se encuentra consolidada la productividad como valor social.

• **Modelo cognitivo:** este modelo se fundamenta en la psicología cognitiva, a través de este se pretende identificar cuales procesos y estrategias actúan al realizar las tareas en un nivel superior. En este sentido, uno de los autores más destacados que fundamenta la teoría es Stenberg, quien a través de su teoría triarquica de la inteligencia y pentagonal de la superdotación, propone la conjugación de altos niveles cognitivos, creatividad y la parte práctica, dividida en tres subcategorías:

- Subcategoría componencial: En esta subcategoría busca explicar los procesos mentales implícitos en la inteligencia, en ella se analiza la relación entre la inteligencia y el mundo interno del sujeto.
- Subcategoría experiencial: se refiere a la inteligencia y las experiencias de la vida.
- Subcategoría contextual: el mundo exterior de las personas y la inteligencia, trata de los mecanismos usados en la adaptación, selección y configuración del medio.

De acuerdo a todos los modelos mencionados, se presenta a continuación en la tabla N.º 1 los teóricos pertenecientes a cada categoría, aunque para algunos autores pueden clasificar a algún teórico en diferente categoría, de acuerdo al análisis.

**Tabla 1. Modelos de Altas Capacidades**

Tipo de modelo	Modelo	Referencia
Basados en el rendimiento	a. Modelo de los tres anillos	(Renzulli, 1984, 2005)
	b. Modelo de Tannenbaum – 1986	(Tannenbaum, 1986)
	c. El modelo de Mönsk	(Mönsk, 1992)
	d. Modelo psicosocial de «filigrana» de Tannenbaum	(Tannenbaum, 1997)
	e. Modelo explicativo de la dotación de Prieto y Castejón	(Prieto Sánchez et al., 1997)
	f. Modelo global de la superdotación	(Pérez Sánchez y Domínguez Rodríguez, 2001)
Socioculturales	g. Teoría triárquica de la inteligencia	(Sternberg, 1984)
	h. Teoría pentagonal implícita de Sternberg	(Sternberg, 1993)
	i. La teoría de las inteligencias múltiples	(Gardner, 2006)
	j. Modelo WISC	(Sternberg, 2005)
	k. Modelo Integral de Desarrollo del Talento(CMTD)	(Gagné, 2015)
	l. Modelo de múltiples talentos de Taylor	(C. W. Taylor, 1968)
Cognitivos		

Basados en capacidades o psicométricos	m. La teoría de la desintegración positiva de Dabrowski	(Mendaglio, 2008; Mendaglio y Tillier, 2006)
	n. Modelo universal para la superdotación	(Heller, 2004)

Nota: (Uribe Rios , 2020)

La diversidad de modelos presentados refleja la complejidad y la amplitud del estudio de las altas capacidades. Cada modelo ofrece una perspectiva única y valiosa sobre cómo entender y abordar este fenómeno, desde enfoques basados en el rendimiento hasta teorías socioculturales y cognitivas. Sin embargo, es importante reconocer que estos modelos no son mutuamente excluyentes y que pueden solaparse en ciertos aspectos. Por lo tanto, esta tabla proporciona una visión panorámica que puede ayudar a los investigadores y profesionales a comprender mejor las altas capacidades y a diseñar intervenciones educativas más efectivas.

### **Doble excepcionalidad**

La doble excepcionalidad se refiere a la coexistencia de altas capacidades intelectuales (AA.CC.) con alguna condición asociada, como un trastorno del neurodesarrollo, sensorial, emocional o conductual. Estas condiciones pueden incluir el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), el Trastorno del Espectro Autista (TEA) o trastornos específicos del aprendizaje, como la dislexia, la discalculia y la disortografía. Según Vélez-Calvo, Calle-Calle, Seade-Mejía y Peñaherrera-Vélez (2023), la doble excepcionalidad plantea desafíos significativos para los sistemas educativos, ya que combina fortalezas cognitivas sobresalientes con necesidades educativas especiales (NEE) que afectan tanto el rendimiento académico como el bienestar emocional de los estudiantes.

La prevalencia de la doble excepcionalidad no está claramente definida debido a las diferencias en los modelos teóricos y diagnósticos. Sin embargo, algunos estudios estiman que entre el 10 y el 15 % de los estudiantes pueden presentar esta dualidad, mientras que cerca del 20 % de los alumnos con altas capacidades también podrían convivir con alguna condición asociada. A pesar de estos datos, la identificación de la doble excepcionalidad sigue siendo un gran reto debido a la falta de comprensión y formación especializada entre los profesionales de la educación y la psicología.

### **Historia y evolución del concepto**

El concepto de doble excepcionalidad comenzó a cobrar relevancia en los años 70, cuando Elkind (1973) propuso la posibilidad de que ciertos estudiantes con talentos sobresalientes enfrentaran, al mismo tiempo, desafíos significativos derivados de trastornos o discapacidades. Posteriormente, Whitmore y Maker (1985) ampliaron esta idea al introducir la noción de estudiantes que presentaban necesidades especiales combinadas con talento excepcional. Desde entonces, el término ha evolucionado para incluir una variedad de combinaciones entre altas capacidades y diferentes condiciones, como el TDAH, el TEA o dificultades específicas de aprendizaje.

La investigación sobre este tema, aunque limitada, ha crecido en las últimas décadas, enfocándose en la necesidad de estrategias de diagnóstico y atención educativa que consideren tanto las capacidades excepcionales como las dificultades asociadas. Carrasco Ruiz, Catalino Procopio y Rabelo (2020) destacan que el desconocimiento sobre la doble excepcionalidad puede llevar a diagnósticos incompletos o erróneos, lo que retrasa las intervenciones necesarias para apoyar a estos estudiantes de manera efectiva.

### **Dificultades en la Identificación**

La identificación de la doble excepcionalidad es particularmente compleja debido a que las altas capacidades y las dificultades asociadas tienden a enmascarse mutuamente. Esto puede dificultar un diagnóstico preciso y, por ende, impedir que los estudiantes reciban la atención educativa que necesitan.

#### **1. Sesgo hacia los déficits:**

Los profesionales de la educación suelen centrarse en las dificultades que enfrentan los estudiantes, como problemas de atención, hiperactividad o dificultades sociales, ignorando sus capacidades sobresalientes. Este enfoque puede llevar a un diagnóstico centrado únicamente en las necesidades educativas especiales, omitiendo las fortalezas cognitivas. Por ejemplo, un estudiante con TEA y altas capacidades puede ser diagnosticado exclusivamente con autismo, privándolo de programas educativos diseñados para estimular su potencial.

#### **2. Altas capacidades como barrera para el diagnóstico:**

En otros casos, las altas capacidades pueden compensar o "camuflar" las dificultades asociadas a condiciones como el TDAH o el TEA, haciendo que pasen desapercibidas. Un estudiante con habilidades excepcionales en matemáticas o lenguaje que también tiene TDAH podría ser percibido simplemente como "desorganizado pero brillante", retrasando la intervención educativa adecuada.

### **3. Superposición de características:**

Muchas características de las altas capacidades coinciden con los rasgos asociados al TDAH o el TEA, lo que complica aún más el diagnóstico. Por ejemplo:

- La hiperactividad podría confundirse con entusiasmo creativo.
- La sensibilidad emocional, característica de las altas capacidades, podría malinterpretarse como problemas de regulación emocional del TEA.

En la Figura 3, se ilustra un diagrama de Venn que muestra cómo las características del TDAH, el TEA y las altas capacidades (AA.CC.) pueden interactuar y solaparse en personas con doble excepcionalidad. Este recurso visual es especialmente útil para comprender la complejidad diagnóstica de esta condición, ya que permite identificar áreas de intersección y rasgos únicos en cada perfil.

#### **1. Características del Trastorno del Espectro Autista (TEA):**

En el círculo correspondiente al TEA se destacan características como:

- Preferencia por rutinas y predictibilidad.
  - Hipersensibilidad sensorial.
  - Pensamiento lógico y detallado.
  - Dificultades en la comunicación verbal y no verbal.
- Estas características, aunque son comunes en personas con TEA, pueden enmascarar las habilidades cognitivas avanzadas, especialmente si el diagnóstico se centra exclusivamente en los déficits sociales.

#### **2. Características del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH):**

En el ámbito del TDAH, se señalan:

- Impulsividad y baja tolerancia a la frustración.
- Dificultades para mantener la atención en tareas prolongadas.
- Necesidad de movimiento constante e inquietud. Aunque estos rasgos son problemáticos en entornos educativos tradicionales, pueden coexistir con un pensamiento altamente creativo y divergente, típico de las altas capacidades.

### 3. Características de las Altas Capacidades Intelectuales (AA.CC.):

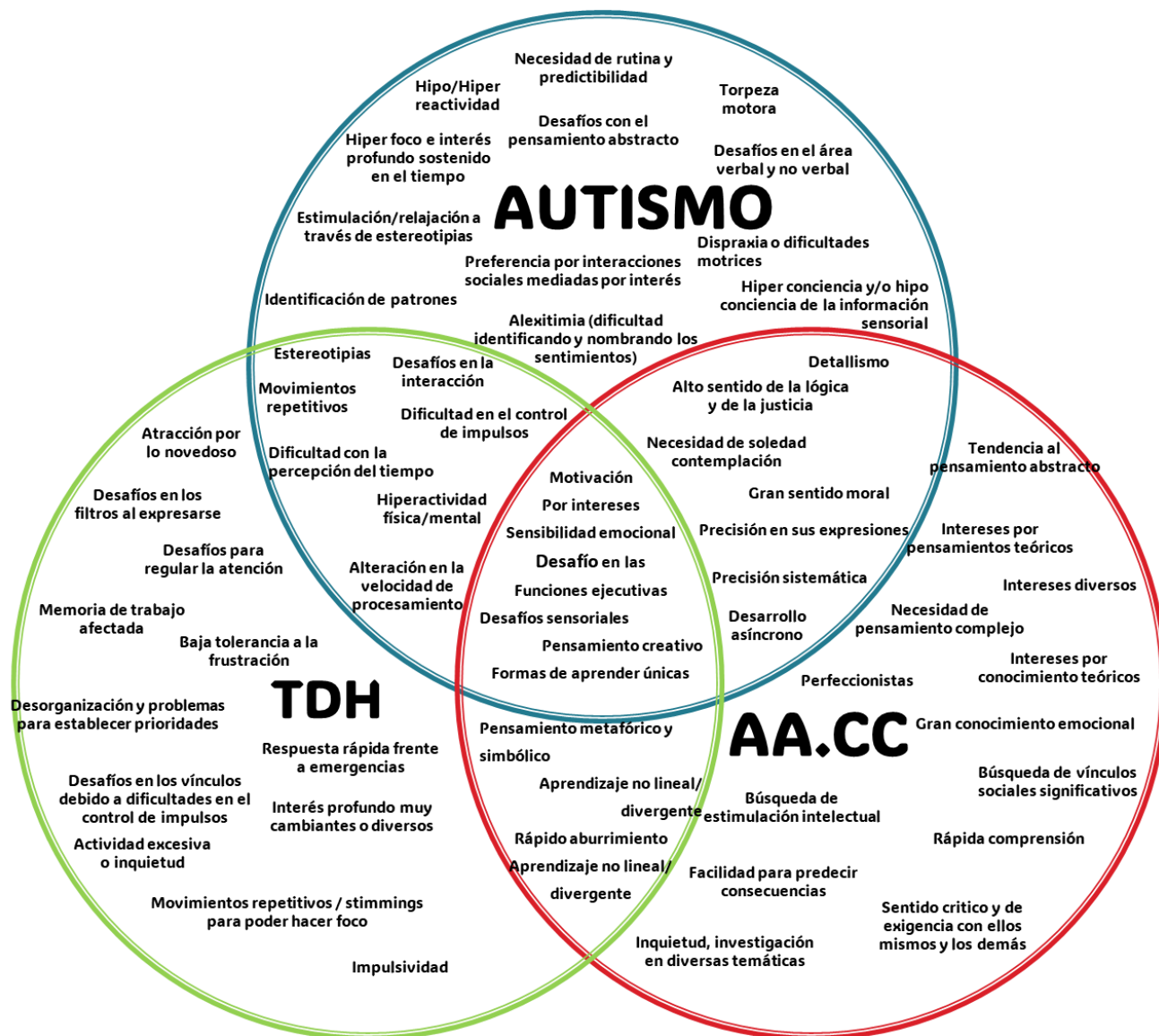
En el círculo correspondiente a las AA.CC., se incluyen aspectos como:

- Pensamiento abstracto y complejo.
- Alta sensibilidad emocional.
- Necesidad de estimulación intelectual constante.
- Creatividad y pensamiento divergente. Estas características pueden pasar desapercibidas si las dificultades asociadas al TDAH o TEA dominan la percepción del estudiante.

### 4. Áreas de Intersección:

La Figura 3 también resalta las áreas en las que estas tres condiciones se superponen:

- Entre TEA y AA.CC.: Pensamiento lógico y detallado, combinado con sensibilidad emocional y tendencia al aprendizaje autodidacta.
- Entre TDAH y AA.CC.: Creatividad y pensamiento rápido, aunque acompañado de impulsividad y dificultades organizativas.
- Entre TEA y TDAH: Desafíos en la autorregulación emocional y sensorial, aunque con mecanismos subyacentes diferentes.



**Figura 3. Coincidencias en doble excepcionalidad,**

*Nota. Adaptado de "Coincidencias en doble excepcionalidad" [Figura], por K. Higgins Lee, 2022. Adaptación realizada por Ovalles, 2024.*

En conclusión, la doble excepcionalidad plantea retos significativos en el ámbito educativo y diagnóstico, ya que combina altas capacidades intelectuales con condiciones asociadas que pueden enmascarar o distorsionar su identificación. Este fenómeno demanda una visión integral por parte de los profesionales, que permita reconocer tanto los talentos como las necesidades de estos estudiantes, garantizando intervenciones educativas adaptadas a su complejidad. La comprensión y visualización de las coincidencias entre las altas capacidades, el TDAH y el TEA, como se ilustra en la Figura 3, resultan esenciales para diseñar estrategias que no solo aborden las

dificultades, sino que también impulsen el desarrollo pleno de su potencial, sentando las bases para un futuro educativo inclusivo y equitativo.

### **Abordaje Legal**

Para el presente estudio, se describieron los instrumentos legales que tienen pertinencia con la atención educativa para alumnos con necesidades educativas especiales y su inclusión escolar. En tal sentido, se reflejan algunos artículos de tipo legal que apoyan el derecho a la educación en igualdad de condiciones y respetando sus capacidades e individualidades. Es importante resaltar que dentro de nuestras políticas educativas en la modalidad de educación especial se encuentran contemplado el Talento Superior, condición especial que requiere ser tomadas en cuenta dentro de las leyes que incluyen a las personas con discapacidad o Necesidades Educativas Especiales.

La Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), contiene cuatro artículos resaltantes referidos al tema educativo, inicialmente se presenta el artículo 102, el cual señala que “la Educación es un derecho humano y un deber social”.....“máximo interés en todas sus modalidades...con la finalidad de desarrollar el potencial creativo de cada ser humano y el pleno ejercicio de su personalidad”. En este artículo se puede observar que la educación es un derecho y un deber social, denotando que es la familia y la sociedad, junto al Estado los que promoverán la educación, en todas las modalidades del sistema educativo venezolano incluyendo la modalidad de la educación especial, en pro del desarrollo del potencial del educando.

Igualmente, el artículo 103 señala “la igualdad de condiciones y oportunidades...”, “es derecho de todos los niños, jóvenes y adultos venezolanos con necesidades especiales”. Artículo que plantea la obligatoriedad del estado Venezolano de brindar atención educativa integral a todas las personas sin distinción de condición, facilitándole una igualdad de oportunidades para su pleno desarrollo. Así mismo el artículo 81, trata sobre el derecho al ejercicio pleno de su personalidad y de sus capacidades.

En este mismo orden de ideas la Ley Orgánica de Educación, publicada en la Gaceta Oficial N° 39.864 de fecha 15 de agosto de 2011, dedica el capítulo VI a la educación Especial, apoyándose en los Artículos 32 y 33. En cuanto el artículo 32, señala el objetivo de atender en forma diferenciada de la educación especial a aquellas personas que por características individuales se les dificulte adaptarse; así mismo este artículo especifica la atención a estudiantes con talento superior señalando que “igualmente deber prestar atención especializada a aquellas

personas que posean aptitudes superiores y sean capaces de destacarse en una o más áreas del desenvolvimiento humano”. Asimismo, esta ley establece que el sistema educativo debe adaptarse a las necesidades y características de cada estudiante, incluyendo aquellos que presentan habilidades intelectuales sobresalientes, y garantizar su desarrollo integral y equilibrado.

Dentro de este contexto, se menciona el Artículo 33, el cual trata sobre la orientación de la educación especial el cual es el logro del máximo desarrollo del individuo apoyándose más en sus posibilidades proporcionando la adquisición de habilidades y destrezas que le capaciten para alcanzar la realización de sí mismo. Seguidamente, el artículo 34 plantea que se fomentarán y crearán los servicios adecuados para la atención preventiva y la regulación de lo relacionado con la formación del personal docente especializado; mientras que el artículo 35 señala que el Ejecutivo Nacional determinará la forma de establecer obligaciones económicas.

Al mismo tiempo, en la Ley Orgánica de Protección de Niños Niñas y Adolescentes (LOPNNA) posee unos artículos referidos a Educación Especial, el artículo 3, sobre el principio de Igualdad y no Discriminación, prohibiendo cualquier tipo de discriminación. Por ejemplo, el Artículo 28 se basa en el Derecho al Libre Desarrollo de la Personalidad; es decir, todos los niños y adolescentes tienen derecho al libre y pleno desarrollo de su personalidad, sin más limitaciones que las establecidas en la Ley. En el artículo 29 se aborda lo referente a los Derechos de los Niños y Adolescentes con Necesidades Especiales, sobre las garantías consagradas y reconocidas por la Ley, además de los inherentes a su condición específica, siendo necesario asegurarles el pleno desarrollo de su personalidad hasta el máximo de sus potencialidades; para ello, el Estado, la familia y la sociedad serán los entes responsables. En cuanto al artículo 61, el cual señala que el Estado debe garantizar modalidades, regímenes, planes y programas de educación específicos para los niños y adolescentes con necesidades especiales.

En este mismo orden de ideas, se presenta la conceptualización y políticas de la educación especial, documento normativo de política educativa destinado a plasmar los principios filosóficos –políticos que ha de regir el campo de la educación especial venezolana , estableciendo como área de atención el talento superior de acuerdo con características dominantes que garanticen cierta homogeneidad, desarrollando modelos de atención educativa integral planificado sobre la base de las capacidades individuales demostradas por el perfil de funcionamiento, evitando que su ubicación en categorías nosológicas prejuzgue la intervención educativa especial.

Del mismo modo, las Adaptaciones Curriculares para niños con altas capacidades se rigen por la Ley para Personas con Discapacidad, publicada en la Gaceta Oficial N° 39.806 de fecha 17 de noviembre de 2011, la cual establece la necesidad de garantizar el acceso a la educación y el aprendizaje a lo largo de toda la vida de las personas con discapacidad, incluyendo a aquellas que presentan altas capacidades. Con respecto al artículo 16, donde se plantea el derecho que tiene toda persona de asistir a una institución educativa, sin exponerse razones de impedimentos, es importante señalar que el siguiente artículo señala que no debe exponerse razones de edad, tema importante cuando se habla de la aceleración como estrategia educativa de atención educativa, en decir, el alumno puede avanzar el nivel curricular según su propio ritmo, por ejemplo ingreso al primer grado de primaria sin tener la edad estipulada. Al mismo tiempo, el artículo 18 de la mencionada ley señala que el estado es el ente regulador de las características, condiciones y modalidades de la educación.

Posteriormente, la Ley Aprobatoria de la Convención Sobre los Derechos de las Personas Con Discapacidad y su Protocolo Facultativo, con su artículo 5 referido al reconocimiento por parte del estado de la igualdad y no discriminación, el artículo 24 reconocimiento al derecho a la educación sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, desarrollando al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicas.

## **Unidades de análisis apriorísticas**

Las unidades de análisis en la investigación cualitativa, se refiere a un fragmento del documento o de la comunicación que toma como parte fundamental en la investigación, estas pueden ser clasificadas según ciertos criterios de acuerdo a los contenidos con bases gramaticales o no, según su significado (Eggen & Kauchak, 1994). Asimismo, estas unidades de análisis la constituyen los ejes los cuales contienen significado propio. Inicialmente, las unidades de análisis son apriorísticas, debido a que su esencia surge de los informantes, pero, para ello se hace necesario buscar la vía de indagación que se trazan a partir de categorías y subcategorías preliminares manejadas por el investigador, obtenidas en el acercamiento inicial en el contexto de estudio, su experiencia temática y la revisión teórico – referencial realizada.

En tal sentido, el propósito de las unidades de análisis es el de darle sentido al contexto de estudio relacionado a sus ejes temáticos de interés, de tal manera que sirva de orientación del proceso inicial de indagación de información mediante cada técnica e instrumento de recolección de información. Con respecto a la presente investigación, las unidades de análisis apriorísticas se organizan en una matriz (ver tabla 2) que derivan del objetivo general de investigación, considerando algunos teóricos

En el caso del presente estudio, las unidades de análisis apriorísticas están organizadas en una matriz que parte del objetivo general de investigación y considera algunos aportes teóricos referenciales que sirven de apoyo. A partir de estos dos elementos se construyen los ejes orientadores del proceso de recolección de información.

**Tabla 2. Unidades de Análisis Apriorísticas**

**Objetivo General:** Generar un constructo didáctico orientado al desarrollo de adaptaciones curriculares destinadas a niños de primer grado con altas capacidades intelectuales, dentro del contexto específico de las instituciones de educación básica del Sector C de Ciudad Tavacare, municipio Barinas, parroquia Alto Barinas.

<b>Categorías</b>	<b>Subcategorías</b>	<b>Fuentes</b>	<b>Técnica</b>	<b>Instrumento</b>
<b>Adaptaciones Curriculares</b>	<b>Estrategias de enseñanza diferenciada</b> - Acciones para evitar que los alumnos avanzados molesten a sus compañeros - Adaptación de métodos de enseñanza - Actividades adicionales para alumnos avanzados			
	<b>Materiales y recursos didácticos adaptados</b> - Uso de materiales y recursos específicos - Creación y modificación de materiales - Necesidades de recursos adicionales			
	<b>Evaluación y seguimiento del progreso de los estudiantes</b> - Evaluación del progreso de alumnos avanzados - Herramientas de evaluación - Ajuste de estrategias educativas	Documentos legales e institucionales	Revisión documental	Ficha de análisis de contenido
<b>Altas Capacidades Intelectuales</b>	<b>Características y necesidades educativas de los estudiantes avanzados</b> - Aprendizaje rápido - Vocabulario avanzado - Curiosidad intensa - Memoria excepcional - Pensamiento abstracto - Creatividad	Docentes de primer grado	Entrevistas	Guía de entrevista
	- Concentración prolongada - Sensibilidad emocional - Perfeccionismo - Intereses diversos - Sentido del humor avanzado - Razonamiento lógico - Madurez en las conversaciones - Desarrollo asincrónico			
	<b>Interferencia en el trabajo normal del aula</b>			

Categorías	Subcategorías	Fuentes	Técnica	Instrumento
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Situaciones disruptivas causadas por alumnos avanzados</li> <li>- Conductas que interfieren con el trabajo normal de la clase</li> <li>- Problemas de adaptación de otros alumnos debido a las conductas de alumnos avanzados</li> </ul>			
	<p><b>Manejo de situaciones problemáticas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Métodos de resolución de problemas causados por alumnos avanzados</li> <li>- Adaptación y ajuste de planificación</li> <li>- Experiencias con estudiantes y padres</li> <li>- Corrección de errores por parte de estudiantes</li> <li>- Discrepancia entre percepción de padres y observaciones en el aula</li> </ul>			

*Nota:* Ovalles (2023)

## MOMENTO III

### CONTEXTO EPISTÉMICO - METODOLÓGICO

En esta investigación, las orientaciones epistémico-metodológica simbolizan un aspecto fundamental debido a que permite que se visualice el recorrido a seguir para su desarrollo, el cual debe ser idóneo para el contexto a estudiar, a fin de cumplirse los objetivos propuestos. En tal sentido, esta sección relata el camino metodológico, clarificando el conjunto de acciones y de técnicas que coadyuvaron en la recolección de información necesaria para analizar el fenómeno y concretar cómo fue el proceso indagatorio.

#### **Paradigma de la investigación**

El paradigma de la investigación para el presente estudio se justifica por la necesidad de explorar en profundidad las experiencias educativas de niños con altas capacidades intelectuales en el contexto de primer grado. Este enfoque permitirá captar las sutilezas y particularidades de sus procesos de aprendizaje y adaptación curricular.

Thomas Kuhn (1962) conceptualiza el paradigma como "realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica". Esta definición destaca la importancia de los modelos establecidos que guían la investigación en un campo específico.

Este paradigma interpretativo surge como una reacción contra las posturas que pretenden estudiar al hombre y al hecho social utilizando métodos similares a los de las ciencias naturales (Rojas, 2010). Busca examinar una situación particular considerando todos sus elementos, realizando un análisis holístico que muestre los nexos y relaciones del contexto abordado. Se enfoca en la comprensión e interpretación del fenómeno a través de las relaciones subjetivas entre los sujetos y objetos, donde la explicación y comprensión de los fenómenos sociales se basa en las interpretaciones de los sujetos sobre sus propias acciones.

Es importante destacar que este paradigma se caracteriza por su naturaleza múltiple, holística y divergente, construida mediante interrelaciones influenciadas por factores subjetivos,

donde los valores están explícitos. Además, implica una constante retroalimentación entre teoría y práctica, y la investigadora se convierte en el principal instrumento.

La adopción de un paradigma interpretativo en esta investigación facilita una comprensión profunda y contextualizada de la realidad educativa de niños con altas capacidades intelectuales, proporcionando un marco teórico sólido para el desarrollo de adaptaciones curriculares efectivas.

### **Enfoque de la investigación**

El enfoque de la investigación para este estudio se basa en el paradigma cualitativo, el cual destaca la importancia del contexto, la función y el significado de las acciones y relaciones humanas. Martínez (2008) afirma que este enfoque se opone a la tendencia de cuantificar desmedidamente las realidades, enfocándose en el estudio de un todo integrado que constituye una unidad de análisis. Este enfoque permite identificar la naturaleza profunda de las realidades y su estructura dinámica.

Morin, Fontal y Contreras (2006) sostienen que en una investigación cualitativa no se pueden predecir los hallazgos ni partir de una certeza determinista. El método cualitativo se concibe como un discurso en constante evolución, un ensayo prolongado de un camino que se piensa y un viaje que se inventa y reconstruye continuamente. Esta visión subraya la flexibilidad y adaptabilidad del enfoque cualitativo, donde el investigador debe estar abierto a nuevos descubrimientos y a la reinterpretación continua de los datos.

Morin (2006) transforma las estrategias de investigación, buscando conocer los hechos, procesos y fenómenos mediante un procedimiento que confiere a las observaciones un carácter particular. En este enfoque, el proceso de investigación es interactivo y mutuo, donde el investigador se integra en la realidad que estudia, apropiándose de ella, comprendiéndola e interpretándola. Esta interacción permite centrarse en las peculiaridades del fenómeno estudiado, proporcionando una comprensión más rica y detallada.

El enfoque cualitativo de esta investigación se caracteriza por su énfasis en la comprensión profunda y contextualizada de las realidades educativas de niños con altas capacidades intelectuales. Al priorizar la interacción entre el investigador y el fenómeno estudiado, este enfoque permite desarrollar adaptaciones curriculares efectivas que respondan a las necesidades específicas de estos niños.

## **Dimensiones del conocimiento en la investigación**

La fundamentación onto-epistemo-axiológica y metodológica de una investigación constituye un pilar esencial que guía el camino a seguir para el abordaje del objeto de estudio. En este sentido, la presente sección tiene como propósito exponer las dimensiones ontológica, axiológica, teleológica, epistemológica y metodológica que enmarcan y sustentan el desarrollo de esta investigación en desarrollo. A través de estas dimensiones, se establecen los fundamentos filosóficos, éticos, teleológicos y metodológicos que orientan la toma de decisiones y el posicionamiento del investigador ante el fenómeno estudiado.

### **Dimensión ontológica**

En el trabajo de investigación denominado Constructo didáctico para adaptaciones curriculares para estudiantes con altas capacidades intelectuales en las instituciones de educación básica perteneciente al Sector C de Ciudad Tavacare localizadas en el municipio Barinas, parroquia Alto Barinas, estado Barinas, se analizan la práctica docente referente a la atención integral de este tipo de educando. Del mismo modo, se hacen ejercicios de interpretación del fenómeno clase, específicamente en el desarrollo de estrategias para potenciar las capacidades individuales, concibiendo esta realidad desde diferentes puntos de vista, ya sea la realidad del docente de aula, coordinador pedagógico, docente de aula integrada y la del investigador.

Esta investigación ontológicamente se construye de manera social, debido a que la participación de todos los elementos que lo constituyen permite múltiples interpretaciones que forman una interpretación final que será una teoría generada, la cual permitirá revelar la construcción propuesta.

A partir de la dimensión ontológica, se procura representar la realidad de las prácticas psicopedagógicas investigativas, las cuales se interpretan mediante ejercicios de construcciones teóricas – interpretativas de la realidad, como un camino para visualizar las interacciones en el evento clase en las referidas prácticas. En los supuestos ontológicos, en el sentido más amplio de la presente investigación responden a las preguntas generadoras de la misma ¿Cuál es el conocimiento que poseen los docentes de primer grado de educación básica sobre las altas capacidades intelectuales?; ¿cuál es el concepto emergente sobre la atención educativa de niños con altas capacidades intelectuales que poseen los maestros de primer grado?; ¿Cuáles son las

estrategias utilizadas por los docentes para potenciar las capacidades y potencialidades individuales de los niños de primer grado?; ¿Cuáles son los criterios utilizados por los docentes de primer grado de educación básica, para evaluar a niños con potencialidades intelectuales superiores a los de su grupo de referencia?; ¿Qué deriva de las orientaciones teórico – didáctico de Adaptaciones Curriculares para la intervención psicopedagógica de estudiantes con altas capacidades intelectuales?

Las respuestas de estas interrogantes surgen un aporte valioso para la capacitación de docentes de aula, contextualizando la necesidad de formar a los docentes, contribuyendo a la calidad de la educación, debido a que desde su hacer es un elemento catalizador de procesos de calidad en la comunidad educativa. La investigación titulada constructo didáctico para adaptaciones curriculares para estudiantes con altas capacidades intelectuales de primer grado en las instituciones de educación básica perteneciente al Sector C de Ciudad Tavacare localizadas en el municipio Barinas, parroquia Alto Barinas, estado Barinas, asume la realidad de la acción comunicativa, produciendo, analizando e intentando comprender las categorías y subcategorías emergentes, permitiendo explicar las realidades planteadas en el contexto de la atención educativa integral a niños con ACI, creando un producto emergente que le den sentido a la acción educativa a niños potenciando sus capacidades individuales.

Esto se debe a que el conocimiento se construye, edifica y crea por la intencionalidad de los actores. En consideración a la clasificación de los dominios ontológicos (Maturana, 1997) refiere que no existe una sola realidad, sino un multiverso de realidades interrelacionadas e interdependientes dentro de la óptica cualitativa, en los cuales los elementos éticos, políticos y epistemológicos con los que cuenta el investigador, exige que la realidad se coloque entre paréntesis (ontología constitutiva), que permita reconocer la naturaleza elusiva de la realidad, su indeterminación y su complejidad, debido a que no es una condición dada solo por el investigador, sino también por la naturaleza del contexto.

Adicional a lo antes señalado, y considerando la naturaleza del ser, debe reconocerse que en los procesos investigativos se requiere estar abierto y dispuesto a las múltiples ideas presentadas; ya sean negativas o positivas, debido a que lo más importante es la relación de propiciada por el investigador. Con respecto a lo anterior, (Mella, 2007) manifiesta que, en la investigación cualitativa, existen dos aspectos importantes la introspección y la empatía, el primero se refiere

entender las impresiones del investigador, y el segundo la aceptación del otro, como un legítimo otro, quien respeta y valora sus ideas y opiniones. Estas conductas deben asumirse de manera comprometida para alcanzar el éxito en la investigación.

### **Dimensión Axiológica**

En cuanto al aspecto axiológico, se asume la responsabilidad del investigador con la comunidad donde realiza el estudio, en pro del bien social. El Constructo didáctico para adaptaciones curriculares para estudiantes con altas capacidades intelectuales, de primer grado, es una invitación a participar, transformar y cambiar esquemas, a través de la interpretación, permite integrar intereses justificados desde el mismo fundamento, permitiendo la integración de todos los elementos sociales que lo constituyen. El interés es el enriquecimiento de la comunidad, con el propósito de que participen todos los miembros de forma responsable y comprometida en aspectos inter, multi y transdisciplinar sirviendo de mediadores no solo en procesos formativos y académicos, sino en los personales y sociales.

Adicional a lo antes mencionado, es importante para el desarrollo del proceso investigativo seguir los principios universales de la investigación, obedeciendo los elementos que se establecen en el código de bioética, en especial lo que se relaciona con el uso del consentimiento informado, el resguardo de la información obtenida, trato adecuado, respetuoso y humano a los informantes, así como dejar un legado en el trabajo, siendo este una aporte que contribuye en la explicación de la realidad estudiada. Es decir, las personas que se involucran en la investigación deben recibir un trato respetuoso y encontrarse conscientes y voluntariamente participando en la misma.

En tal sentido, atendiendo el principio axiológico de la investigación, en el cual existe la obligación de no hacer daño al participante, refiriéndose al análisis de las informaciones y el respeto a la confidencialidad. Por lo tanto, es necesario que el anonimato o reconocimiento de los involucrados sea decisión de cada uno de ellos, y cuya decisión ha de ser respetada sin que exista perjuicio sobre ello. Asimismo, en la presente investigación se desarrolla el principio de la justicia, debido a que busca conscientemente el bien común, respetando los derechos individuales; de esta manera, el derecho individual no debe considerarse un escudo, sino por el contrario, una garantía de validación del derecho del otro y del respeto del otro. En consecuencia, el derecho a la justicia

se asume en esta investigación desde la otredad y la diferencia, aunque se fundamenta en el respeto y la búsqueda del bien.

### **Dimensión teleológica**

El aspecto teleológico de la investigación, está representada por la claridad del fin último de la misma, el cual es generar un titulado constructo didáctico para adaptaciones curriculares para estudiantes con altas capacidades intelectuales de primer grado en las instituciones de educación básica perteneciente al Sector C de Ciudad Tavacare localizadas en el municipio Barinas, parroquia Alto Barinas, estado Barinas, esto como expresión de sentido de las perspectivas y acciones vividas por sus protagonistas en consideración con la diversidad de concepciones y visiones.

En consecuencia, el proceso se orienta por la multiplicidad de interpretaciones y referentes epistémicos, que conjugan el fundamento que emite juicios y genera teorías fundadas en el proceso hermenéutico de comprensión de los eventos analizados. En tal sentido, la dimensión teleológica de la presenta investigación, está fundamentada en los propios postulados del paradigma interpretativo, el cual es un sujeto – céntrico, donde se visualiza al hombre y sus hechos sociales, desde una perspectiva de mayor comprensión, en donde se enfatiza el análisis de significados, usando procesos indagatorios y reflexivos que reaccionan, que contradicen los principios del objetivismo y el cientificismo.

### **Dimensión Epistemológica**

Con respecto a la dimensión epistemológica, en la presenta investigación titulada constructo didáctico para adaptaciones curriculares para estudiantes con altas capacidades intelectuales de primer en las instituciones de educación básica perteneciente al Sector C de Ciudad Tavacare localizadas en el municipio Barinas, parroquia Alto Barinas, estado Barinas, se encuentra apoyada en el paradigma interpretativo, específicamente mediante el enfoque cualitativo, permitiendo la interacción entre el investigador, investigados y el fenómeno de estudio, de manera tal que se conozca la realidad sobre la atención educativa de niños con Altas Capacidades Intelectuales (ACI), partiendo de experiencias narradas desde las propias vivencias de los docentes de primer grado, al igual que el análisis de los documentos que apoyan este particular evento educativo,

implicando el uso de la revisión documental, el dialogo y la escucha como aspectos fundamentales del desarrollo de la investigación.

Cabe destacar que, el enfoque epistémico se ajusta al paradigma emergente, en especial el enfoque interpretativo, en donde las estrategias o procedimientos metodológicos son característicos para obtener información desde esa visión. El mencionado enfoque busca la comprensión e interpretación del fenómeno de las ACI, enfocándose en la búsqueda de significados de las experiencias vividas antes que los hechos observables. En consecuencia, se generan las teorías partiendo de este enfoque cuyo propósito es clarificar, interpretar, explicar y comprender formas de vida social. Se desglosa que la característica racional del enfoque es la interpretación, la cual se apoya en una relación subjetiva (del propio ser) e intersubjetiva entre el sujeto, otras personas y el objeto de investigación. En palabras de (Martinez, 2008), la importancia del contexto, la función y el significado de las acciones y las relaciones humanas en la investigación cualitativa es insustituible.

### **Dimensión Metodológica**

La dimensión metodológica de esta tesis doctoral se encuentra arraigada en el método hermenéutico, el cual despliega un papel fundamental en la interpretación y comprensión de los elementos presentes en el contexto investigativo del "Constructo Didáctico para Adaptaciones Curriculares destinadas a niños de primer grado con altas capacidades intelectuales" en las instituciones de educación básica perteneciente al Sector C de Ciudad Tavacare localizadas en el municipio Barinas, parroquia Alto Barinas, estado Barinas.

El método hermenéutico se destaca por su capacidad de generar una constante resignificación y una interpretación activa de los fenómenos estudiados. Esta cualidad se ajusta de manera ideal a las necesidades y objetivos de esta investigación, donde se busca comprender las prácticas pedagógicas empleadas por los docentes de primer grado y su impacto en la adaptación curricular para niños con altas capacidades intelectuales.

En este proceso hermenéutico, las acciones interpretativas se vuelven esenciales, ya que permiten una reflexión profunda sobre la historia psicopedagógica de los participantes y la emergencia de nuevos contextos en la práctica educativa. Como menciona Gadamer, la regla hermenéutica de comprender el todo desde lo individual y lo individual desde el todo guía este

proceso, donde cada parte del fenómeno estudiado contribuye a la comprensión del conjunto, y viceversa.

La metodología hermenéutica facilita un enfoque comprensivo y crítico, que permite repensar y comprender de manera continua y reflexiva. Este ejercicio interpretativo abarca desde los elementos mínimos hasta la totalidad del fenómeno estudiado, generando un proceso cíclico de indagación y comprensión en el escenario pedagógico. Por lo tanto, este enfoque metodológico permite abordar de manera exhaustiva y profunda la investigación en desarrollo.

### **Método de Investigación**

La investigación se enmarca en el método hermenéutico, específicamente en el contexto educativo de las aulas de primer grado, donde se reconoce su importancia en el desarrollo de las capacidades intelectuales de niños de 6 a 7 años (Creswell, 1994; Mertens, 2010; Alvarez-Gayou, 2003). Este método se alinea con la perspectiva del estudio para una comprensión profunda de los fenómenos educativos.

Apoyada en los postulados epistemológicos de diversos autores, la investigación se enfoca en la descripción y comprensión de las adaptaciones curriculares para la intervención pedagógica de estudiantes con altas capacidades intelectuales. Esto implica un análisis detallado del discurso y los temas abordados, la contextualización temporal y espacial de las experiencias, y la consideración de las relaciones generadas en el contexto educativo.

El desarrollo metodológico requiere un análisis de la práctica pedagógica de docentes de primer grado, identificando y estructurando los elementos para su estudio. La revisión documental y el diálogo con los protagonistas son esenciales para interpretar los fenómenos educativos. Los eventos se basan en situaciones sociales emergentes, permitiendo la interpretación de su diversidad y origen.

Según Gadamer (1992), la investigación hermenéutica consta de tres etapas principales y dos niveles: establecimiento de textos, interpretación y generación de teorías, correspondientes a niveles empíricos e interpretativos. El proceso se desarrolla en tres momentos: fase empírica, construcción conceptual y actuación generativa. Este enfoque flexible incluye el rechequeo de hallazgos y la triangulación de fuentes (Hernández, Fernández, y Baptista, 2006; Creswell, 1994; Babbie, 2014).

La investigación hermenéutica aplicada en este estudio permite una comprensión profunda y contextualizada de las prácticas pedagógicas y las adaptaciones curriculares necesarias para los estudiantes con altas capacidades intelectuales, garantizando una intervención educativa efectiva y contextualizada.

### **Escenario e Informantes**

El escenario de estudio de esta investigación se sitúa en el Complejo Habitacional Ciudad Tavacare, una urbanización pública localizada en la parroquia Alto Barinas, municipio Barinas, estado Barinas. Este complejo fue desarrollado como parte de la Gran Misión Vivienda Venezuela, un programa impulsado en 2011 por el gobierno venezolano bajo el liderazgo del presidente Hugo Chávez. Esta misión se estableció con el objetivo de reducir el déficit de viviendas para las familias de menores recursos en el país, quienes han enfrentado históricamente condiciones de vulnerabilidad y desigualdad socioeconómica. Con una población actual aproximada de 35,574 habitantes, Ciudad Tavacare está organizada en tres sectores principales (A, B y C), cada uno diseñado para atender las necesidades habitacionales de las familias de clase media baja y baja, generando un entorno propicio para el análisis de la interacción social y el acceso a los servicios básicos.

En este contexto, la investigación se desarrolla en dos de las cinco instituciones de educación básica situadas en Ciudad Tavacare: la Escuela Básica Bolivariana Cacique Tavacare y la Escuela Bolivariana Cacique Murachi. Cada una de estas escuelas, ubicadas en el sector C, atiende a un promedio de 230 estudiantes de primero a sexto grado, y cuenta con un Aula Integrada destinada a proporcionar atención a estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE). En ambas instituciones, la investigación se centra específicamente en los estudiantes de primer grado, quienes, con edades entre 6 y 8 años, presentan diversos niveles de desarrollo académico. Para responder a estas necesidades, cada institución cuenta con una sección de primer grado atendida por dos maestras de aula, complementadas por el apoyo de un docente de educación especial en el Aula Integrada, quien se ocupa de aquellos niños con NEE que requieren adaptaciones curriculares y atención específica para integrarse efectivamente en el aula regular.

La historia de Ciudad Tavacare evidencia un enfoque de espacios inclusivos y autosustentables. La fundación de este complejo, inicialmente llamado Complejo Urbanístico

Palma Sola, tuvo lugar el 31 de diciembre de 2011. En dicha fecha, durante una ceremonia de inauguración, el presidente Chávez cambió su nombre a Ciudad Tavacare y dio inicio a un proceso de urbanización que albergó a 3,296 familias en el sector C. La expansión gradual del complejo incluyó la adición de los sectores A y B, consolidándose como un espacio residencial de importancia en el estado Barinas y un modelo de desarrollo urbano inclusivo.

Este contexto, por tanto, proporciona un marco adecuado para estudiar las adaptaciones curriculares destinadas a estudiantes con altas capacidades intelectuales en el primer grado, quienes requieren un enfoque pedagógico específico para maximizar su potencial en un entorno inclusivo. Al ser un espacio habitacional donde conviven familias con recursos limitados y con infraestructura educativa respaldada por políticas gubernamentales, Ciudad Tavacare se convierte en un entorno idóneo para explorar los desafíos y oportunidades en la implementación de adaptaciones curriculares, permitiendo que los estudiantes con altas capacidades y aquellos con necesidades especiales puedan acceder a una educación de calidad y pertinente.

### **Informantes**

Para esta investigación, se seleccionaron seis informantes clave, compuestos por cuatro docentes de primer grado (dos de cada institución) y un docente de educación especial encargado del Aula Integrada en ambas instituciones. La selección de estos informantes se llevó a cabo mediante un muestreo por conveniencia, siguiendo criterios específicos que garantizan la relevancia y profundidad de sus aportes en el estudio. Los criterios de selección incluyeron:

1. **Experiencia docente mínima de un año en primer grado**, asegurando que los participantes comprendan las particularidades de la enseñanza en este nivel educativo.
2. **Disposición activa para participar en la investigación**, con el fin de fomentar una colaboración genuina y comprometida con el estudio.
3. **Desempeño actual como docente de primer grado o como docente de educación especial** en el Aula Integrada, permitiendo que los informantes estén directamente vinculados a los temas de interés en el contexto investigado.

Estos criterios aseguran que los informantes cuenten con una experiencia pedagógica relevante y especializada, lo cual enriquece la calidad de la información recolectada. En consonancia con la definición de Martínez (1991), los informantes clave son “personas con

conocimientos especiales, estatus y buena capacidad de información” (p. 56). Este perfil fue esencial para acceder a datos significativos y profundos en el análisis, permitiendo una comprensión detallada de las adaptaciones curriculares y estrategias educativas implementadas en el contexto estudiado.

### **Técnicas e Instrumentos para la recolección**

La investigación se desarrolló en dos instituciones educativas del Sector C del Complejo Habitacional Ciudad Tavacare, Barinas, enfocándose en la adaptación curricular para estudiantes de primer grado con altas capacidades intelectuales. Para la recolección y análisis de datos, se implementaron técnicas cualitativas basadas en las recomendaciones de Martínez (2008) y Rojas (2010), destacando la revisión documental y las entrevistas semi-estructuradas como métodos principales.

#### **Revisión Documental**

La revisión documental constituyó una herramienta esencial para analizar las normativas que rigen el sistema educativo venezolano, incluyendo la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, leyes y reglamentos educativos pertinentes. Asimismo, se revisaron teorías, modelos y estudios previos que abordan las altas capacidades intelectuales. Este análisis se llevó a cabo bajo un enfoque hermenéutico, siguiendo los pasos metodológicos propuestos por Tinto (2013), los cuales comprenden:

1. Determinar objetivos e hipótesis.
2. Identificar los documentos relevantes.
3. Precisar las unidades de análisis.
4. Definir categorías de contenido.
5. Codificar la información.
6. Interpretar y analizar los resultados.
7. Presentar los hallazgos.

El enfoque hermenéutico fue clave para interpretar de manera profunda y contextualizada los documentos analizados, permitiendo una comprensión integral del fenómeno estudiado. Según

Rojas (2014), este método asegura un proceso sistemático de interpretación textual, garantizando una estructuración rigurosa y coherente de la información.

Para realizar este análisis de la codificación de documentos legales e institucionales, se utilizó el instrumento de la técnica de revisión documental, específicamente la ficha de análisis de contenido. Este instrumento posibilitó organizar y sistematizar la información extraída de manera estructurada, facilitando la identificación de unidades de información relevantes, principios, conceptos clave y vacíos normativos. Según la literatura especializada, la ficha de análisis de contenido permite:

- Registrar los datos bibliográficos de las fuentes consultadas.
- Extraer citas textuales relevantes de los documentos.
- Categorizar la información en unidades temáticas.
- Realizar anotaciones interpretativas desde un enfoque hermenéutico.
- Identificar relaciones entre diferentes textos legales.
- Señalar vacíos o contradicciones en el marco normativo.

Este instrumento es particularmente valioso para el análisis comparativo de documentos legales, ya que posibilita una aproximación sistemática y rigurosa al contenido de los textos. Su uso permitió una interpretación crítica de las normas y su contraste con la realidad educativa, aspectos fundamentales en este análisis sobre la atención a estudiantes con altas capacidades intelectuales en el sistema educativo venezolano.

En conjunto, la aplicación de la ficha de análisis de contenido y el enfoque hermenéutico fortalecieron la validez y profundidad del análisis documental. Estos procedimientos metodológicos garantizaron no solo la extracción de información relevante, sino también su interpretación crítica y contextualizada, brindando un sustento sólido para los hallazgos presentados en este estudio.

### **Entrevistas Semi-estructuradas**

Las entrevistas semi-estructuradas fueron utilizadas para obtener información directa sobre experiencias, creencias y emociones relacionadas con la adaptación curricular para estudiantes con altas capacidades intelectuales. Se empleó un guion flexible (ver Anexo A-1), lo que permitió a los informantes clave expresarse libremente y aportar detalles significativos.

De acuerdo con Polit y Hungler (1985), las entrevistas semi-estructuradas permiten conocer de manera directa las creencias y pensamientos de los entrevistados. Asimismo, Taylor y Bogdan (1996) subrayan que este tipo de entrevistas facilita comprender las perspectivas individuales, lo que fue fundamental para captar las experiencias educativas relacionadas con la atención a las altas capacidades.

### **Proceso de las Entrevistas**

El proceso de las entrevistas se caracterizó por la construcción de una relación de confianza entre el investigador y los informantes, lo que permitió un diálogo fluido y una recolección de datos rica en detalles. El guion de entrevista fue adaptado a las respuestas y contextos proporcionados por cada entrevistado, garantizando que los temas clave fueran abordados sin restringir la libre expresión.

Además, se siguieron rigurosamente principios éticos, tal como recomiendan Grinnell y Unrau (2005), asegurando que no se indujeran respuestas y respetando la diversidad cultural y emocional de los participantes. Esto fue crucial para proteger tanto la validez de los datos como el bienestar emocional de los entrevistados.

### **Instrumentos Utilizados**

- **Agenda de Codificación:** Herramienta utilizada para organizar y codificar la información extraída de los documentos normativos, facilitando el análisis documental (ver cuadro 1).
- **Guion de Entrevista:** Instrumento clave para guiar las entrevistas semi-estructuradas, permitiendo explorar aspectos relacionados con la adaptación curricular para estudiantes con altas capacidades (ver Anexo A-2).

Las unidades de análisis preliminares, derivadas de la revisión teórica y los objetivos del estudio, sirvieron de base para estructurar tanto la agenda de codificación como el guion de entrevista. Estas unidades y las categorías emergentes permitieron un análisis coherente y exhaustivo de los datos.

Las técnicas de recolección de información y los instrumentos seleccionados, junto con el enfoque cualitativo y el método hermenéutico, garantizan un análisis profundo y contextual de los datos. La combinación de revisión documental y entrevistas semi-estructuradas permitió captar tanto las perspectivas normativas como las experiencias prácticas de los docentes, asegurando que los hallazgos del estudio sean consistentes, exhaustivos y aplicables al contexto educativo venezolano.

### **Técnica para el análisis de la información a través del Círculo Hermenéutico**

El análisis de la información en esta investigación se enmarca en un enfoque hermenéutico, siguiendo el círculo hermenéutico propuesto por Gadamer (1992). Este enfoque destaca por su proceso dinámico, en el cual el investigador transita de lo global a lo particular y viceversa, permitiendo así una comprensión profunda, una interpretación crítica y una aplicación reflexiva de los datos obtenidos. La estructura del análisis facilita una interacción constante entre la teoría y la práctica, en un diálogo donde la subjetividad del investigador se integra con los datos para generar un conocimiento más amplio y fundamentado.

#### **Fase 1: Comprensión**

La primera fase se enfoca en la comprensión inicial del corpus textual, compuesto por dos fuentes principales: el análisis documental y las entrevistas semi-estructuradas con informantes clave. En esta etapa, el investigador parte de una pre-comprensión o idea anticipada de los temas, la cual se va refinando mediante el análisis de los datos.

El análisis documental sigue un enfoque sistemático, adaptado del planteamiento de Rojas (2010), ajustado a los objetivos específicos del estudio. Simultáneamente, las voces de los informantes se organizan en matrices, facilitando la identificación de patrones y la conexión entre las partes y el todo del fenómeno estudiado. Este proceso sigue la lógica de la "fusión de

horizontes" descrita por Gadamer, donde se conjugan las perspectivas del investigador y de los informantes para ampliar la comprensión del tema.

Como destacan Ibáñez (2001) y Taylor y Bogdan (1996), aunque la investigación cualitativa implica una interpretación subjetiva, este enfoque progresivo de contraste permite un acercamiento hacia una comprensión más objetiva, manteniendo un diálogo constante con el marco teórico. Este proceso asegura una base sólida para las fases posteriores.

### **Fase 2: Interpretación**

En la fase de interpretación, el análisis se profundiza mediante la organización categorial de los datos. Las categorías emergentes se estructuran de manera sistemática, lo que facilita la identificación de relaciones y patrones clave. Este proceso se apoya en matrices que permiten una organización lógica de la información, optimizando la claridad y coherencia en el análisis.

Para asegurar la validez y fiabilidad de los resultados, se utiliza la triangulación, siguiendo las recomendaciones de Hermanus (2013). Esto implica contrastar los datos provenientes de diversas fuentes —documentos, entrevistas y observaciones— lo cual no solo enriquece el análisis, sino que también permite una comprensión más multidimensional del fenómeno en estudio.

Durante esta fase, la subjetividad crítica del investigador juega un rol central, al no limitarse únicamente a los significados literales de los textos o las entrevistas. La reflexión interpretativa del investigador aporta un valor añadido al análisis, permitiendo capturar las complejidades inherentes al fenómeno investigado.

### **Fase 3: Aplicación**

La fase de aplicación corresponde a la proyección del conocimiento generado a través de las fases anteriores. En esta etapa, se establece un diálogo entre los hallazgos y el marco teórico, lo que permite crear un nuevo horizonte de comprensión. Esta fase no solo valida los resultados obtenidos, sino que también los proyecta hacia un constructo teórico aplicable al campo de la educación para alumnos con necesidades educativas especiales y altas capacidades.

El proceso de aplicación requiere una reflexividad constante del investigador, quien evalúa críticamente sus propios prejuicios, valores y supuestos, asegurando que estos no interfieran en la

interpretación de los datos. Esta autorreflexión garantiza que los resultados obtenidos sean consistentes con la realidad del fenómeno estudiado, brindando mayor rigurosidad y fiabilidad al análisis.

Además, para garantizar la dependencia y confirmabilidad de los hallazgos, se implementará una auditoría externa, siguiendo las recomendaciones de Rueda (2017). Este proceso tiene como objetivo verificar la coherencia interna del análisis y la integridad de las interpretaciones, asegurando que los resultados reflejen de manera fiel los datos originales.

Las tres fases —comprensión, interpretación y aplicación— configuran un proceso continuo de análisis, guiado por los principios del círculo hermenéutico. Como plantea Gadamer (1992), la circularidad inherente a este enfoque asegura que la comprensión nunca sea definitiva, sino que esté siempre abierta a nuevas interpretaciones. Este dinamismo fortalece el proceso investigativo, permitiendo que los hallazgos evolucionen a medida que se enriquece la interpretación de los datos.

El enfoque hermenéutico aplicado en esta investigación proporciona una perspectiva crítica y profunda, al permitir una revisión exhaustiva de los datos cualitativos. Al integrar las fases de comprensión, interpretación y aplicación, se obtiene una visión holística que enriquece el análisis, asegurando que las conclusiones sean sólidas, coherentes y aplicables al ámbito de la atención educativa para estudiantes con necesidades educativas especiales y altas capacidades.

### **Técnicas para el rigor y la credibilidad**

El rigor metodológico en este estudio se apoya en criterios fundamentales de dependencia, credibilidad y confirmación, que son cruciales para garantizar la validez y fiabilidad de los resultados obtenidos. Estos criterios, ampliamente discutidos por diversos autores (Teddlie y Tashakkori, 2008; Guba y Lincoln, 1989; Mertens, 2005; Creswell, 2009; Neuman, 2009), constituyen pilares esenciales en la investigación cualitativa y hermenéutica, ya que permiten asegurar la calidad interpretativa y la coherencia de la investigación.

#### **Dependencia**

El principio de dependencia se enfoca en garantizar que las interpretaciones del investigador no estén influenciadas por sus creencias previas o sesgos personales. Es fundamental

que el investigador se abstenga de llegar a conclusiones precipitadas antes de haber realizado un análisis exhaustivo de los datos. A través de la transparencia en la metodología, la teoría subyacente, los criterios de selección de los participantes y las herramientas de recolección, se mitigan los posibles sesgos. Además, se documenta detalladamente todo el proceso investigativo, asegurando que los testimonios de los informantes clave sean representativos y fiables, obteniendo el consentimiento informado (Anexo B-2) de los participantes para garantizar la autenticidad de sus respuestas (Creswell y Miller, 2000).

### **Credibilidad**

Para garantizar la credibilidad de los hallazgos, el investigador debe comprometerse a tratar todos los datos con la misma equidad, sin excluir ni alterar aquellos que contradigan las expectativas o creencias previas. Una de las técnicas más efectivas para lograrlo es la triangulación. Esta estrategia involucra la comparación de diferentes fuentes de datos, momentos de recolección o incluso teorías, para validar las interpretaciones y enriquecer la comprensión del fenómeno estudiado. De acuerdo con Denzin (1978), la triangulación es crucial para obtener una visión holística y compleja de la realidad, permitiendo que los resultados sean más robustos y menos susceptibles a sesgos.

### **Confirmación**

El criterio de confirmación se basa en la implementación de protocolos rigurosos, que incluyen la observación prolongada en el campo, la triangulación de datos y una posible auditoría externa del proceso investigativo. Estas estrategias aseguran que los hallazgos sean consistentes y coherentes a lo largo del tiempo y entre las diferentes fuentes de datos. Además, el investigador debe practicar la reflexividad, reflexionando constantemente sobre sus propios prejuicios y cómo estos pueden afectar la interpretación de los resultados (Lincoln y Guba, 1985). Esta autoevaluación crítica es esencial en la investigación hermenéutica, donde el proceso interpretativo nunca es neutral, sino que siempre está mediado por las perspectivas del investigador.

### **Validez y Fiabilidad**

En investigaciones hermenéuticas, la validez y fiabilidad se alcanzan no solo a través de un proceso lógico y estructurado, sino también mediante un marco teórico robusto y una metodología coherente. El investigador debe garantizar que la formulación del problema, la

construcción del marco conceptual y la operacionalización de la investigación se alineen de forma lógica y coherente. La presentación detallada de las interpretaciones y los aportes teóricos también contribuye a la validez interna del estudio (Martínez, 2006). La relación entre los datos empíricos, la teoría y la metodología debe mantenerse firme y coherente, evitando contradicciones que puedan debilitar el análisis y la interpretación.

### **Triangulación y Reflexividad**

La triangulación es una técnica esencial en la investigación hermenéutica, ya que permite contrastar diferentes relatos y puntos de vista, lo que incrementa la exactitud de los hallazgos. Taylor y Bogdan (1990) subrayan que esta práctica ayuda a aumentar la fiabilidad de la investigación al corroborar los datos desde diversas perspectivas. De igual manera, la reflexividad del investigador se convierte en un proceso continuo de revisión crítica, donde se exploran los sesgos personales que pueden influir en la interpretación. Este proceso permite una mejor comprensión del fenómeno, ya que el investigador debe ser consciente de cómo su propia perspectiva y contexto afectan las interpretaciones.

## **MOMENTO IV**

### **CONTEXTO ANALÍTICO**

#### **Análisis e interpretación de los hallazgos**

En esta fase de la investigación, se lleva a cabo un análisis profundo y una interpretación reflexiva de los hallazgos obtenidos durante el proceso investigativo. Esta sección busca organizar y examinar exhaustivamente la información recopilada para construir una base teórica sólida que sustente las conclusiones del trabajo. El enfoque analítico adoptado sigue los principios de la metodología hermenéutica, utilizando el círculo hermenéutico como herramienta clave para fomentar un diálogo constante entre las partes y el todo, garantizando así una interpretación integral y coherente de los datos obtenidos.

El análisis se estructura en tres fases interrelacionadas: comprensión, interpretación, y aplicación.

#### **1. Comprensión:**

En esta etapa inicial, se descompusieron los corpus textuales provenientes de entrevistas, documentos y otros materiales en categorías y subcategorías emergentes. Este proceso permitió identificar tanto elementos previamente conocidos como conocimientos nuevos derivados del análisis de los datos. La finalidad de esta fase fue captar la esencia de las perspectivas de los participantes, además de analizar la relevancia de los documentos estudiados en el contexto legal y educativo venezolano.

#### **2. Interpretación:**

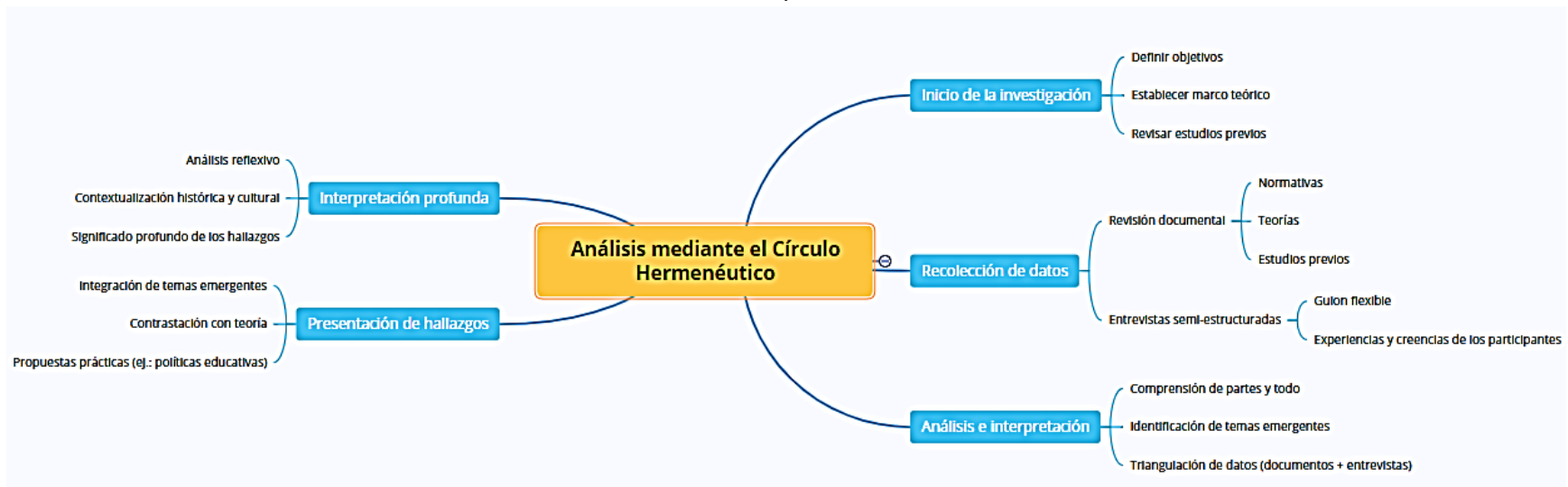
En esta fase intermedia, se refinaron y agruparon los códigos similares, formando un núcleo central de ideas y conceptos. Este enfoque facilitó la creación de interrelaciones entre las categorías y su conexión con el marco teórico previamente establecido. Este paso fue crucial para garantizar que la interpretación de los datos reflejara con precisión los objetivos y las preguntas de investigación planteadas.

#### **3. Aplicación:**

La última fase implicó explorar las implicaciones teóricas y prácticas de los hallazgos. En

esta etapa, se contrastaron los resultados con teorías existentes para construir un constructo teórico que no solo respondiera a las interrogantes del estudio, sino que también ofreciera propuestas educativas aplicables al ámbito de la atención a estudiantes con altas capacidades intelectuales y necesidades educativas especiales. Estas propuestas buscan mejorar la atención diferenciada en el sistema educativo venezolano.

A lo largo del proceso, el círculo hermenéutico desempeñó un papel central, asegurando que el análisis se desarrollara como un ciclo reflexivo continuo. Esto permitió un retorno constante entre las partes y el todo, enriqueciendo la comprensión del fenómeno estudiado y proporcionando conclusiones sólidas y fundamentadas.



**Figura 4. Proceso de Análisis e Interpretación de Hallazgos**

El diagrama presentado en la Ilustración 1 sintetiza visualmente las etapas del análisis e interpretación de hallazgos mediante el círculo hermenéutico, el cual es un proceso reflexivo y sistemático que permite interpretar datos de manera profunda y contextualizada. A continuación, se describen las etapas clave de este proceso:

### 1. Inicio de la investigación

- Se definen los objetivos y el marco teórico que guiarán el estudio. Esto incluye revisar teorías, conceptos y estudios previos relacionados con el tema.

### 2. Recolección de datos

- Se utilizan dos técnicas complementarias:
  - **Revisión documental:** Se analizan normativas, teorías y estudios previos para establecer categorías iniciales.
  - **Entrevistas semi-estructuradas:** Se aplica un guion flexible (Anexo A-1) para recoger experiencias, creencias y perspectivas de los participantes, identificando patrones individuales y colectivos.

### 3. Análisis e interpretación

- El círculo hermenéutico se basa en:
  - **Comprensión de las partes y el todo:** Se analizan los datos (partes) en relación con el contexto general (todo).
  - **Identificación de temas emergentes:** Se buscan patrones, significados y conexiones entre los textos legales, las entrevistas y el marco teórico.
  - **Triangulación:** Se contrastan los datos documentales con las entrevistas para garantizar una interpretación integral.

#### 4. Interpretación profunda

- Se realiza un análisis reflexivo que integra los datos documentales y las entrevistas. Este proceso busca comprender el significado profundo de los hallazgos, considerando el contexto histórico, social y cultural.

#### 5. Presentación de hallazgos

- Se organizan los temas emergentes y se contrastan con la teoría existente. Finalmente, se formulan propuestas prácticas (ej.: políticas educativas inclusivas) que respondan a las necesidades identificadas.

Este enfoque es dinámico y no lineal, lo que significa que el investigador puede moverse entre las etapas según sea necesario. El objetivo es generar conclusiones útiles y aplicables, conectando de manera significativa las dimensiones teóricas y empíricas del estudio.

#### **Sistematización, análisis e interpretación de la información obtenida con la entrevista.**

El proceso de sistematización, análisis e interpretación de las entrevistas seguirá un enfoque metodológico riguroso, estructurado en varias fases. Este esquema incluye la organización, categorización y triangulación de los datos obtenidos, con el propósito de extraer patrones significativos y respuestas integradoras que enriquezcan los hallazgos de la investigación. La Figura presentada proporciona un marco general para esta dinámica, mientras que la Tabla 5, enfocada en la matriz de presentación de la información, guiará la sistematización específica para la pregunta 1: “¿Cómo identificas a los niños que pueden necesitar apoyo adicional en el aula?”.

##### Fase 1: Recolección y Organización de Datos

La primera fase del proceso de sistematización y análisis se centra en la recolección y organización de los datos obtenidos a través de las entrevistas semiestructuradas. Este paso inicial es fundamental, ya que proporciona la base sobre la cual se desarrollará todo el análisis posterior. En esta etapa, se realiza una transcripción exhaustiva y literal de las entrevistas, asegurando que se capturen íntegramente las percepciones y experiencias de los docentes en torno a la identificación de estudiantes que necesitan apoyo adicional. Además, se organiza esta información

en matrices estructuradas, como la presentada, para facilitar la sistematización y garantizar un enfoque riguroso y coherente.

#### 1.1. Revisión y Transcripción de las Entrevistas:

- Se inicia con la transcripción literal de las entrevistas semiestructuradas realizadas. Estas serán revisadas minuciosamente para garantizar fidelidad a las respuestas del entrevistado.

- Los textos transcritos serán organizados por preguntas en la Matriz de Presentación de Información (Tabla 5), comenzando con la pregunta 1. Esto permitirá un registro sistemático de las respuestas relacionadas con la identificación de estudiantes que necesitan apoyo adicional.

#### 1.2. Codificación Inicial:

- Se identificarán palabras clave y frases relevantes que los participantes mencionen en sus respuestas. Por ejemplo, expresiones relacionadas con "dificultades académicas", "comportamientos inusuales" o "aptitudes excepcionales" serán destacadas.

- Estas unidades de información se codificarán preliminarmente en categorías amplias (p. ej., aspectos emocionales, académicos y sociales).

Al finalizar esta fase, se dispone de un registro sistemático y ordenado de las respuestas, codificadas según sus elementos más relevantes. Este ordenamiento permite identificar las primeras unidades de análisis, tales como indicadores académicos, socioemocionales y comportamentales, que serán explorados en detalle en las siguientes fases. Así, se asegura que los datos iniciales estén debidamente preparados para un análisis profundo y contextualizado, alineado con los objetivos de la investigación.

#### Fase 2: Análisis de Contenido

En la segunda fase, el análisis de contenido, se profundiza en la categorización y la interpretación de las respuestas obtenidas durante las entrevistas. Este paso implica descomponer los datos en unidades de información significativas y agruparlas en categorías predefinidas o emergentes, tales como indicadores académicos, comportamentales y emocionales. A través de este enfoque inductivo, se identifican patrones recurrentes en las respuestas, lo que permite

construir un panorama detallado y fundamentado sobre las estrategias utilizadas por los docentes para identificar las necesidades de apoyo de los estudiantes en el aula.

### 2.1. Categorización de las Respuestas:

- Con base en las codificaciones iniciales, se agruparán las respuestas bajo componentes específicos, como:

- Indicadores Académicos: menciones de bajo rendimiento, dificultades en el aprendizaje de habilidades básicas, o problemas en la comprensión de contenidos.

- Indicadores Comportamentales: descripción de conductas como aislamiento, inquietud extrema o falta de atención.

- Indicadores Socioemocionales: señales de ansiedad, desmotivación o altos niveles de estrés en el aula.

- Estas categorías se definirán utilizando criterios explícitos y tácitos, de manera que reflejen tanto observaciones directas como interpretaciones subjetivas por parte de los docentes.

### 2.2. Identificación de Patrones y Tendencias:

- Mediante un análisis inductivo, se identificarán patrones recurrentes en las respuestas. Por ejemplo, si múltiples participantes mencionan "evaluaciones iniciales" o "observación directa" como método para identificar necesidades, estos se considerarán indicadores clave en el proceso de identificación.

- Asimismo, se buscarán tendencias diferenciales entre los participantes, como posibles variaciones según la experiencia docente o el contexto escolar.

### 2.3. Triangulación de Datos:

- Las categorías emergentes serán contrastadas con los hallazgos de la revisión documental y las normativas estudiadas. Esto permitirá validar las percepciones de los docentes y analizar en qué medida sus métodos están alineados con las políticas educativas y las teorías pedagógicas.

El análisis realizado en esta fase no solo revela patrones comunes entre las percepciones de los docentes, sino que también destaca diferencias contextuales y metodológicas relevantes. Asimismo, la triangulación con datos documentales y normativos valida los hallazgos y permite establecer conexiones sólidas entre las prácticas educativas y las políticas existentes. Este ejercicio analítico ofrece una visión integral que alimentará la interpretación y síntesis de los resultados en la siguiente fase.

### Fase 3: Interpretación y Síntesis

La tercera fase se enfoca en interpretar los datos analizados y sintetizar los hallazgos obtenidos, con el objetivo de construir un marco comprensivo y significativo sobre la temática investigada. En este paso, se relacionan las categorías emergentes con los marcos teóricos y normativos previamente estudiados, permitiendo contextualizar las percepciones de los docentes en el contexto del sistema educativo venezolano. Este enfoque interpretativo busca identificar los desafíos y las oportunidades existentes en la identificación y atención de las necesidades de los estudiantes con Altas Capacidades Intelectuales (ACI).

#### 3.1. Construcción de Significados:

- Los datos analizados se interpretarán en función de su relevancia para responder a la pregunta de investigación. Esto implica integrar las percepciones de los docentes sobre los indicadores utilizados para identificar necesidades en el aula con los principios teóricos y normativos previamente establecidos.

- Por ejemplo, si un docente menciona la "observación del ritmo de aprendizaje", este dato será interpretado a la luz de teorías sobre la evaluación formativa y la atención a la diversidad.

#### 3.2. Contextualización de los Hallazgos:

- Los resultados se contextualizarán considerando las limitaciones y oportunidades del sistema educativo venezolano. Se reflexionará sobre cómo las estrategias mencionadas por los docentes podrían ajustarse o mejorarse en función de las políticas inclusivas y las necesidades específicas de los estudiantes con Altas Capacidades Intelectuales.

#### 3.3. Elaboración de Conclusiones Parciales:

- Para cada pregunta de la matriz, incluida la pregunta 1, se redactarán conclusiones parciales que destaquen los hallazgos más significativos. Estas conclusiones serán luego integradas en un análisis global que relacione las distintas dimensiones exploradas en la investigación.

#### Presentación de Resultados

La información procesada será sistematizada en la Tabla 5, que servirá como herramienta clave para visualizar los datos categorizados de manera clara y comprensible. Esta matriz incluirá:

- Unidades de Información: fragmentos relevantes extraídos de las entrevistas.
- Componentes: categorías identificadas (p. ej., indicadores académicos, emocionales y comportamentales).
- Criterios Observados: características específicas que describen cada categoría.
- Pautas: lineamientos que guían la interpretación de cada respuesta.

Esta metodología permitirá no solo organizar la información de manera sistemática, sino también generar un análisis interpretativo profundo que refleje las experiencias y percepciones de los docentes entrevistados.

La fase de interpretación concluye con la integración de los hallazgos en un marco teórico-práctico que conecta las experiencias reportadas por los docentes con las políticas educativas vigentes y las necesidades del sistema educativo. Las reflexiones generadas en este proceso no solo enriquecen el análisis, sino que también aportan recomendaciones concretas para mejorar la atención educativa inclusiva, garantizando así la calidad y la equidad en la enseñanza para estudiantes con ACI. Este paso final prepara el terreno para la presentación de conclusiones y la formulación de propuestas orientadas al cambio educativo.

Tabla 3. Matriz para la Presentación de Información - Pregunta 1

Pregunta 1: ¿Cómo identificas a los niños que pueden necesitar apoyo adicional en el aula?

Categorías	Entrevistado 1	Entrevistado 2	Entrevistado 3	Entrevistado 4	Entrevistado 5	Entrevistado 6
<b>Dificultades de aprendizaje</b>	Se observan niños que tienen dificultades para seguir el ritmo de la clase, especialmente en lectura y escritura.	Cuando no logran completar actividades o necesitan mayor tiempo.	Se refiere a los niños cuando no alcanzan los objetivos de aprendizaje esperados.	Se detecta cuando los niños no avanzan al mismo ritmo que sus compañeros, especialmente en las áreas básicas.	Cuando los niños no participan activamente en las actividades.	Se observan problemas al completar tareas o cuando necesitan instrucciones adicionales.
<b>Evaluación diagnóstica</b>	Utilizo pruebas de diagnóstico durante el año escolar para evaluar el progreso de los niños.	No mencionada explícitamente.	Realizamos una evaluación diagnóstica en el aula integrada cuando son referidos por los maestros.	Evaluamos constantemente el rendimiento de los estudiantes para identificar dificultades.	Uso de evaluaciones durante el año para identificar problemas de aprendizaje.	Se identifican con pruebas iniciales y observación durante el trabajo en clase.
<b>Observación en clase</b>	La observación es clave para identificar dificultades en el seguimiento de las instrucciones y tareas.	La observación directa en clase ayuda a detectar cuando un niño no sigue el ritmo de aprendizaje de los demás.	Observamos el progreso en la clase para determinar si el niño necesita apoyo especializado.	El monitoreo constante en clase permite ver si un niño necesita ayuda adicional.	La observación diaria de las tareas y participación es esencial.	Observamos cómo los niños responden a las actividades y si requieren apoyo constante.

Categorías	Entrevistado 1	Entrevistado 2	Entrevistado 3	Entrevistado 4	Entrevistado 5	Entrevistado 6
<b>Intervención temprana</b>	Identifico problemas temprano en el año escolar para aplicar estrategias inmediatas de apoyo.	Los identifico pronto para aplicar estrategias diferenciadas.	Intervenimos tan pronto como recibimos la referencia del maestro de aula.	Intervenimos en cuanto notamos que el niño no está progresando adecuadamente.	Me aseguro de intervenir tan pronto como detecto alguna dificultad.	Actuamos rápidamente para intervenir desde el inicio cuando detectamos dificultades.

El proceso de identificación de niños que necesitan apoyo adicional en el aula es complejo, combinando estrategias formales e informales condicionadas por factores pedagógicos, contextuales y las competencias individuales de los docentes. A partir de la matriz analizada, las respuestas de los entrevistados se agrupan en cuatro categorías principales: dificultades de aprendizaje, evaluación diagnóstica, observación en clase e intervención temprana. Cada una de estas categorías evidencia prácticas predominantes y limitaciones, especialmente en la ausencia de estandarización y la dependencia de la percepción subjetiva del docente. A continuación, se realiza un análisis detallado de cada categoría.

### **1. Dificultades de aprendizaje**

Esta categoría incluye las señales observadas por los docentes al identificar barreras que limitan el progreso académico de los estudiantes.

- **Patrones comunes:** Los entrevistados coinciden en que las dificultades se manifiestan en áreas específicas, como lectura y escritura, o en la incapacidad de seguir el ritmo de sus compañeros. Por ejemplo, el Entrevistado 1 describe dificultades evidentes en tareas específicas, mientras que el Entrevistado 4 las percibe como un desfase en el progreso académico.
- **Variaciones individuales:** Algunos entrevistados (e.g., Entrevistado 5) también señalan la falta de participación activa como un criterio adicional, ampliando la mirada hacia aspectos motivacionales y de integración social.
- **Reflexión crítica:** El enfoque predominante es reactivo, centrándose en síntomas visibles. Esto subraya la necesidad de complementar la observación con herramientas estructuradas que permitan identificar dificultades menos evidentes, como las asociadas a problemas emocionales o familiares.

### **2. Evaluación diagnóstica**

La evaluación diagnóstica es fundamental para estructurar la identificación de necesidades educativas, aunque su aplicación varía considerablemente entre los entrevistados.

- **Patrones comunes:** Los entrevistados que emplean evaluaciones diagnósticas (e.g., 1, 3, 4, 5 y 6) las consideran indispensables para medir el progreso académico y detectar necesidades específicas. El Entrevistado 3, por ejemplo, integra estas evaluaciones con referencias de otros maestros.
- **Variaciones individuales:** No todos los entrevistados mencionan la evaluación diagnóstica. El Entrevistado 2 no hace referencia explícita a este método. Además, algunos la utilizan de forma puntual (e.g., Entrevistado 5), mientras que otros (e.g., Entrevistado 4) la integran como un proceso continuo.
- **Reflexión crítica:** La evaluación diagnóstica no está suficientemente consolidada como una práctica universal. Su enfoque predominante en el rendimiento académico deja de lado aspectos psicosociales que también afectan el aprendizaje.

### 3. Observación en clase

La observación directa es el método más frecuentemente mencionado por los entrevistados, reflejando su accesibilidad y relevancia.

- **Patrones comunes:** Todos los entrevistados destacan la importancia de la observación para detectar necesidades. El Entrevistado 6 enfatiza la observación de las respuestas de los estudiantes ante las actividades, mientras que el Entrevistado 1 subraya el monitoreo del seguimiento de instrucciones.
- **Variaciones individuales:** Algunos (e.g., Entrevistado 5) consideran la observación como un proceso integral, mientras que otros (e.g., Entrevistado 3) la combinan con evaluaciones diagnósticas.
- **Reflexión crítica:** La observación, aunque invaluable, depende de la experiencia y juicio del docente, lo que puede introducir sesgos subjetivos. Se sugiere el uso de guías o protocolos específicos para orientar a los docentes.

### 4. Intervención temprana

La intervención temprana permite actuar de manera proactiva para atender las dificultades identificadas.

- **Patrones comunes:** Todos los entrevistados destacan la importancia de intervenir tan pronto como se detecten barreras en el aprendizaje. Esto se refleja en la implementación de estrategias diferenciadas desde el inicio del año escolar (e.g., Entrevistados 1 y 2) y la atención inmediata tras la identificación de dificultades (e.g., Entrevistado 6).
- **Variaciones individuales:** Algunos entrevistados (e.g., Entrevistado 3) dependen de referencias externas para iniciar la intervención, mientras que otros (e.g., Entrevistado 5) asumen un enfoque más autónomo.
- **Reflexión crítica:** La efectividad de la intervención depende de la claridad y especificidad de las estrategias empleadas. Es fundamental proporcionar formación especializada y recursos para intervenciones basadas en evidencia.

El análisis de las categorías revela un panorama multifacético en la identificación de niños que requieren apoyo adicional, caracterizado por una combinación de enfoques observacionales, evaluativos y proactivos. Aunque las prácticas reflejan un compromiso genuino por parte de los docentes, también evidencian limitaciones significativas en términos de estandarización, formación y recursos. Para optimizar estos procesos, es fundamental implementar protocolos claros y capacitar a los docentes en el uso de herramientas diagnósticas y estrategias de intervención. Además, se debe fomentar un enfoque integral que considere no solo el desempeño académico, sino también las dimensiones socioemocionales y contextuales del aprendizaje. Este análisis invita a reflexionar sobre la importancia de fortalecer las políticas educativas para una detección e intervención más efectiva y equitativa en el aula.

La siguiente sección profundizará en la manera en que los docentes actúan tras identificar a un estudiante con dificultades de aprendizaje, examinando las respuestas obtenidas para la Pregunta 2: ¿Qué haces cuando identificas a un niño con dificultades de aprendizaje?. Este análisis busca ilustrar los mecanismos de intervención implementados, evaluando tanto su pertinencia como su alineación con los principios de educación inclusiva. Este enfoque permitirá no solo

identificar las estrategias más comunes, sino también reflexionar sobre las áreas que requieren un fortalecimiento en el contexto educativo.

**Tabla 4. Matriz para la Presentación de Información - Pregunta 2**

**Pregunta 2: ¿Qué haces cuando identificas a un niño con dificultades de aprendizaje?**

<b>Categorías</b>	<b>Entrevistado 1</b>	<b>Entrevistado 2</b>	<b>Entrevistado 3</b>	<b>Entrevistado 4</b>	<b>Entrevistado 5</b>	<b>Entrevistado 6</b>
Adaptaciones pedagógicas	Realizo adaptaciones en las actividades, divido las tareas en pasos más pequeños.	Adaptamos las actividades para que sean más accesibles.	Hacemos adaptaciones curriculares en el aula integrada.	Modifico las tareas para que el niño pueda avanzar a su propio ritmo.	Adecúo las tareas según las capacidades del niño.	Simplifico las instrucciones y adapto las actividades.
Trabajo en equipo con especialistas	Coordino con el personal del aula integrada y otros especialistas para obtener apoyo.	Me comunico con los especialistas en educación especial.	Trabajo con el equipo multidisciplinario del aula integrada para crear un plan de intervención.	Pido apoyo del personal de educación especial o psicopedagógico.	Trabajo con el equipo de educación especial.	Colaboro con los especialistas para diseñar estrategias de apoyo.
Comunicación con los padres	Informo a los padres de la situación y les sugiero que refuercen el trabajo en casa.	Me reúno con los padres para discutir las necesidades del niño y sugerir estrategias.	Me comunico con los padres para mantenerlos informados sobre el progreso del niño y sugerir apoyo adicional en casa.	Los padres son informados y trabajamos juntos en una estrategia para apoyar al niño.	Los padres son fundamentales, les informo y trabajamos en conjunto.	Mantengo una comunicación constante con los padres y les pido que refuercen el aprendizaje en casa.
Refuerzo educativo individualizado	Doy tareas de refuerzo y le dedico más	Ofrezco apoyo individual.	Se ofrece un plan de apoyo individualizado	Trabajo con el niño de forma más personalizada para	Le dedico más tiempo y les doy actividades	Refuerzo con actividades adaptadas y le

Categorías	Entrevistado 1	Entrevistado 2	Entrevistado 3	Entrevistado 4	Entrevistado 5	Entrevistado 6
	tiempo al niño en clases.	durante el tiempo de clase.	desde el aula integrada.	que logre los objetivos.	adicionales para reforzar.	doy más tiempo individual al niño.
Referencias a especialistas externos	En algunos casos, refiero a los padres a otros especialistas externos si es necesario.	Si el caso es más complicado, sugiero que busquen especialistas externos.	Si no mejoran con nuestras estrategias, sugiero que vean a especialistas fuera de la escuela.	En los casos más graves, recomiendo que busquen especialistas fuera de la escuela.	Si es necesario, recomiendo un especialista externo.	A veces refiero a los padres a un especialista externo para obtener más apoyo.

La sistematización de las respuestas de los seis entrevistados permite identificar patrones y estrategias clave que los docentes implementan al detectar estudiantes con dificultades de aprendizaje. A continuación, se presenta un análisis detallado de las cinco categorías principales, acompañado de reflexiones sobre sus implicaciones y posibles áreas de mejora.

### **1. Adaptaciones Pedagógicas**

Los entrevistados coincidieron en la necesidad de ajustar las actividades pedagógicas para facilitar el aprendizaje de los niños con dificultades. Las estrategias mencionadas incluyen simplificar instrucciones, fragmentar tareas en pasos pequeños y flexibilizar los tiempos para el logro de objetivos. Por ejemplo, el entrevistado 1 destacó la eficacia de dividir tareas complejas, una práctica que reduce la frustración y mejora la comprensión.

Estas acciones reflejan un compromiso con la educación inclusiva. Sin embargo, el análisis sugiere que las adaptaciones dependen, en gran medida, de la iniciativa individual de cada docente. Esta situación podría mejorarse mediante la implementación de políticas institucionales claras y capacitaciones que sistematicen las adaptaciones pedagógicas en el aula.

### **2. Trabajo en Equipo con Especialistas**

La colaboración con especialistas en educación especial y equipos multidisciplinarios fue ampliamente valorada. Algunos docentes destacaron la importancia de trabajar conjuntamente con el personal del aula integrada para diseñar planes de intervención personalizados.

El entrevistado 3 mencionó que la elaboración de estos planes se realiza de manera conjunta con especialistas, mientras que el entrevistado 5 resaltó la cooperación constante para diseñar estrategias efectivas. Sin embargo, no todos los entrevistados reportaron el mismo nivel de interacción con los especialistas, lo que evidencia posibles desigualdades en el acceso a estos recursos según el contexto escolar.

Promover un enfoque sistemático y fortalecer los equipos multidisciplinarios podría ser una estrategia clave para mejorar la atención a las necesidades de los estudiantes.

### **3. Comunicación con los Padres**

Mantener una comunicación abierta y efectiva con las familias se posiciona como un elemento central en la atención a los niños con dificultades de aprendizaje. Todos los entrevistados subrayaron la importancia de informar a los padres y trabajar en conjunto para reforzar el aprendizaje en casa.

El entrevistado 2 destacó la utilidad de las reuniones para discutir estrategias conjuntas, mientras que el entrevistado 6 enfatizó la necesidad de reforzar el aprendizaje desde el hogar. Sin embargo, el análisis revela que la disposición de los padres y las habilidades de los docentes para gestionar estas interacciones pueden afectar la eficacia de la comunicación.

Fomentar la formación docente en comunicación efectiva y generar espacios de diálogo accesibles para las familias podrían ser acciones clave para mejorar esta dimensión.

#### **4. Refuerzo Educativo Individualizado**

El refuerzo educativo personalizado fue otra práctica ampliamente mencionada. Los docentes describieron estrategias como asignar actividades específicas, ofrecer más tiempo para completar tareas y brindar atención individualizada durante las clases.

El entrevistado 4 destacó que el trabajo personalizado permite a los estudiantes alcanzar los objetivos de aprendizaje, mientras que el entrevistado 5 mencionó la importancia de diseñar actividades adicionales para fortalecer áreas críticas.

Si bien esta estrategia resulta efectiva a corto plazo, su sostenibilidad puede verse limitada por la carga laboral del docente y la disponibilidad de recursos. Fortalecer el apoyo institucional mediante asistentes de aula o materiales didácticos adaptados podría ser una solución viable.

#### **5. Referencias a Especialistas Externos**

En los casos más complejos, varios docentes señalaron la necesidad de referir a los estudiantes a especialistas externos. El entrevistado 1 explicó que estas referencias se realizan cuando las estrategias internas no logran resultados significativos, mientras que el entrevistado 4 mencionó que estas recomendaciones suelen limitarse a situaciones graves.

Esta categoría plantea interrogantes sobre el acceso de las familias a estos servicios, especialmente en contextos donde los recursos económicos o la disponibilidad de especialistas pueden ser limitados.

Establecer alianzas con instituciones externas y crear protocolos claros para la derivación de casos podrían mejorar la atención integral de los estudiantes.

El análisis evidencia un compromiso significativo por parte de los docentes en la atención de niños con dificultades de aprendizaje. No obstante, persisten diferencias en la sistematización y profundidad de las estrategias utilizadas, así como limitaciones vinculadas al contexto institucional y los recursos disponibles.

Para avanzar hacia una atención más equitativa y efectiva, se recomienda:

- **Fortalecer la formación docente** en adaptaciones pedagógicas y comunicación efectiva con las familias.
- **Fomentar el trabajo interdisciplinario** mediante la creación de protocolos claros y la asignación de recursos especializados.
- **Promover políticas escolares sistematizadas** que orienten el manejo de casos complejos, incluyendo estrategias para referir a especialistas externos.

Estas acciones permitirán no solo mejorar las prácticas actuales, sino también garantizar una educación inclusiva y de calidad para todos los estudiantes

**Tabla 5. Matriz para la Presentación de Información - Pregunta 3**

**Pregunta 3: ¿Has tenido casos de niños que aprenden más rápido que sus compañeros, muestran mayor profundidad en el aprendizaje o tienen una memoria destacada?**

<b>Categorías</b>	<b>Entrevistado 1</b>	<b>Entrevistado 2</b>	<b>Entrevistado 3</b>	<b>Entrevistado 4</b>	<b>Entrevistado 5</b>	<b>Entrevistado 6</b>
<b>Experiencia con niños que aprenden rápido</b>	Sí, he tenido estudiantes que aprenden más rápido que el resto.	No he identificado casos específicos, pero algunos destacan.	Sí, hay niños que avanzan más rápido y entienden mejor los temas.	No he identificado casos concretos, pero noto diferencias en el aprendizaje.	Sí, he trabajado con estudiantes que aprenden rápido y tienen buena memoria.	Sí, algunos niños destacan por su rapidez y profundidad en el aprendizaje.
<b>Identificación de niños con aprendizaje avanzado</b>	Los identifico porque terminan antes las actividades y comprenden temas complejos rápidamente.	Generalmente, son los que sobresalen en evaluaciones y actividades en clase.	Los identificamos porque profundizan más en las materias y captan rápidamente los conceptos.	Los detecto porque piden más retos y terminan antes que los demás.	Son aquellos que destacan en áreas específicas y muestran mucha curiosidad.	Los identifico observando cómo memorizan y comprenden conceptos a mayor velocidad.
<b>Apoyo educativo brindado</b>	Les doy actividades extra y temas más complejos para mantenerlos motivados.	Intento ofrecerles tareas desafiantes cuando terminan antes.	Se hacen adaptaciones para que trabajen con contenidos más avanzados.	Les asigno proyectos o actividades adicionales, aunque no siempre puedo hacerlo.	Les proporciono actividades más complejas para que sigan avanzando.	Adapto las actividades y les doy material adicional para su desarrollo.
<b>Desafíos en la atención</b>	Mantenerlos interesados es difícil porque se aburren con el contenido estándar.	No he enfrentado muchos retos porque suelen ser autosuficientes.	El mayor reto es dedicarles tiempo sin descuidar al resto del grupo.	Es un desafío encontrar tiempo para preparar actividades que	Requieren materiales específicos, y no siempre están disponibles en el aula.	Balancear el tiempo entre sus necesidades y las de los demás estudiantes es complicado.

				respondan a su nivel.		
<b>Colaboración con especialistas</b>	Consulto a especialistas para que me sugieran actividades que los desafíen.	No he trabajado con especialistas porque considero que estos niños no suelen necesitar ese tipo de apoyo.	Sí, hemos adaptado actividades con ayuda de los especialistas.	No he colaborado con especialistas, ya que estos estudiantes generalmente se gestionan bien por sí solos.	Trabajamos con los especialistas del aula integrada para apoyarlos.	No suelo requerir la ayuda de especialistas, pues los niños avanzados suelen resolver sus propios retos.

*Nota: Ovalles (2024)*

El análisis hermenéutico de las respuestas de los entrevistados permite explorar cómo los docentes perciben y gestionan la presencia de estudiantes con habilidades cognitivas destacadas. Desde la experiencia práctica hasta el tipo de apoyo brindado y la colaboración con especialistas, el estudio evidencia tanto esfuerzos significativos como retos institucionales y pedagógicos.

### **1. Experiencia con niños que aprenden rápido**

Cinco de los seis entrevistados han trabajado con niños que muestran un ritmo de aprendizaje más rápido o una mayor profundidad en su comprensión. Esta situación parece común en las aulas, aunque no siempre es reconocida de manera sistemática o formal. La identificación de estos estudiantes generalmente surge de observaciones directas, como la rapidez para completar tareas y la habilidad para abordar temas complejos con facilidad.

El entrevistado E2 no identifica casos específicos, pero menciona que algunos niños destacan en ciertas actividades. Esto podría sugerir una percepción limitada o la ausencia de herramientas claras para reconocer el potencial avanzado. Esta diversidad de experiencias refuerza la importancia de preparar a los docentes para identificar de manera precisa a estos estudiantes, evitando que pasen desapercibidos o que sus necesidades sean subestimadas.

### **2. Identificación de niños con aprendizaje avanzado**

La observación directa sigue siendo la principal estrategia utilizada por los docentes para identificar a estos estudiantes. Los entrevistados destacan elementos como la velocidad para terminar tareas, la profundidad en el aprendizaje y una curiosidad innata que los lleva a explorar temas más allá del contenido básico.

Los entrevistados E1 y E4 resaltan que estos estudiantes suelen terminar antes sus actividades y piden desafíos adicionales, mientras que E3 y E5 mencionan su inclinación hacia ciertas áreas específicas donde destacan de forma notable. E2, por su parte, manifiesta no contar con una metodología clara para identificarlos, lo cual puede limitar la atención educativa que se les brinda.

Desde una perspectiva hermenéutica, este énfasis en la observación refuerza la idea de que los docentes, aunque intuitivamente identifican a estos estudiantes, necesitan criterios más sistemáticos y herramientas pedagógicas adecuadas para hacerlo de manera efectiva.

### **3. Apoyo educativo brindado**

Los docentes suelen responder a las necesidades de estos estudiantes mediante la asignación de actividades diferenciadas, temas más complejos o proyectos adicionales. E1, E3 y E6 destacan que la diferenciación curricular es una estrategia clave para mantenerlos motivados y evitar el aburrimiento.

Sin embargo, E4 señala que las limitaciones de tiempo dificultan la preparación de actividades específicas, lo que evidencia una tensión constante entre la atención personalizada y las demandas generales del aula. E2 también enfrenta dificultades para ofrecer apoyo diferenciado, lo cual refuerza la necesidad de capacitación y recursos pedagógicos específicos.

Este análisis sugiere que, aunque los esfuerzos individuales de los docentes son notables, muchas de las adaptaciones parecen informales o circunstanciales. Esto plantea la necesidad de una planificación sistemática que permita una atención más integral y efectiva.

### **4. Desafíos en la atención a estudiantes avanzados**

Los desafíos mencionados giran en torno a dos aspectos principales: la falta de tiempo y la dificultad para mantener la motivación de estos estudiantes. E1 y E5 mencionan que estos niños suelen aburrirse con el contenido estándar, mientras que E6 señala la dificultad de equilibrar la atención entre ellos y el resto del grupo.

E2 y E4, por otro lado, consideran que estos estudiantes son autosuficientes y no enfrentan tantos desafíos como otros grupos, lo que podría sugerir una visión menos activa en la atención diferenciada. Este enfoque subraya la importancia de sensibilizar a los docentes sobre el hecho de que incluso los estudiantes avanzados requieren apoyo y desafíos adecuados para desarrollar plenamente su potencial.

Desde una interpretación hermenéutica, estos hallazgos reflejan una necesidad estructural de repensar las dinámicas del aula para responder de manera inclusiva a la diversidad cognitiva, garantizando que todos los estudiantes reciban una educación enriquecedora.

### **5. Colaboración con especialistas**

La colaboración con especialistas muestra una gran variabilidad. E1, E3 y E6 han trabajado con especialistas, lo cual les ha permitido diseñar estrategias más efectivas. E5 también señala la importancia del trabajo conjunto con el aula integrada para brindar apoyo adecuado.

En contraste, E2 y E4 no han considerado la necesidad de buscar especialistas, ya que perciben que estos estudiantes pueden gestionarse bien por sí mismos. Esta visión puede limitar las oportunidades de los estudiantes avanzados para recibir una atención más enriquecedora y estructurada.

Desde un enfoque hermenéutico, esta disparidad sugiere que la colaboración con especialistas no siempre es vista como necesaria, especialmente en el caso de estudiantes que muestran una aparente autonomía. Sin embargo, es fundamental reconocer que el acompañamiento especializado puede ser una herramienta clave para potenciar su desarrollo.

El análisis de las respuestas evidencia que los docentes reconocen la presencia de estudiantes con capacidades avanzadas y, en muchos casos, intentan responder a sus necesidades a través de adaptaciones pedagógicas. Sin embargo, también se observan importantes desafíos y limitaciones, especialmente en términos de tiempo, recursos y colaboración con especialistas.

Es fundamental promover la capacitación docente para identificar y atender a estos estudiantes de manera sistemática, integrando estrategias inclusivas que permitan un desarrollo pleno de sus capacidades. Además, la colaboración con especialistas debe ser vista no solo como un recurso para estudiantes con dificultades, sino también como una oportunidad para enriquecer el aprendizaje de quienes muestran un potencial destacado.

**Tabla 6. Matriz para la Presentación de Información - Pregunta 4**

**Pregunta 4: ¿Qué sabes sobre las adaptaciones curriculares y cómo las aplicas con estudiantes que aprenden más rápido, muestran mayor profundidad en el aprendizaje o tienen una memoria destacada?**

<b>Categorías</b>	<b>Entrevistado 1</b>	<b>Entrevistado 2</b>	<b>Entrevistado 3</b>	<b>Entrevistado 4</b>	<b>Entrevistado 5</b>	<b>Entrevistado 6</b>
<b>Conocimiento sobre adaptaciones curriculares</b>	Tengo un conocimiento básico y aplico lo que puedo, pero siento que necesito más formación.	Sé que las adaptaciones existen, pero no las uso mucho porque no estoy familiarizado con ellas.	Tengo experiencia haciendo adaptaciones generales, pero no específicamente para estudiantes avanzados.	Sé que son importantes, pero no siempre sé cómo aplicarlas correctamente.	Conozco algunas adaptaciones y trato de aplicarlas según las necesidades del estudiante.	Sé que las adaptaciones ayudan, pero no siempre son prioridad debido a las demandas generales del aula.
<b>Formación recibida sobre adaptaciones curriculares</b>	He recibido formación básica, enfocada en dificultades de aprendizaje, no en estudiantes avanzados.	No he recibido formación específica para adaptaciones curriculares.	He recibido formación general sobre adaptaciones, pero no orientada a estudiantes que aprenden rápido.	No he recibido formación formal sobre adaptaciones, pero he aprendido de la práctica.	He recibido formación sobre adaptaciones, pero me falta conocimiento en casos de estudiantes avanzados.	Mi formación es general; siento que se necesitan más cursos específicos sobre estos estudiantes.
<b>Aplicación de adaptaciones curriculares en el aula</b>	Intento ajustar tareas y proyectos, pero a menudo es difícil sin materiales adicionales.	No he aplicado adaptaciones específicas para estudiantes con estas características.	He hecho adaptaciones básicas, pero siento que no siempre son suficientes.	No suelo aplicar adaptaciones porque no estoy seguro de cómo hacerlas bien.	Adapto actividades para que trabajen más a su ritmo, pero me faltan recursos para profundizar más.	He aplicado adaptaciones simples, pero siempre siento que podría hacer más con apoyo adecuado.

<b>Retos en la implementación de adaptaciones curriculares</b>	El mayor desafío es la falta de tiempo y recursos para hacer adaptaciones significativas.	Es complicado porque falta formación y no siempre sé por dónde empezar.	Adaptar el currículo para un estudiante sin descuidar a los demás es muy difícil.	El sistema no facilita la implementación de adaptaciones, aunque sean necesarias.	Los recursos limitados y el tamaño de la clase hacen complicado atender todas las necesidades.	La falta de tiempo y la carga laboral dificultan la personalización de actividades.
<b>Percepción sobre la importancia de las adaptaciones</b>	Creo que son esenciales para evitar que estos estudiantes se desmotiven, pero no siempre sé cómo hacerlas.	Las adaptaciones son importantes, pero no se priorizan lo suficiente en la escuela.	Son necesarias para que estos estudiantes aprovechen su potencial, pero a menudo se ignoran.	Son cruciales, pero el sistema educativo no tiene un enfoque claro para implementarlas.	Las adaptaciones son fundamentales, pero requieren más apoyo y capacitación para los docentes.	Son esenciales, pero la falta de apoyo y formación limita su implementación efectiva.

Nota: Ovalles (2024)

El análisis hermenéutico permite interpretar las percepciones, experiencias y desafíos expresados por los docentes en torno a las adaptaciones curriculares para estudiantes con aprendizaje avanzado. Este enfoque permite develar cómo los docentes conceptualizan estas estrategias, en qué medida las implementan y cuáles son las barreras contextuales que enfrentan. La sistematización realizada en cinco categorías clave revela tanto las fortalezas como las limitaciones que caracterizan el panorama actual de las adaptaciones curriculares en el aula.

## **1. Conocimiento sobre adaptaciones curriculares**

Los entrevistados demuestran un conocimiento básico sobre adaptaciones curriculares, aunque no todos se sienten seguros al implementarlas, especialmente en el caso de estudiantes avanzados.

- **Patrones comunes:** La mayoría de los docentes (E1, E3, E4, E5 y E6) reconoce que las adaptaciones curriculares son necesarias, pero mencionan que su conocimiento se limita a lo básico. Por ejemplo, E1 y E5 han adquirido nociones generales que intentan aplicar, mientras que E3 destaca que su experiencia se centra en estudiantes con dificultades de aprendizaje, no en estudiantes avanzados.
- **Variaciones individuales:** Algunos docentes (E2 y E4) se sienten menos preparados para aplicar adaptaciones, lo que refleja la falta de formación específica en esta área. En contraste, E5 demuestra mayor seguridad al describir cómo aplica adaptaciones según las necesidades del estudiante.
- **Reflexión crítica:** Desde una perspectiva hermenéutica, esta categoría revela una tensión entre la percepción de la importancia de las adaptaciones y la falta de conocimientos sólidos para llevarlas a cabo. Este vacío puede explicarse por un sistema educativo que tradicionalmente prioriza las dificultades de aprendizaje, dejando de lado a los estudiantes que destacan por sus habilidades avanzadas.

## **2. Formación recibida sobre adaptaciones curriculares**

La formación docente en adaptaciones curriculares muestra carencias significativas, especialmente en lo referente a estudiantes que aprenden más rápido.

- **Patrones comunes:** La mayoría de los entrevistados (E1, E2, E3 y E6) reconoce haber recibido formación básica o general sobre adaptaciones, aunque enfocada en estudiantes con dificultades de aprendizaje. Por ejemplo, E1 señala que su formación ha sido superficial, mientras que E2 admite no haber recibido formación específica en este ámbito.
- **Variaciones individuales:** E5 y E6 demuestran una mayor conciencia sobre la necesidad de capacitación adicional, señalando que su formación ha sido insuficiente para abordar las necesidades de estudiantes avanzados. Por otro lado, E4 menciona que su aprendizaje ha sido principalmente práctico, lo que sugiere una dependencia de la experiencia personal más que de una formación estructurada.
- **Reflexión crítica:** La falta de formación específica limita la capacidad de los docentes para diseñar e implementar adaptaciones curriculares efectivas. Desde el enfoque hermenéutico, esta carencia refleja un sesgo estructural en la formación docente, que prioriza la atención a estudiantes con dificultades mientras ignora las necesidades de aquellos con habilidades avanzadas.

### 3. Aplicación de adaptaciones curriculares en el aula

Aunque algunos docentes han intentado implementar adaptaciones curriculares, estas prácticas suelen ser limitadas por la falta de recursos y formación.

- **Patrones comunes:** Varios docentes (E1, E3, E5 y E6) mencionan que han realizado adaptaciones básicas, como ajustar tareas y actividades para que los estudiantes trabajen a su ritmo. Por ejemplo, E1 y E5 han adaptado proyectos y actividades más complejas para mantener el interés de estos estudiantes.
- **Variaciones individuales:** E2 y E4 admiten no haber implementado adaptaciones específicas, lo que evidencia una falta de confianza o conocimiento en este ámbito. Mientras tanto, E6 destaca su esfuerzo por adaptar actividades, aunque reconoce que estas acciones son limitadas por la falta de materiales y apoyo.
- **Reflexión crítica:** La hermenéutica permite interpretar que, aunque existe una voluntad de personalizar el aprendizaje, las adaptaciones realizadas suelen ser informales y reactivas,

más que parte de una estrategia pedagógica integral. Esto subraya la necesidad de una política educativa que facilite la implementación de adaptaciones de manera sistemática y equitativa.

#### **4. Retos en la implementación de adaptaciones curriculares**

Los desafíos enfrentados por los docentes son variados, pero suelen estar relacionados con la falta de tiempo, recursos y apoyo institucional.

- **Patrones comunes:** Todos los entrevistados coinciden en que los principales retos son estructurales. Por ejemplo, E1 y E5 mencionan la falta de tiempo como una barrera significativa, mientras que E3 y E6 destacan la sobrecarga laboral como un impedimento para diseñar actividades personalizadas.
- **Variaciones individuales:** E4 y E2 critican al sistema educativo, señalando que no facilita la implementación de adaptaciones curriculares, lo que refleja una frustración institucional. Por otro lado, E5 enfatiza que los recursos limitados dificultan la atención a todos los estudiantes de manera individualizada.
- **Reflexión crítica:** Desde una perspectiva hermenéutica, estos retos revelan una desconexión entre las demandas del aula y las estructuras de apoyo disponibles. Aunque los docentes reconocen la importancia de las adaptaciones, su capacidad para implementarlas está restringida por factores externos que requieren atención a nivel sistémico.

#### **5. Percepción sobre la importancia de las adaptaciones curriculares**

Los entrevistados reconocen que las adaptaciones curriculares son fundamentales para evitar que los estudiantes avanzados pierdan motivación y puedan alcanzar su máximo potencial.

- **Patrones comunes:** Todos los entrevistados coinciden en que las adaptaciones curriculares son esenciales para el desarrollo de estos estudiantes. Por ejemplo, E1 y E3 destacan que sin adaptaciones, los estudiantes pueden desmotivarse, mientras que E5 subraya que estas estrategias son clave para el éxito académico.

- **Variaciones individuales:** Algunos docentes, como E4, consideran que el sistema educativo no prioriza suficientemente estas adaptaciones, lo que limita su efectividad. En contraste, E6 menciona que, aunque las adaptaciones son importantes, su implementación requiere un apoyo más robusto en términos de formación y recursos.
- **Reflexión crítica:** Este consenso sobre la importancia de las adaptaciones refleja un reconocimiento de la necesidad de personalizar el aprendizaje para estudiantes avanzados. Sin embargo, la falta de priorización institucional socava la posibilidad de traducir esta percepción en prácticas efectivas. Desde el enfoque hermenéutico, esto sugiere la necesidad de una reforma educativa que integre las adaptaciones curriculares como un elemento central de la planificación pedagógica.

El análisis hermenéutico de las respuestas evidencia una paradoja central: aunque los docentes valoran las adaptaciones curriculares y reconocen su importancia para estudiantes que aprenden más rápido o tienen habilidades avanzadas, enfrentan barreras significativas para implementarlas de manera efectiva. Estas barreras incluyen la falta de formación específica, recursos insuficientes y una estructura educativa que no prioriza este tipo de estrategias.

Para superar estas limitaciones, es fundamental promover una formación docente más inclusiva que considere tanto a los estudiantes con dificultades de aprendizaje como a aquellos con habilidades avanzadas. Además, se requiere una política educativa que garantice recursos y apoyo institucional para que las adaptaciones curriculares se implementen de manera sistemática y equitativa. Este enfoque no solo beneficiará a los estudiantes avanzados, sino que también enriquecerá el sistema educativo en su conjunto, fomentando una cultura de inclusión y excelencia.

**Tabla 7. Matriz para la Presentación de Información - Pregunta 5**

Pregunta 5: ¿Qué recursos o apoyo consideras necesario para atender mejor a los niños con necesidades educativas especiales y aquellos que aprenden más rápido, muestran mayor profundidad en el aprendizaje o tienen una memoria destacada?

<b>Categorías</b>	<b>Entrevistado 1</b>	<b>Entrevistado 2</b>	<b>Entrevistado 3</b>	<b>Entrevistado 4</b>	<b>Entrevistado 5</b>	<b>Entrevistado 6</b>
<b>Recursos Humanos</b>	Necesidad de más psicopedagogos y especialistas en el aula para ofrecer apoyo directo.	Mayor disponibilidad de especialistas en educación especial.	Docentes de apoyo que trabajen directamente con estudiantes que aprenden rápido.	Mayor número de terapeutas y especialistas en el aula integrada.	Psicopedagogos dedicados al trabajo con estudiantes con aprendizajes avanzados.	Incrementar el número de docentes con formación en atención diferenciada.
<b>Formación Docente</b>	Capacitación en estrategias pedagógicas para atender la diversidad en el aula.	Formación constante sobre adaptaciones curriculares.	Capacitación específica en identificación y manejo de estudiantes que aprenden rápido.	Formación en detección temprana y manejo de estudiantes avanzados.	Programas de actualización en estrategias pedagógicas inclusivas.	Mayor capacitación en adaptaciones curriculares para estudiantes que destacan.
<b>Infraestructura</b>	Salas de estimulación cognitiva dentro de las escuelas.	Aulas especializadas equipadas con materiales adaptados.	Espacios para actividades diferenciadas para alumnos con necesidades especiales.	Ambientes adaptados a estudiantes con capacidades diversas.	Aulas con tecnologías para potenciar el aprendizaje individualizado.	Necesidad de infraestructura adaptada y material didáctico específico.
<b>Material Didáctico</b>	Material especializado para la enseñanza adaptativa.	Recursos didácticos diseñados para trabajar con niños que	Libros y software educativos adaptados.	Material tecnológico para enseñanza individualizada.	Recursos audiovisuales y multimedia para el trabajo con diversidad.	Material pedagógico adaptado para los diferentes niveles de desarrollo.

aprenden  
rápido.

<b>Apoyo Institucional</b>	Programas de tutoría y apoyo dentro de la institución.	Más programas institucionales que respalden la inclusión.	Soporte institucional continuo en la formación de equipos multidisciplinares.	Programas de apoyo a la formación continua de docentes.	Apoyo continuo de la dirección y del sistema educativo para la inclusión efectiva.	Coordinación institucional que favorezca la implementación de las políticas inclusivas.
<b>Participación Familiar</b>	Mayor integración de los padres en el proceso educativo de los niños con aprendizajes avanzados.	Talleres y orientación a los padres sobre cómo apoyar a sus hijos en casa.	Involucrar a las familias en el proceso educativo para que refuercen en casa.	Mayor comunicación con las familias para la implementación de las adaptaciones curriculares.	Actividades y talleres para las familias de niños con necesidades educativas especiales.	Apoyo y orientación a las familias para que refuercen el trabajo realizado en la escuela.

Nota: Ovalles (2024)

El análisis hermenéutico de las respuestas busca interpretar las percepciones y experiencias de los docentes sobre los recursos y el apoyo que consideran esenciales para atender a estudiantes con necesidades educativas diversas. Este enfoque permite desentrañar no solo las demandas explícitas, sino también las tensiones implícitas entre las limitaciones del sistema educativo y las necesidades del aula. A través de seis categorías principales, se evidencian las fortalezas, las carencias y los desafíos que enfrentan los docentes al intentar responder a la diversidad cognitiva y socioeducativa de sus estudiantes.

### **1. Recursos Humanos**

La necesidad de contar con un equipo multidisciplinario y especialistas capacitados es un tema recurrente entre los entrevistados.

- **Patrones comunes:** Los entrevistados coinciden en que la presencia de psicopedagogos, terapeutas y especialistas en el aula integrada es fundamental para apoyar tanto a los estudiantes con necesidades educativas especiales como a aquellos con aprendizajes avanzados. Por ejemplo, E1, E2 y E4 destacan la importancia de contar con más especialistas que trabajen directamente en las aulas. E5 y E6 enfatizan la necesidad de docentes con formación en atención diferenciada, lo que subraya la carencia de un enfoque sistemático en la atención a estos estudiantes.
- **Variaciones individuales:** Algunos entrevistados (E3 y E5) mencionan específicamente la necesidad de personal enfocado en estudiantes con aprendizajes avanzados, mientras que otros (E2 y E4) se concentran en el apoyo general para necesidades especiales. Esta variación refleja una percepción diversa sobre cómo priorizar los recursos humanos en el contexto escolar.
- **Reflexión crítica:** Desde un enfoque hermenéutico, la categoría evidencia la falta de un modelo pedagógico integral que contemple la diversidad como eje central. Los docentes perciben que la ausencia de especialistas limita su capacidad para atender de manera equitativa las distintas demandas del aula, lo que refuerza la necesidad de políticas que institucionalicen el trabajo colaborativo y el apoyo interdisciplinario.

### **2. Formación Docente**

La formación docente emerge como una necesidad prioritaria para que los educadores puedan abordar de manera efectiva las diversas capacidades y ritmos de aprendizaje de sus estudiantes.

- **Patrones comunes:** Todos los entrevistados coinciden en que la capacitación es esencial para mejorar sus prácticas pedagógicas. E1 y E2 destacan la necesidad de formación constante en adaptaciones curriculares y estrategias inclusivas. E3 y E4 mencionan específicamente la importancia de recibir capacitación para identificar y manejar a estudiantes que aprenden más rápido.
- **Variaciones individuales:** Algunos entrevistados (E5 y E6) resaltan la falta de profundización en los programas de formación, señalando que aunque han recibido capacitación básica, esta no aborda suficientemente las características y necesidades de los estudiantes con aprendizajes avanzados. Por otro lado, E4 pone énfasis en la detección temprana, lo que sugiere una preocupación por intervenir de manera oportuna.
- **Reflexión crítica:** Este análisis hermenéutico sugiere que los docentes perciben una brecha significativa entre las demandas de la diversidad en el aula y las herramientas proporcionadas por su formación inicial y continua. La insistencia en la capacitación refleja una necesidad urgente de programas que no solo profundicen en estrategias inclusivas, sino que también equipen a los docentes con habilidades específicas para manejar la diversidad cognitiva.

### 3. Infraestructura

Los espacios físicos y recursos tecnológicos son vistos como elementos clave para facilitar la atención diferenciada en el aula.

- **Patrones comunes:** La mayoría de los entrevistados (E1, E3, E4 y E6) mencionan la importancia de contar con ambientes especializados, como aulas equipadas con materiales adaptados y tecnologías que favorezcan el aprendizaje individualizado. E2 y E5 destacan la necesidad de contar con salas de estimulación cognitiva y recursos tecnológicos que apoyen tanto a estudiantes con necesidades educativas especiales como a aquellos con aprendizajes avanzados.

- **Variaciones individuales:** E3 y E5 subrayan la importancia de espacios diferenciados para actividades específicas, mientras que E1 enfatiza la necesidad de aulas tecnológicas que potencien el aprendizaje individualizado. Estas diferencias reflejan cómo los docentes adaptan sus prioridades según las limitaciones y recursos de sus contextos escolares.
- **Reflexión crítica:** Desde un enfoque hermenéutico, la infraestructura escolar es interpretada no solo como un recurso físico, sino como una herramienta que permite dar respuesta a la diversidad de estudiantes. La falta de espacios especializados y materiales adaptados refleja una desconexión entre las políticas educativas y las necesidades del aula, lo que limita el impacto de las prácticas pedagógicas inclusivas.

#### 4. Material Didáctico

El acceso a recursos pedagógicos especializados es otro aspecto que los docentes consideran fundamental para responder a las necesidades de sus estudiantes.

- **Patrones comunes:** Todos los entrevistados coinciden en que el material didáctico es esencial para facilitar un aprendizaje adaptado a las características individuales de los estudiantes. E1 y E4 destacan la importancia de contar con materiales tecnológicos y libros adaptados, mientras que E5 y E6 mencionan recursos multimedia y audiovisuales como herramientas clave.
- **Variaciones individuales:** E3 menciona específicamente la necesidad de software educativo para estudiantes que aprenden más rápido, lo que refleja una preocupación por ofrecerles desafíos adecuados. Por otro lado, E2 y E6 enfatizan la necesidad de material pedagógico que sea flexible y accesible para trabajar con diferentes niveles de desarrollo.
- **Reflexión crítica:** La hermenéutica revela que los docentes perciben el material didáctico como una vía para personalizar el aprendizaje. Sin embargo, la falta de recursos especializados pone de manifiesto las desigualdades en el acceso a herramientas que podrían mejorar significativamente las experiencias educativas de los estudiantes.

#### 5. Apoyo Institucional

El respaldo institucional se percibe como un componente esencial para implementar prácticas inclusivas y sostenibles en el aula.

- **Patrones comunes:** Los entrevistados destacan la necesidad de programas que fortalezcan la tutoría y la formación continua de los docentes. E1 y E5 resaltan la importancia de contar con apoyo constante de la dirección y del sistema educativo, mientras que E3 y E4 mencionan la necesidad de coordinar equipos multidisciplinarios para garantizar una atención integral.
- **Variaciones individuales:** Algunos entrevistados (E2 y E6) enfatizan la falta de políticas inclusivas claras, lo que refleja una preocupación por la falta de coherencia entre las demandas del aula y las estrategias institucionales.
- **Reflexión crítica:** Desde una perspectiva hermenéutica, la ausencia de un respaldo institucional robusto limita la capacidad de los docentes para implementar adaptaciones curriculares y estrategias diferenciadas. Esta desconexión entre la práctica docente y el apoyo institucional sugiere la necesidad de desarrollar políticas más integradas y sostenibles.

## 6. Participación Familiar

La integración de las familias en el proceso educativo se considera esencial para garantizar el éxito de las estrategias pedagógicas.

- **Patrones comunes:** Todos los entrevistados coinciden en que los padres deben ser parte activa del proceso educativo. E1, E2 y E3 mencionan la necesidad de talleres y orientación para que las familias puedan reforzar el aprendizaje en casa. E4 y E6 destacan la importancia de mantener una comunicación constante con las familias para garantizar una implementación efectiva de las adaptaciones curriculares.
- **Variaciones individuales:** E5 enfatiza la necesidad de actividades conjuntas entre familias y escuelas, lo que refleja un enfoque más colaborativo. Por otro lado, E2 sugiere que la falta de participación familiar puede obstaculizar la continuidad de las estrategias implementadas en el aula.

- **Reflexión crítica:** La hermenéutica sugiere que los docentes perciben a las familias como un recurso clave, pero también como un factor potencialmente limitante si no están suficientemente involucradas. Este análisis pone de relieve la necesidad de fortalecer la colaboración escuela-familia para garantizar el éxito de las prácticas inclusivas.

El análisis hermenéutico de las respuestas refleja una convergencia en las necesidades percibidas por los docentes, especialmente en lo que respecta a la formación, los recursos y el apoyo institucional. Sin embargo, también evidencia tensiones estructurales que limitan la capacidad de los docentes para implementar prácticas inclusivas y atender de manera equitativa a estudiantes con aprendizajes avanzados y necesidades educativas especiales.

Este análisis subraya la necesidad de fortalecer las políticas educativas a través de la asignación de recursos, la capacitación docente y la promoción de un enfoque colaborativo entre la escuela, las familias y las instituciones. Solo a través de un enfoque integral será posible superar las barreras actuales y garantizar una educación inclusiva que responda a la diversidad cognitiva presente en las aulas.

### **Análisis de las categorías derivadas de las entrevistas**

A partir de las cinco preguntas realizadas a los docentes, se identificaron diversas categorías que permiten comprender sus prácticas, percepciones y necesidades en relación con el manejo de estudiantes con diferentes ritmos y estilos de aprendizaje. El análisis hermenéutico busca profundizar en el significado de las respuestas para destacar patrones, tensiones y oportunidades de mejora en el contexto educativo.

**Pregunta 1: ¿Cómo identificas a los niños que pueden necesitar apoyo adicional en el aula?**

**Categorías:** Dificultades de aprendizaje, evaluación diagnóstica, observación en clase, intervención temprana.

Los docentes coinciden en que la observación directa es una estrategia fundamental para identificar a los niños que requieren apoyo adicional. Sin embargo, la evaluación diagnóstica aparece como una práctica secundaria y, en algunos casos, informal. La intervención temprana es

percibida como importante, aunque no siempre está articulada de manera sistemática dentro de las instituciones educativas.

Desde una interpretación hermenéutica, se observa que la identificación de necesidades educativas especiales depende en gran medida de la experiencia y la intuición docente, lo cual evidencia la necesidad de dotar a los maestros de herramientas diagnósticas más efectivas y sistemáticas.

**Pregunta 2: ¿Qué haces cuando identificas a un niño con dificultades de aprendizaje?**

**Categorías:** Adaptaciones pedagógicas, trabajo en equipo con especialistas, comunicación con los padres, refuerzo educativo individualizado, referencias a especialistas externos.

Las respuestas reflejan una variedad de acciones para atender a estos estudiantes, siendo las adaptaciones pedagógicas y el refuerzo individualizado las estrategias más mencionadas. Sin embargo, el trabajo en equipo con especialistas y la referencia a expertos externos se presentan como prácticas menos frecuentes debido a la limitada disponibilidad de recursos.

Desde una perspectiva interpretativa, esta situación pone en evidencia la importancia de fomentar una mayor colaboración entre docentes y especialistas, así como la necesidad de fortalecer la comunicación con las familias para crear una red de apoyo integral.

**Pregunta 3: ¿Has tenido casos de niños que aprenden más rápido que sus compañeros, muestran mayor profundidad en el aprendizaje o tienen una memoria destacada?**

**Categorías:** Experiencia con niños que aprenden rápido, identificación de niños con aprendizaje avanzado, apoyo educativo brindado, desafíos en la atención, colaboración con especialistas.

La mayoría de los docentes ha tenido experiencias con estudiantes que muestran un ritmo de aprendizaje acelerado. Los identifican principalmente por su rapidez en completar actividades y su capacidad para abordar temas complejos. Las adaptaciones pedagógicas para mantenerlos motivados suelen ser informales y limitadas por la falta de tiempo.

El desafío de equilibrar la atención entre estos estudiantes y el resto del grupo es recurrente. Asimismo, algunos docentes no ven la necesidad de buscar especialistas para ellos, lo que podría limitar el desarrollo pleno de su potencial. Hermenéuticamente, esto sugiere una visión tradicional del aula que podría evolucionar hacia un enfoque más inclusivo y diferenciado.

**Pregunta 4: ¿Qué sabes sobre las adaptaciones curriculares y cómo las aplicas con estudiantes que aprenden más rápido, muestran mayor profundidad en el aprendizaje o tienen una memoria destacada?**

**Categorías:** Conocimiento sobre adaptaciones curriculares, formación recibida sobre adaptaciones curriculares, aplicación de adaptaciones curriculares en el aula, retos en la implementación de adaptaciones curriculares, percepción sobre la importancia de las adaptaciones.

El conocimiento sobre adaptaciones curriculares varía entre los docentes, siendo más sólido en aquellos que han recibido formación específica. Sin embargo, muchos enfrentan retos en la implementación debido a la falta de tiempo, recursos y apoyo institucional.

Desde una interpretación hermenéutica, se evidencia que, aunque los docentes reconocen la importancia de las adaptaciones curriculares, su aplicación efectiva requiere un mayor respaldo formativo y operativo por parte de las instituciones educativas.

**Pregunta 5: ¿Qué recursos o apoyo consideras necesario para atender mejor a los niños con necesidades educativas especiales y aquellos que aprenden más rápido, muestran mayor profundidad en el aprendizaje o tienen una memoria destacada?**

**Categorías:** Recursos humanos, formación docente, infraestructura, material didáctico, apoyo institucional, participación familiar.

Los docentes identifican la necesidad de contar con recursos humanos especializados, formación continua y materiales didácticos adecuados. También destacan la importancia de un apoyo institucional sólido y la participación activa de las familias en el proceso educativo.

Hermenéuticamente, estas respuestas reflejan una visión integradora de la educación, en la que el trabajo colaborativo y el acceso a recursos diversificados son fundamentales para atender la diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje en el aula.

La interpretación de las entrevistas pone de manifiesto una serie de tensiones y oportunidades en la atención educativa de estudiantes con necesidades diversas. Si bien los docentes muestran compromiso y creatividad para responder a estos desafíos, enfrentan limitaciones estructurales y formativas que dificultan una atención más efectiva y equitativa.

Es fundamental fortalecer la formación docente, promover la colaboración con especialistas y garantizar el acceso a recursos didácticos y apoyo institucional para crear un entorno educativo inclusivo, donde tanto los estudiantes con dificultades como aquellos con aprendizajes avanzados puedan desarrollar plenamente su potencial.

El análisis de las entrevistas pone de manifiesto importantes hallazgos sobre las prácticas educativas y los desafíos que enfrentan los docentes al atender las necesidades de niños con ritmos de aprendizaje diversos. Si bien la observación directa, las adaptaciones pedagógicas y el refuerzo educativo individualizado son herramientas recurrentes, hay áreas que demandan mayor atención y fortalecimiento para lograr una educación más inclusiva.

Uno de los aspectos más destacables es la percepción diferenciada que los docentes tienen respecto a los estudiantes con dificultades de aprendizaje en comparación con aquellos que aprenden más rápido. Mientras que para los primeros se evidencia un consenso sobre la necesidad de intervenciones específicas y, en algunos casos, la colaboración con especialistas, los niños con un ritmo acelerado de aprendizaje suelen quedar relegados a estrategias improvisadas o informales. Esta situación puede limitar el pleno desarrollo de su potencial si no se abordan de manera sistemática sus necesidades.

En este sentido, se recomienda:

1. **Fortalecer la formación docente:**

Es crucial que los docentes tengan acceso a formación continua sobre estrategias diferenciadas para atender a estudiantes con distintos ritmos de aprendizaje. Esto incluye el diseño e implementación de adaptaciones curriculares específicas y efectivas.

2. **Promover la colaboración con especialistas:**

Tanto los niños con dificultades como aquellos que destacan por su rapidez en el aprendizaje pueden beneficiarse del apoyo de especialistas. La colaboración interdisciplinaria debe ser vista como una práctica clave para enriquecer el trabajo docente.

### **3. Diseñar recursos didácticos diversificados:**

Contar con materiales que permitan la diferenciación del contenido y la personalización de las actividades es fundamental para mantener a todos los estudiantes motivados y desafiados en su proceso de aprendizaje.

### **4. Fomentar la participación familiar:**

Las familias juegan un papel crucial en el proceso educativo. Fortalecer la comunicación entre escuela y hogar permite un acompañamiento más integral y coherente de los estudiantes, especialmente aquellos con necesidades específicas.

### **5. Garantizar el apoyo institucional:**

Las instituciones educativas deben asumir un rol activo en la provisión de recursos, formación y acompañamiento a los docentes para que puedan implementar prácticas inclusivas de manera efectiva.

Finalmente, es importante reconocer el esfuerzo y la dedicación de los docentes para adaptarse a las demandas del aula, muchas veces sin contar con los recursos o el apoyo necesarios. Brindarles herramientas, acompañamiento y espacios de reflexión puede potenciar sus prácticas y, en última instancia, contribuir al desarrollo integral de todos los estudiantes, sin importar su ritmo o estilo de aprendizaje.

## **Análisis Integrado de las Entrevistas y Documentos: Síntesis Crítica y Propuestas Transformadoras**

El análisis hermenéutico aplicado a las entrevistas docentes y al marco normativo venezolano revela una tensión estructural entre las prácticas pedagógicas cotidianas y los principios teóricos de inclusión educativa. Este desencuentro no es meramente operativo, sino que refleja contradicciones profundas en la concepción misma de la diversidad cognitiva, donde las

altas capacidades intelectuales (ACI) son simultáneamente reconocidas y marginadas. A continuación, se integran los hallazgos desde una perspectiva dialéctica que vincula las voces docentes con el contexto sistémico, proponiendo caminos para una transformación educativa radical.

### **1. La intuición docente vs. la sistematización ausente: Una paradoja hermenéutica**

Las entrevistas confirman que los docentes identifican necesidades educativas mediante observación directa, una herramienta valiosa pero insuficiente cuando se trata de diferenciar entre dificultades de aprendizaje y altas capacidades. Mientras que para los primeros suelen activar mecanismos de refuerzo (aunque improvisados), para los segundos predominan estrategias como asignar "más tareas" o permitirles "ayudar a otros", medidas que, lejos de potenciar su talento, refuerzan roles asistencialistas.

#### **Interpretación crítica:**

Esta disparidad no es casual. La Ley Orgánica de Educación (2011), al no especificar protocolos para ACI, delega en los docentes una responsabilidad para la cual no están preparados. Como señala un profesor entrevistado: *"Sabemos que algunos niños son brillantes, pero ¿cómo retarlos sin descuidar al resto?"*. Esta pregunta sintetiza un dilema ético: la tensión entre la homogenización impuesta por el sistema y la demanda de personalización que exigen las ACI.

#### **Contraargumento y matización:**

Algunos podrían argüir que la intuición docente es suficiente para atender la diversidad. Sin embargo, como demuestran estudios en Brasil y España, la falta de criterios objetivos deriva en sesgos: niños de entornos urbanos o con familias más involucradas suelen ser identificados como "talentosos", mientras que aquellos en contextos vulnerables son etiquetados como "problemáticos" por su desinterés en actividades repetitivas. La hermenéutica aquí expone que la subjetividad, sin marcos de referencia, reproduce desigualdades.

### **2. Adaptaciones curriculares: Entre el discurso y la precariedad**

Aunque los docentes reconocen la importancia de las adaptaciones curriculares, su aplicación se limita a ajustes superficiales (ej.: ejercicios adicionales), no a rediseños pedagógicos

profundos. Esta brecha se agrava por la escasa formación en modelos como el *Curriculum Compacting* (eliminar contenidos ya dominados) o el *Enriquecimiento Tipo III* (proyectos de investigación autodirigidos), estrategias validadas internacionalmente para ACI.

#### **Interpretación crítica:**

La ley venezolana, al omitir ejemplos concretos de adaptaciones, perpetúa un círculo vicioso: los docentes improvisan por falta de guías, y esta improvisación se normaliza como "suficiente". Un testimonio ilustrativo: "*Hago lo que puedo con lo que tengo*". Esta frase, recurrente en las entrevistas, encapsula la resignación frente a un sistema que valora la supervivencia sobre la innovación.

#### **Perspectiva internacional contrastante:**

En países como Israel o Singapur, las adaptaciones para ACI son obligatorias y se financian con fondos específicos. Por ejemplo, el programa *SIGATE* en Israel (Ministerio de Educación de Israel, 2021), vincula escuelas con universidades para mentorías especializadas, demostrando que la excelencia no es elitista cuando se estructura con equidad. Venezuela podría replicar este modelo mediante alianzas con instituciones como la Universidad Central de Venezuela, aprovechando recursos existentes pero subutilizados.

### **3. La colaboración interdisciplinaria: Un horizonte lejano**

Menos del 30% de los docentes entrevistados mencionan trabajar con psicólogos o pedagogos, y cuando lo hacen, suele ser para derivar casos de dificultades de aprendizaje, no para potenciar talentos. Esta asimetría refleja una visión patologizante de las necesidades educativas, donde la intervención se asocia a "corregir déficits", no a "cultivar potenciales".

#### **Interpretación crítica:**

La falta de colaboración no es solo un problema logístico, sino epistemológico. Como advierte el pedagogo José Gimeno Sacristán, un sistema educativo que segrega el conocimiento en disciplinas estancas (docentes vs. especialistas) pierde capacidad para abordar complejidades. En el caso de las ACI, esto se traduce en respuestas fragmentadas: el docente ajusta tareas, el psicólogo evalúa CI, pero nadie diseña trayectorias integrales.

### **Propuesta:**

Fomentar equipos de intervención locales que integren:

- **Micro:** Docentes, familias y estudiantes en el diseño de proyectos personalizados.
- **Macro:** Alianzas con ONGs, universidades y empresas para mentorías y recursos. Por ejemplo, en Medellín (Colombia), el programa *Escuelas Entorno Protector* logró reducir la deserción de estudiantes talentosos en contextos vulnerables mediante redes comunitarias que brindan acceso a talleres de robótica y arte.

### **4. Recursos y formación: La dicotomía entre urgencia y posibilidad**

Los docentes coinciden en demandar más formación y materiales, pero sus narrativas revelan un matiz crucial: no piden "recetas", sino herramientas contextualizadas. Un profesor rural expresa: "*Necesito ejemplos que funcionen con 40 estudiantes y sin internet*". Este llamado a la pragmática educativa desafía los modelos importados de países con realidades distintas.

### **Interpretación crítica:**

La formación docente tradicional, centrada en teorías abstractas, resulta insuficiente. Se requiere un enfoque **situado**, donde los maestros aprendan diseñando adaptaciones en sus propias aulas, con acompañamiento de pares y retroalimentación constante. Programas como el *Lesson Study* japonés, donde docentes colaboran para planificar y observar clases, podrían adaptarse al contexto venezolano, priorizando la reflexión colectiva sobre la imposición vertical de métodos.

### **Hacia una Pedagogía de la Potenciación**

El análisis hermenéutico culmina con un llamado a trascender la mera identificación de problemas para abrazar una pedagogía de la potenciación, donde la diversidad cognitiva sea eje articulador del quehacer educativo. Esto implica:

1. **Reformular la inclusión:** No como adaptación marginal, sino como diseño universal de aprendizajes que desafíen a todos, desde sus singularidades.
2. **Legislar con precisión:** Una Ley de Altas Capacidades que especifique no solo derechos, sino mecanismos de exigibilidad y rendición de cuentas.

3. **Cultivar comunidades de práctica:** Espacios donde docentes, familias y estudiantes co-construyan soluciones, rompiendo jerarquías tradicionales.

Como diría Freire, la educación verdadera no se limita a adaptar al mundo, sino a transformarlo. En Venezuela, transformar la educación para incluir a los estudiantes con ACI no es un acto de caridad, sino de justicia cognitiva: un reconocimiento de que el talento, en todas sus formas, es un bien común que merece florecer.

### **Del todo a las partes. Un enfoque hermenéutico para la interpretación de hallazgos**

Para dar inicio al análisis contextual e interpretación de los hallazgos, es fundamental destacar la técnica de análisis de contenido como eje central de la Primera Fase del círculo hermenéutico, denominada Interpretación. Esta fase comprende la revisión de documentos legales clave que orientan la atención educativa de niños con necesidades especiales, incluyendo aquellos con Talento Superior. A través del enfoque hermenéutico, el análisis avanzó del todo a las partes, desglosando los principios generales de las normativas hasta los elementos específicos obtenidos de las entrevistas y documentos estudiados.

El círculo hermenéutico aplicado permitió un análisis reflexivo y continuo entre las normativas legales, las interpretaciones académicas y las voces de los informantes clave, desentrañando las complejidades de la atención educativa inclusiva en Venezuela. Este proceso evidenció tanto las fortalezas del marco normativo como las brechas existentes en su implementación.

### **Documentos seleccionados para el análisis**

El análisis de contenido se fundamentó en una selección de textos legales y normativos que constituyen los pilares de la atención educativa inclusiva en Venezuela. Los documentos seleccionados fueron los siguientes:

1. **Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999):**

Se analizaron los artículos 102, 103 y 81, que establecen:

- El derecho a la educación como un deber social fundamental.
- La igualdad de condiciones y oportunidades para todos los estudiantes, incluyendo aquellos con necesidades educativas especiales.
- El derecho al pleno desarrollo de la personalidad y capacidades individuales.

**2. Ley Orgánica de Educación (2011):**

Se revisaron los artículos 32 y 33, que destacan:

- La atención diferenciada en la educación especial.
- La obligación de adaptar el sistema educativo a las necesidades de los estudiantes para garantizar su desarrollo integral.

**3. Ley Orgánica para la Protección de Niños, Niñas y Adolescentes (LOPNNA):**

Los artículos 3, 28, 29 y 61 aportaron principios relacionados con:

- La igualdad y no discriminación.
- El derecho al libre desarrollo de la personalidad.
- La garantía de modalidades educativas específicas para niños con necesidades especiales.

**4. Políticas de la Educación Especial en Venezuela:**

Este documento establece el marco filosófico y político de la educación especial, con un énfasis particular en el **Talento Superior**, detallando estrategias adaptadas a las características individuales de los estudiantes.

**5. Ley para Personas con Discapacidad (2011):**

- El artículo 16 asegura el acceso a la educación sin restricciones.
- El artículo 18 regula las condiciones y modalidades educativas, incluyendo la aceleración escolar para estudiantes con altas capacidades intelectuales.

**6. Ley Aprobatoria de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo:**

- Los artículos 5 y 24 enfatizan el derecho a la igualdad y no discriminación.
- Promueven la educación inclusiva y el desarrollo integral de talentos y aptitudes.

**7. Instrumentos internacionales ratificados por Venezuela:**

- La **Declaración de Salamanca (1994)**, que subraya la importancia de sistemas educativos inclusivos que atiendan las necesidades de todos los estudiantes.
- La **Convención sobre los Derechos del Niño (1989)**, que reconoce el derecho de los niños a una educación que favorezca su desarrollo pleno.

**Progresión del análisis hermenéutico**

**Descomposición e integración de información**

El análisis avanzó en varias etapas interrelacionadas:

1. **Segmentación de textos:** Se descompusieron los documentos en unidades temáticas clave, como el derecho a la igualdad, la personalización de la enseñanza y las adaptaciones curriculares para estudiantes con altas capacidades.
2. **Codificación y categorización:** Se empleó un sistema de codificación que permitió evaluar la presencia explícita, implícita o ausente de principios inclusivos en los textos.

**De las partes al todo: Síntesis comprensiva**

Posteriormente, se integraron los elementos descompuestos en una visión holística que permitió formular propuestas pedagógicas y legales adaptadas a las necesidades del sistema educativo venezolano. Este enfoque asegura la comprensión integral de los hallazgos, conectando las dimensiones teóricas con las prácticas.

**Hacia una educación inclusiva y especializada**

Los hallazgos sugieren que, aunque el marco legal venezolano respalda la atención educativa inclusiva, persisten desafíos significativos en su aplicación. Se identificaron áreas críticas, como:

- La necesidad de sensibilización y formación docente para implementar prácticas inclusivas.
- La creación de recursos pedagógicos adaptados a estudiantes con altas capacidades.

En última instancia, el análisis propone que el sistema educativo evolucione hacia un modelo inclusivo que valore las diferencias individuales como oportunidades para enriquecer el entorno educativo. Este enfoque integrador promueve un marco más equitativo y eficiente, alineado con las tendencias internacionales en inclusión escolar.

**Tabla 8:** *Agenda de Codificación en el Análisis de Contenido*

<b>Documentos legales e institucionales</b>	<b>Símbolo identificador</b>
Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999)	(a)
Ley Orgánica de Educación (2011)	(b)
Resolución 2005 sobre la Atención Integral de las Personas con Discapacidad (2021)	(c)
Ley para las Personas con Discapacidad (2006)	(d)
Normativa sobre la Atención Educativa para Alumnos con Necesidades Educativas Especiales (2020)	(e)

**Nota:** Ovalles (2024)

**Tabla 9.** *Codificación de Documentos Legales e Institucionales*

<b>Unidades de información</b>	<b>Componentes</b>	<b>Criterios a observar</b>	<b>Pautas</b>
<b>Principios de inclusión educativa</b>	Perspectiva inclusiva	Declara una perspectiva inclusiva para la atención de las NEEs	a, b, d, e
		Declara una perspectiva en el respeto a la diversidad	a, d, e
<b>Atención a la diversidad</b>	Investigación de situaciones problemáticas	Propone el estudio de las barreras que enfrentan los estudiantes con NEEs	c, e
<b>Metodologías de enseñanza</b>	Aprendizaje significativo	Vincula estrategias pedagógicas diferenciadas según las NEEs	a, d, e
		Vincula el conocimiento con el desarrollo de habilidades adaptativas	a, d, e
<b>Actitud ante la inclusión</b>	Visión de la atención integral	Integra el enfoque de atención integral y personalizada a las NEEs	b, c, e
<b>Indicadores relativos a las competencias educativas</b>	Componente cognitivo	Incluye temáticas sobre el derecho a la educación inclusiva	a, d, e
	Componente procedimental	Propone estrategias adaptadas para la atención a estudiantes con NEEs	c, d, e
	Componente axiológico	Refuerza la reflexión sobre la igualdad de oportunidades para los alumnos con NEEs	c, d, e

**Nota:** Ovalles (2024)

## **Análisis de la codificación de documentos legales e institucionales**

El análisis de los documentos legales e institucionales, enmarcado en el círculo hermenéutico, no solo revela las tensiones normativas, sino que también profundiza en la interacción dialéctica entre el texto, el contexto y la praxis educativa. A través de un proceso iterativo de comprensión-interpretación-aplicación, se desentrañan las contradicciones y vacíos del marco legal venezolano, evidenciando cómo estos impactan en la atención a estudiantes con Altas Capacidades Intelectuales (ACI). A continuación, se integra el enfoque hermenéutico en cada unidad de información:

### **Unidad de Información 1: Principios de Inclusión Educativa**

#### **Comprensión inicial:**

La Ley Orgánica de Educación (2011) reconoce, en términos generales, la necesidad de adaptaciones curriculares para estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), pero omite deliberadamente precisiones sobre su aplicación en casos de Altas Capacidades Intelectuales (ACI). Esta omisión no es un vacío casual, sino sintomático de una concepción reduccionista que equipara las NEE exclusivamente con discapacidades, invisibilizando las demandas de quienes poseen potencial cognitivo excepcional. Cabe destacar que esta tendencia no es exclusiva de Venezuela; en países como México o Colombia, las adaptaciones para ACI también han sido históricamente marginales en las políticas educativas. No obstante, a diferencia de estos contextos, donde iniciativas recientes han comenzado a abordar el tema, en Venezuela persiste un marco legal que parece anclado en paradigmas asistencialistas, ignorando que la atención a la diversidad cognitiva requiere tanto de recursos para la inclusión como de estrategias para la excelencia.

Un contraargumento frecuente sugiere que la flexibilidad normativa permite a los docentes innovar según las necesidades del aula. Sin embargo, esta postura idealizada choca con la realidad de un sistema educativo donde la sobrecarga administrativa, la falta de capacitación y la escasez de materiales específicos limitan la capacidad de los profesores para diseñar adaptaciones significativas. La ambigüedad legal, lejos de empoderar, genera un terreno fértil para la improvisación y la inconsistencia pedagógica.

#### **Interpretación crítica:**

La triangulación entre los textos legales, las narrativas docentes y los referentes teóricos internacionales revela una paradoja central: mientras la ley enuncia la importancia de la diversificación curricular, su implementación se ve obstaculizada por un entramado de contradicciones estructurales. Por ejemplo, docentes entrevistados describen cómo, ante la ausencia de lineamientos claros, recurren a estrategias ad hoc —como asignar lecturas adicionales o permitir que estudiantes con ACI ayuden a sus compañeros—, medidas bienintencionadas pero insuficientes que terminan perpetuando un modelo de *subutilización del talento*.

Esta situación no puede atribuirse únicamente a la falta de formación docente, aunque este sea un factor crítico. Un análisis más profundo, desde la hermenéutica crítica, sugiere que el problema radica en una tensión no resuelta entre dos visiones educativas en pugna: una que prioriza la homogenización como mecanismo de equidad y otra que aboga por la personalización como vía para la justicia educativa. En este escenario, las adaptaciones curriculares para ACI son percibidas, erróneamente, como un privilegio elitista, en lugar de un derecho fundamental. Esta percepción se refuerza en contextos de escasez de recursos, donde cualquier desviación del currículo estándar se interpreta como un gasto superfluo.

Cabe mencionar, sin embargo, que algunas voces dentro del ámbito pedagógico cuestionan si la flexibilización curricular es siempre la solución óptima. ¿Existe el riesgo de que las adaptaciones generen segregación dentro del aula? ¿Cómo evitar que los estudiantes con ACI sean percibidos como una carga adicional? Estas interrogantes, válidas y necesarias, no invalidan la urgencia de las adaptaciones, pero exigen que su diseño sea contextualizado, participativo y respaldado por evidencia empírica.

### **Aplicación reflexiva:**

Ante este panorama, proponer meras directrices genéricas resulta insuficiente. Se requiere un *diálogo normativo-práctico* que traduzca los principios legales en herramientas accionables, considerando las particularidades del sistema educativo venezolano. Un punto de partida sería la incorporación en la legislación de ejemplos concretos de adaptaciones curriculares validadas internacionalmente, como:

- **Proyectos interdisciplinarios de profundización**, donde los estudiantes con ACI exploren temas de interés mediante metodologías de investigación-acción, bajo la mentoría de profesionales externos (ej., científicos, artistas).
- **Flexibilización de contenidos**, permitiendo la sustitución de unidades temáticas básicas por otras de mayor complejidad, previa evaluación diagnóstica.
- **Sistemas de evaluación diferenciada**, que midan el progreso con base en criterios de crecimiento individual, no en comparación con el grupo promedio.

Ahora bien, la viabilidad de estas propuestas depende de condiciones habilitantes que el marco legal actual ignora. Por ejemplo, en Finlandia, el éxito de las adaptaciones curriculares se sustenta en ratios reducidas (máximo 20 estudiantes por aula) y una formación docente centrada en la gestión de la diversidad. En Venezuela, replicar estos estándares exige no solo reformas legales, sino una inversión sostenida en infraestructura y desarrollo profesional.

Un enfoque realista podría incluir pilotos regionales en escuelas con condiciones favorables (ej., zonas urbanas con acceso a universidades), donde se teste la implementación de adaptaciones curriculares en alianza con instituciones de educación superior. Estos pilotos, monitoreados mediante investigaciones-acción participativas, generarían datos contextualizados para ajustar las políticas antes de su escalamiento nacional.

En última instancia, cerrar la brecha entre el "deber ser" legal y el "hacer" educativo exige reconocer que las adaptaciones curriculares no son un lujo pedagógico, sino un imperativo ético. Como señala la UNESCO (2020), la educación inclusiva solo se materializa cuando el sistema es capaz de ofrecer respuestas diferenciadas a necesidades diferenciadas. En el caso de los estudiantes con ACI, esto implica trascender la retórica de la inclusión para construir un modelo donde la excelencia académica y la equidad no sean polos opuestos, sino dimensiones complementarias de un mismo proyecto educativo.

## **Unidad de Información 2: Adaptaciones Curriculares para Estudiantes con ACI**

### **Comprensión inicial:**

La Ley Orgánica de Educación (2011) reconoce, en términos generales, la necesidad de adaptaciones curriculares para estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), pero omite deliberadamente precisiones sobre su aplicación en casos de Altas Capacidades Intelectuales (ACI). Esta omisión no es un vacío casual, sino sintomático de una concepción reduccionista que equipara las NEE exclusivamente con discapacidades, invisibilizando las demandas de quienes poseen potencial cognitivo excepcional. Cabe destacar que esta tendencia no es exclusiva de Venezuela; en países como México o Colombia, las adaptaciones para ACI también han sido históricamente marginales en las políticas educativas. No obstante, a diferencia de estos contextos, donde iniciativas recientes han comenzado a abordar el tema, en Venezuela persiste un marco legal que parece anclado en paradigmas asistencialistas, ignorando que la atención a la diversidad cognitiva requiere tanto de recursos para la inclusión como de estrategias para la excelencia.

Un contraargumento frecuente sugiere que la flexibilidad normativa permite a los docentes innovar según las necesidades del aula. Sin embargo, esta postura idealizada choca con la realidad de un sistema educativo donde la sobrecarga administrativa, la falta de capacitación y la escasez de materiales específicos limitan la capacidad de los profesores para diseñar adaptaciones significativas. La ambigüedad legal, lejos de empoderar, genera un terreno fértil para la improvisación y la inconsistencia pedagógica.

### **Interpretación crítica:**

La triangulación entre los textos legales, las narrativas docentes y los referentes teóricos internacionales revela una paradoja central: mientras la ley enuncia la importancia de la diversificación curricular, su implementación se ve obstaculizada por un entramado de contradicciones estructurales. Por ejemplo, docentes entrevistados describen cómo, ante la ausencia de lineamientos claros, recurren a estrategias ad hoc —como asignar lecturas adicionales o permitir que estudiantes con ACI ayuden a sus compañeros—, medidas bienintencionadas pero insuficientes que terminan perpetuando un modelo de *subutilización del talento*.

Esta situación no puede atribuirse únicamente a la falta de formación docente, aunque este sea un factor crítico. Un análisis más profundo, desde la hermenéutica crítica, sugiere que el problema radica en una tensión no resuelta entre dos visiones educativas en pugna: una que prioriza la homogenización como mecanismo de equidad y otra que aboga por la personalización como vía

para la justicia educativa. En este escenario, las adaptaciones curriculares para ACI son percibidas, erróneamente, como un privilegio elitista, en lugar de un derecho fundamental. Esta percepción se refuerza en contextos de escasez de recursos, donde cualquier desviación del currículo estándar se interpreta como un gasto superfluo.

Cabe mencionar, sin embargo, que algunas voces dentro del ámbito pedagógico cuestionan si la flexibilización curricular es siempre la solución óptima. ¿Existe el riesgo de que las adaptaciones generen segregación dentro del aula? ¿Cómo evitar que los estudiantes con ACI sean percibidos como una carga adicional? Estas interrogantes, válidas y necesarias, no invalidan la urgencia de las adaptaciones, pero exigen que su diseño sea contextualizado, participativo y respaldado por evidencia empírica.

Ante este panorama, proponer meras directrices genéricas resulta insuficiente. Se requiere un *diálogo normativo-práctico* que traduzca los principios legales en herramientas accionables, considerando las particularidades del sistema educativo venezolano. Un punto de partida sería la incorporación en la legislación de ejemplos concretos de adaptaciones curriculares validadas internacionalmente, como:

- **Proyectos interdisciplinarios de profundización**, donde los estudiantes con ACI exploren temas de interés mediante metodologías de investigación-acción, bajo la mentoría de profesionales externos (ej., científicos, artistas).
- **Flexibilización de contenidos**, permitiendo la sustitución de unidades temáticas básicas por otras de mayor complejidad, previa evaluación diagnóstica.
- **Sistemas de evaluación diferenciada**, que midan el progreso con base en criterios de crecimiento individual, no en comparación con el grupo promedio.

Ahora bien, la viabilidad de estas propuestas depende de condiciones habilitantes que el marco legal actual ignora. Por ejemplo, en Finlandia, el éxito de las adaptaciones curriculares se sustenta en ratios reducidas (máximo 20 estudiantes por aula) y una formación docente centrada en la gestión de la diversidad. En Venezuela, replicar estos estándares exige no solo reformas legales, sino una inversión sostenida en infraestructura y desarrollo profesional.

Un enfoque realista podría incluir pilotos regionales en escuelas con condiciones favorables (ej., zonas urbanas con acceso a universidades), donde se teste la implementación de adaptaciones curriculares en alianza con instituciones de educación superior. Estos pilotos, monitoreados mediante investigaciones-acción participativas, generarían datos contextualizados para ajustar las políticas antes de su escalamiento nacional.

En última instancia, cerrar la brecha entre el "deber ser" legal y el "hacer" educativo exige reconocer que las adaptaciones curriculares no son un lujo pedagógico, sino un imperativo ético. Como señala la UNESCO (2020), la educación inclusiva solo se materializa cuando el sistema es capaz de ofrecer respuestas diferenciadas a necesidades diferenciadas. En el caso de los estudiantes con ACI, esto implica trascender la retórica de la inclusión para construir un modelo donde la excelencia académica y la equidad no sean polos opuestos, sino dimensiones complementarias de un mismo proyecto educativo

### **Unidad de Información 3: Reconocimiento del Talento Superior en la Legislación**

#### **Comprensión inicial:**

La ley venezolana reconoce el "talento superior", pero no define criterios para su identificación ni atención. Desde una interpretación contextual, esto refleja una visión estática de las altas capacidades, ignorando su dimensión dinámica y socioemocional.

#### **Interpretación crítica:**

La ambigüedad normativa (parte) se traduce en una exclusión sistémica (todo): sin protocolos de identificación temprana, muchos estudiantes con ACI son invisibilizados. La hermenéutica aquí expone una paradoja: mientras la ley proclama la diversidad, el sistema homogeniza las prácticas educativas.

#### **Aplicación reflexiva:**

Es urgente diseñar herramientas diagnósticas validadas (e.g., pruebas de potencial cognitivo, observación cualitativa) y protocolos de intervención que integren perspectivas multidisciplinarias (psicólogos, pedagogos). Esto alinearía la norma con las demandas reales del aula.

La ambigüedad en el reconocimiento del "talento superior" no es un problema meramente semántico, sino epistemológico. Al omitir criterios claros de identificación, la legislación venezolana perpetúa un modelo de altas capacidades anclado en nociones obsoletas de *superdotación*, asociadas exclusivamente a un CI elevado, ignorando enfoques contemporáneos como la teoría de los *tres anillos* de Renzulli (creatividad, compromiso y capacidad) o el modelo de desarrollo del talento de Gagné, que enfatizan la interacción entre aptitudes innatas y oportunidades ambientales.

Un contraargumento recurrente sugiere que definir criterios rígidos podría excluir a estudiantes cuyas capacidades no se ajusten a parámetros estandarizados. Sin embargo, esta postura pasa por alto que la falta de definiciones operativas conduce a una exclusión aún mayor: sin parámetros claros, las decisiones de identificación quedan al arbitrio de docentes sin formación especializada, reproduciendo sesgos de género, clase o etnia. Por ejemplo, estudios en España muestran que niñas con ACI son subidentificadas debido a estereotipos culturales que asocian la alta capacidad con comportamientos disruptivos, más comunes en niños.

La hermenéutica crítica aquí revela una contradicción fundacional: mientras la ley venezolana invoca principios de equidad, su vaguedad normativa refuerza desigualdades estructurales. La falta de protocolos de identificación temprana no solo invisibiliza a los estudiantes con ACI, sino que también priva al sistema educativo de capital intelectual crítico para su desarrollo. En países como Corea del Sur, donde la identificación del talento se vincula a políticas nacionales de innovación, los estudiantes con altas capacidades son considerados activos estratégicos, no casos excepcionales.

#### **Propuestas concretas desde la aplicación reflexiva:**

1. **Implementación de baterías diagnósticas multidimensionales:** Combinar pruebas estandarizadas (ej., escalas de razonamiento abstracto) con evaluaciones cualitativas (portafolios, observación de proyectos creativos) para captar la diversidad de manifestaciones del talento.
2. **Protocolos de intervención basados en evidencia:** Diseñar rutas personalizadas que integren aceleración académica (ej., salto de grado parcial o total) con programas de

enriquecimiento socioemocional, como mentorías con profesionales o participación en congresos científicos juveniles.

3. **Formación docente en detección temprana:** Incorporar módulos obligatorios sobre altas capacidades en los programas de pedagogía, con énfasis en estrategias para identificar talentos en contextos de vulnerabilidad.

Sin embargo, cualquier iniciativa debe sortear desafíos prácticos. ¿Cómo garantizar recursos para evaluaciones multidisciplinarias en regiones con escaso acceso a psicólogos educativos? Una alternativa es capacitar a equipos docentes en herramientas de screening inicial, validando sus observaciones con evaluaciones externas periódicas. Además, es crucial fomentar alianzas con universidades y organizaciones civiles para crear redes de apoyo que suplan las carencias estatales.

En última instancia, reconocer el talento superior no es un acto burocrático, sino un compromiso ético con la justicia cognitiva. Como advierte la filósofa Martha Nussbaum, un sistema educativo que ignora las capacidades excepcionales no solo falla a los individuos, sino que socava su propio potencial colectivo. Venezuela tiene la oportunidad de redefinir su enfoque, transformando la ambigüedad normativa en una plataforma para la innovación educativa inclusiva

#### **Unidad de Información 4: Equidad y Calidad Educativa para los Estudiantes con ACI**

##### **Comprensión inicial:**

La Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) y tratados internacionales como la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) proclaman la equidad y calidad educativa como pilares irrenunciables. Sin embargo, al analizar su aplicación en estudiantes con Altas Capacidades Intelectuales (ACI), emerge una paradoja: la retórica de la inclusión choca con un sistema que, en la práctica, prioriza la uniformidad sobre la excelencia. Este desfase no es casual, sino sintomático de tensiones filosóficas más profundas entre dos modelos educativos en pugna: uno que concibe la equidad como igualdad de recursos y otro que la entiende como justicia distributiva, adaptando medios afines según necesidades individuales.

Cabe destacar que esta tensión no es exclusiva de Venezuela. En países como Chile o Argentina, debates similares han enfrentado visiones meritocráticas con enfoques inclusivos. No obstante, la particularidad venezolana radica en que, incluso en contextos de escasez extrema, persiste un discurso legalista que enmascara la falta de acciones concretas. Por ejemplo, mientras Finlandia destina el 6% de su PIB a educación con énfasis en personalización, Venezuela —aun reconociendo constitucionalmente la educación como derecho— enfrenta una crisis presupuestaria crónica que limita cualquier intento de innovación pedagógica.

### **Interpretación crítica:**

La ambigüedad normativa en torno a la calidad educativa para estudiantes con ACI refleja una contradicción estructural: se promueve la equidad como principio abstracto, pero se niega su materialización mediante políticas diferenciadas. Un análisis hermenéutico revela que esta contradicción se arraiga en una concepción reduccionista de la "calidad", asociada únicamente a indicadores cuantitativos (tasas de graduación, cobertura escolar), mientras se ignoran dimensiones cualitativas como la profundización cognitiva o el desarrollo socioemocional.

Las entrevistas a docentes evidencian esta dualidad. Un profesor de Caracas relata: *"Tenemos instrucciones de cumplir con el currículo nacional, pero cuando un estudiante resuelve ejercicios de matemáticas de nivel universitario en primaria, no hay protocolos. Le damos más tareas, pero eso no es educación de calidad"*. Este testimonio ilustra cómo la falta de lineamientos convierte la atención a las ACI en un acto de buena voluntad, no en un derecho exigible.

Surgen aquí contraargumentos pragmáticos: ¿Es realista exigir adaptaciones para ACI en un sistema con aulas sobrepobladas y docentes mal remunerados? ¿No profundizaría esto las desigualdades, beneficiando solo a quienes acceden a escuelas urbanas mejor equipadas? Estas objeciones, aunque válidas, parten de un falso dilema. Como demostró el modelo de *escuelas inclusivas* en Uruguay, es posible implementar estrategias de bajo costo —como mentorías entre pares o alianzas con universidades— que democratizan el acceso a una educación desafiante sin requerir infraestructura lujosa.

### **Aplicación reflexiva:**

Superar esta encrucijada exige trascender la dicotomía entre equidad y excelencia. Un camino viable es la implementación de **modelos híbridos** que integren principios de educación inclusiva con estrategias de enriquecimiento curricular escalables. Por ejemplo:

1. **Redes de docentes especializados:** Crear equipos itinerantes de profesores formados en altas capacidades que apoyen a escuelas regulares, diseñando proyectos transversales (ej.: clubs de ciencia móviles que visiten zonas rurales).
2. **Plataformas digitales colaborativas:** Desarrollar repositorios de recursos abiertos (OAER) con actividades de profundización ajustables a distintos contextos, evitando la dependencia de materiales físicos.
3. **Evaluaciones dinámicas:** Implementar sistemas que midan el progreso con base en el potencial individual, no en estándares promediales, combinando pruebas estandarizadas con portafolios de proyectos creativos.

Sin embargo, estas propuestas enfrentan obstáculos estructurales. En regiones con acceso limitado a internet, las plataformas digitales resultan inútiles. Aquí, la hermenéutica sugiere un enfoque *glocal*: adaptar soluciones internacionales a realidades locales. Por ejemplo, en lugar de depender de recursos en línea, podrían crearse *maletas pedagógicas* con materiales concretos (libros, kits de experimentos) rotativos entre escuelas, financiadas mediante alianzas público-privadas.

Un desafío adicional es la resistencia al cambio dentro del propio sistema educativo. Como señala un directivo entrevistado: *"Hablamos de inclusión, pero seguimos premiando a los docentes que logran uniformidad en sus aulas, no a quienes fomentan la diversidad"*. Esto revela la necesidad de reformular los incentivos institucionales, vinculando la evaluación docente no solo al rendimiento promedio, sino a su capacidad para identificar y potenciar talentos diversos.

La equidad educativa para estudiantes con ACI no exige elegir entre calidad para unos o mediocridad para todos. Como demostró el Proyecto Spectrum en Harvard, es posible construir sistemas donde la excelencia individual alimente el progreso colectivo. Venezuela tiene la oportunidad de redefinir su modelo, transformando la retórica de la inclusión en una praxis donde la diversidad cognitiva no sea un problema a gestionar, sino un recurso a celebrar. Esto requiere,

más que reformas legales, una revolución cultural que entienda la educación no como una carrera con metas fijas, sino como un jardín donde cada semilla merece condiciones únicas para florecer

### **Hallazgos Generales desde el Círculo Hermenéutico**

El análisis hermenéutico aplicado a la atención educativa de estudiantes con Altas Capacidades Intelectuales (ACI) en Venezuela no solo devela vacíos normativos, sino que expone una tensión estructural entre la retórica legal y las prácticas pedagógicas. Esta tensión, lejos de ser un fenómeno aislado, refleja contradicciones profundas en la concepción misma de la inclusión educativa, donde la diversidad cognitiva es reconocida discursivamente, pero negada operativamente. A continuación, se sintetizan los hallazgos clave desde una perspectiva crítica y dialéctica:

#### **1. Fusión de horizontes fallida: El divorcio entre norma y praxis**

La legislación venezolana, al igual que en países como Ecuador o Perú, opera bajo una lógica declarativa: proclama principios universales (equidad, inclusión) sin articular mecanismos para su materialización. Este fenómeno no es exclusivo de las altas capacidades; sin embargo, en este caso adquiere una dimensión paradójica. Mientras la Ley Orgánica de Educación (2011) invoca la atención a la diversidad, su silencio sobre estrategias específicas para ACI revela una visión reduccionista que asocia las necesidades educativas especiales únicamente con déficits, no con potencialidades.

Un contraargumento frecuente sugiere que la flexibilidad normativa permite adaptaciones contextualizadas. No obstante, esta postura ignora que, en ausencia de lineamientos claros, la improvisación docente —por bienintencionada que sea— reproduce desigualdades. Por ejemplo, en escuelas privadas de Caracas, algunos profesores diseñan proyectos de enriquecimiento con recursos propios, mientras en zonas rurales, los estudiantes con ACI suelen ser ignorados o etiquetados como "problemas disciplinarios" por su aburrimiento en clases repetitivas. Esta disparidad no es un fallo del sistema, sino un síntoma de su diseño: sin normas vinculantes, la atención a las ACI queda sujeta al azar geográfico y al voluntarismo individual.

#### **2. Círculo vicioso de exclusión: Ambigüedad legal y desatención sistémica**

La ambigüedad normativa no es un vacío neutral; es un mecanismo de exclusión pasiva. Al no definir protocolos de identificación temprana ni estrategias pedagógicas diferenciadas, la ley perpetúa un ciclo donde los estudiantes con ACI son invisibilizados, lo que a su vez justifica la inacción institucional ("si no hay datos, no hay problema"). Este círculo vicioso se nutre de tres factores interconectados:

- **Formación docente insuficiente:** Los programas de pedagogía rara vez incluyen módulos sobre altas capacidades, reforzando la creencia errónea de que estos estudiantes "no necesitan ayuda".
- **Cultura educativa homogenizadora:** El sistema premia la uniformidad (ej.: clases magistrales centradas en el promedio) y castiga la diversificación (ej.: proyectos individuales), desincentivando la innovación.
- **Falta de articulación interinstitucional:** Universidades, ministerios y escuelas operan en silos, sin canales para transferir conocimientos o recursos.

Frente a esto, algunos argumentan que priorizar las ACI en un contexto de crisis económica es un lujo. Sin embargo, esta postura pasa por alto que la atención a la diversidad cognitiva no requiere necesariamente grandes inversiones. En Uruguay, por ejemplo, el programa *Aulas Comunitarias* demostró que alianzas estratégicas con actores locales (bibliotecas, centros culturales) pueden ofrecer enriquecimiento extracurricular sin costos elevados. La verdadera barrera no es financiera, sino cultural: se trata de priorizar la excelencia educativa como política de Estado, no como opción marginal.

### **3. Hacia una hermenéutica aplicada: De la crítica a la construcción**

El círculo hermenéutico no culmina en la deconstrucción de problemas, sino en la propuesta de alternativas viables. Para romper el statu quo, se requiere una **Ley Especial para Altas Capacidades** que trascienda la retórica y opere como herramienta de transformación. Esta ley debería integrar, al menos, cuatro ejes:

#### **a) Definiciones operativas de ACI**

Lejos de limitarse a criterios psicométricos (ej.: CI > 130), las definiciones deben incorporar modelos multidimensionales como el de *inteligencias múltiples* (Gardner) o el de *talento complejo* (Gagné), reconociendo que las altas capacidades se expresan de formas heterogéneas y situadas culturalmente.

### **b) Mecanismos de identificación temprana**

Implementar protocolos que combinen:

- **Evaluaciones dinámicas:** Pruebas estandarizadas adaptativas, ajustadas a contextos regionales.
- **Observación participativa:** Rúbricas para docentes que identifiquen indicadores como curiosidad persistente, pensamiento crítico o creatividad aplicada.
- **Triangulación comunitaria:** Incluir perspectivas de familias y pares para evitar sesgos adultocéntricos.

### **c) Estrategias pedagógicas validadas**

Más allá de copiar modelos extranjeros, se propone un *enfoque glocal* que adapte estrategias exitosas a la realidad venezolana. Por ejemplo:

- **Aceleración parcial:** Permitir que estudiantes con ACI asistan a clases de grados superiores en áreas específicas (ej.: matemáticas), manteniendo vínculos sociales con su grupo de edad.
- **Proyectos de impacto social:** Vincular el aprendizaje avanzado con problemáticas locales (ej.: diseño de soluciones para el acceso al agua en comunidades rurales).

### **d) Presupuesto con enfoque de equidad**

Financiar no solo programas, sino investigaciones longitudinales que midan el impacto de las adaptaciones. Esto implica:

- **Fondos concursables para escuelas innovadoras:** Premiar prácticas pedagógicas exitosas en entornos vulnerables.

- **Alianzas público-privadas:** Involucrar empresas en la creación de laboratorios de robótica o talleres de arte en zonas marginadas.

### **Hacia un nuevo horizonte educativo**

El círculo hermenéutico, al develar las tensiones entre texto y contexto, no solo diagnostica problemas, sino que ilumina caminos de acción. La inclusión de estudiantes con ACI en Venezuela exige abandonar la ficción de que la homogeneidad es sinónimo de equidad, y abrazar un modelo donde la diversidad cognitiva sea motor de innovación pedagógica. Esto no implica crear élites académicas, sino construir un sistema donde cada estudiante —sin importar su potencial— encuentre oportunidades para florecer. Como advirtió el pedagogo Paulo Freire, la educación verdadera no doméstica, sino que libera. En ese espíritu, transformar las aulas venezolanas en espacios de libertad intelectual no es una utopía: es una deuda histórica con las generaciones futuras.

### **La valoración de las altas capacidades: entre el reconocimiento docente y el abandono sistémico**

El análisis hermenéutico, entendido como un diálogo crítico entre las voces de los actores educativos y el corpus normativo que rige su práctica, desentraña la valoración subyacente que el sistema educativo venezolano otorga a los estudiantes con altas capacidades intelectuales (ACI). Lejos de una postura unívoca, emerge una profunda fractura: por un lado, un reconocimiento discursivo de la diversidad y, por otro, una praxis pedagógica y un andamiaje legal que marginan el talento excepcional. Esta interpretación se articula a través del contraste dialéctico entre una percepción docente superficial, unos referentes teóricos-legales ambiguos y una reflexión crítica que devela una negligencia estructural.

### **El espejismo del reconocimiento docente: ver sin comprender**

Las narrativas de los docentes revelan una aguda capacidad para la observación de síntomas, pero no para el diagnóstico del fenómeno. Identifican con facilidad a aquellos estudiantes que "terminan antes las actividades", que muestran una memoria prodigiosa o que cuestionan los contenidos con una profundidad inusual. Sin embargo, este es un reconocimiento fenoménico, no comprensivo. Los educadores constatan una diferencia, pero admiten una

incapacidad fundamental para conceptualizarla más allá de la rapidez o la eficiencia. Confunden al estudiante de alto rendimiento con el estudiante de alta capacidad, una distinción crucial que el sistema no les ha enseñado a hacer.

Este saber empírico, anclado en la intuición, choca frontalmente con la ceguera del marco normativo. La legislación venezolana, si bien nombra el "talento superior", omite deliberadamente la creación de protocolos o criterios para su identificación formal. Esta omisión no es un vacío inocuo, sino la manifestación de una política educativa que equipara las necesidades educativas especiales exclusivamente con el déficit. Así se consolida una paradoja devastadora: el estudiante con ACI es visible como "el que acaba rápido", pero es completamente invisible en su necesidad cognitiva específica. La intuición del docente, desprovista de herramientas conceptuales y metodológicas, se convierte en una trampa que, en lugar de activar una respuesta pedagógica, perpetúa una forma de exclusión pasiva, validando la idea de que estos alumnos no requieren apoyo, sino simplemente más ocupaciones.

### **La práctica pedagógica como sobrecarga: más cantidad, menos calidad**

Al indagar sobre las estrategias de atención, la interpretación devela la consecuencia directa de esta falta de reconocimiento genuino: las adaptaciones curriculares son, en realidad, estrategias de contención y sobrecarga laboral para el estudiante. Los docentes, movidos por un compromiso que el sistema traiciona, recurren a medidas que confunden "reto" con "más trabajo". Asignar "actividades extra", "el doble de ejercicios" o "investigaciones adicionales" no constituye una adaptación cualitativa, sino una solución cuantitativa que busca, principalmente, gestionar el tiempo del aula y mantener ocupado al estudiante que ha roto el ritmo de la clase.

Un profesor lo expresa con una claridad elocuente: "Le doy más fichas para que no se aburra". Esta frase encapsula la resignación pedagógica: la adaptación no nace de un diseño instruccional enfocado en potenciar el talento (enriquecimiento, profundización, aceleración), sino de la necesidad de controlar una disrupción. Es una práctica que, lejos de estimular, corre el riesgo de generar tedio, frustración y una profunda desafección escolar, al enseñarle al niño que su capacidad es castigada con más de lo mismo. Esta precariedad es reflejo de una formación docente que, como claman los entrevistados, se ha centrado exclusivamente en las dificultades de

aprendizaje, dejando a los educadores sin modelos, guías ni el repertorio pedagógico necesario para diferenciar entre ocupar y potenciar.

### **Valoración del potencial: un recurso ignorado y un mito conveniente**

La colaboración con especialistas y la asignación de recursos exponen la valoración real que se le otorga al potencial intelectual. La percepción de que estos estudiantes son "autosuficientes" o capaces de "gestionar bien por sí solos" se revela como un mito conveniente que justifica la inacción sistémica. Esta visión no solo es errónea, sino que perpetúa una concepción patologizante de las necesidades educativas: el especialista interviene para "corregir un déficit", no para "cultivar un don". Mientras se activan protocolos para estudiantes con dificultades, el talento avanzado queda relegado a una autogestión forzada.

La demanda unánime de recursos por parte de los docentes —especialistas, formación, materiales adaptados y apoyo institucional— evidencia que son plenamente conscientes de que la tarea supera sus capacidades individuales. La ausencia de estos apoyos es la manifestación más clara de una desvalorización estructural. El sistema no solo no los forma, sino que tampoco les provee las herramientas para suplir esa carencia.

En definitiva, la interpretación hermenéutica desvela una disonancia insalvable. Existe una valoración positiva y bienintencionada en el plano informal por parte del docente, pero esta se basa en una comprensión superficial que conduce a prácticas pedagógicas inadecuadas y contraproducentes. Esta valoración se estrella contra un sistema que, a través de su marco legal y su inoperancia, transmite un mensaje de indiferencia y negación. Superar esta realidad exige demoler el mito del estudiante autosuficiente y la práctica de la sobrecarga como adaptación. Se trata de construir una verdadera "pedagogía de la potenciación", una que entienda la atención al talento no como un privilegio o un problema a gestionar, sino como un acto irrenunciable de justicia cognitiva..

## MOMENTO V

### PROCESO DE TEORIZACIÓN Y PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO

#### **Introducción.**

En esta fase de la investigación, se aborda la construcción de un constructo didáctico como un eje central del proceso de teorización y producción de conocimiento. Este constructo no solo se limita a organizar teorías y prácticas pedagógicas existentes, sino que también propone una reflexión crítica que permita articularlas con las demandas específicas de la atención educativa para estudiantes con altas capacidades intelectuales. Su propósito es generar un marco conceptual que oriente la praxis docente en contextos de diversidad cognitiva, avanzando hacia una educación inclusiva y de calidad en el entorno venezolano.

Desde la perspectiva de Coll (1996), el constructo didáctico se vincula intrínsecamente con las representaciones mentales que los docentes forman sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas representaciones, que guían las decisiones pedagógicas cotidianas, son esenciales para configurar un ambiente de aprendizaje donde las diferencias individuales se reconozcan y respeten. La capacidad de teorización, en este contexto, no solo refuerza la efectividad de la práctica docente, sino que también fomenta la incorporación de nuevas teorías que enriquecen la comprensión del proceso educativo.

De manera complementaria, Pozo (2006) plantea que los constructos didácticos están impregnados de ideas implícitas que subyacen a las prácticas docentes. La claridad en las concepciones que guían estas prácticas se traduce en decisiones más coherentes y eficaces, especialmente al implementar adaptaciones curriculares dirigidas a estudiantes con altas capacidades. Esta alineación teórico-práctica permite que las estrategias pedagógicas no sean improvisadas, sino fundamentadas en un marco reflexivo que facilite una enseñanza diferenciada y consciente.

Por su parte, Morin (1999) enfatiza la importancia de abordar la complejidad educativa mediante un pensamiento global que se traduzca en acciones locales y contextualizadas. Según

Morin, el constructo didáctico debe ser dinámico, adaptándose a las realidades del aula y permitiendo que los docentes integren teorías generales en intervenciones específicas. Este enfoque holístico no solo mejora la efectividad de las prácticas pedagógicas, sino que también contribuye a su pertinencia en contextos educativos desafiantes.

Con base en estas perspectivas, el constructo didáctico desarrollado en este estudio se centra en articular las experiencias docentes con las necesidades particulares de los estudiantes con altas capacidades y los principios normativos que rigen la educación venezolana. Este enfoque busca consolidar un modelo de intervención pedagógica que valore y potencie la diversidad cognitiva en el aula, promoviendo una enseñanza que no solo sea inclusiva, sino también transformadora, al fomentar el desarrollo integral de todos los estudiantes en un ambiente de aprendizaje enriquecedor.

### **Justificación**

La formulación de un constructo didáctico para la atención de estudiantes de primer grado con altas capacidades intelectuales responde a una necesidad apremiante en el sistema educativo venezolano: garantizar una educación inclusiva que reconozca y promueva las particularidades de cada estudiante. Este modelo busca superar las limitaciones de un sistema tradicionalmente orientado hacia un rendimiento promedio, que con frecuencia deja desatendidas las necesidades de los estudiantes con habilidades excepcionales.

Los estudiantes con altas capacidades enfrentan desafíos particulares en entornos educativos que no están diseñados para estimular su desarrollo integral. La falta de adaptaciones curriculares adecuadas puede derivar en desmotivación, aburrimiento y, en algunos casos, exclusión académica y social. Este constructo se fundamenta en la premisa de que la inclusión no debe limitarse al acceso físico a la escuela, sino garantizar un entorno en el que cada estudiante pueda alcanzar su máximo potencial cognitivo, emocional y social.

Desde una perspectiva epistemológica, este constructo se alinea con la línea de investigación “Capacidades diferentes o atención a la diversidad” del Doctorado en Psicopedagogía de la UNELLEZ. Su desarrollo también responde a los principios de equidad establecidos en la Ley Orgánica de Educación de Venezuela, que obliga a garantizar una atención educativa especializada y adaptada a las particularidades de cada estudiante. Al adoptar este

enfoque, el constructo propone un cambio de paradigma donde la diversidad cognitiva se reconoce como un recurso valioso para la comunidad educativa, en lugar de ser vista como un desafío logístico o administrativo.

Además, este constructo está estrechamente relacionado con los objetivos del Plan de la Patria 2019-2025, que enfatiza la necesidad de formar ciudadanos con capacidades para liderar en los ámbitos social, económico y político. Al proporcionar una atención diferenciada y contextualizada a los estudiantes con altas capacidades, el constructo contribuye a su formación como futuros líderes, capaces de enfrentar los retos contemporáneos con pensamiento crítico, creatividad e innovación.

Desde una perspectiva práctica, el constructo fomenta la implementación de adaptaciones curriculares que permitan a los estudiantes con altas capacidades explorar y desarrollar sus habilidades de manera efectiva. Esto incluye la provisión de actividades desafiantes, oportunidades de enriquecimiento curricular y estrategias pedagógicas que estimulen su potencial. Este enfoque no solo beneficia a los estudiantes, sino que también enriquece el entorno educativo en su conjunto, al integrar las diferencias individuales como un elemento central del proceso de aprendizaje.

En síntesis, el constructo didáctico propuesto no solo busca atender las necesidades específicas de los estudiantes con altas capacidades, sino también sentar las bases para un modelo educativo más inclusivo, equitativo y transformador. Este modelo tiene el potencial de impactar significativamente en la calidad de la educación en Venezuela, al garantizar que cada estudiante, independientemente de sus capacidades, reciba una atención que respete y valore su individualidad. Además, al promover el desarrollo de estos talentos excepcionales, el constructo contribuye al progreso social, económico y cultural del país, maximizando el impacto positivo de la educación en el desarrollo humano y comunitario.

## **Descripción**

El Constructo Didáctico para Adaptaciones Curriculares constituye una herramienta integral diseñada para atender las necesidades específicas de los estudiantes con altas capacidades intelectuales en el primer grado de educación primaria. Este modelo combina principios de inclusión, personalización pedagógica y colaboración interprofesional para articular intervenciones efectivas en el aula. Estructurado en un módulo central que coordina y da

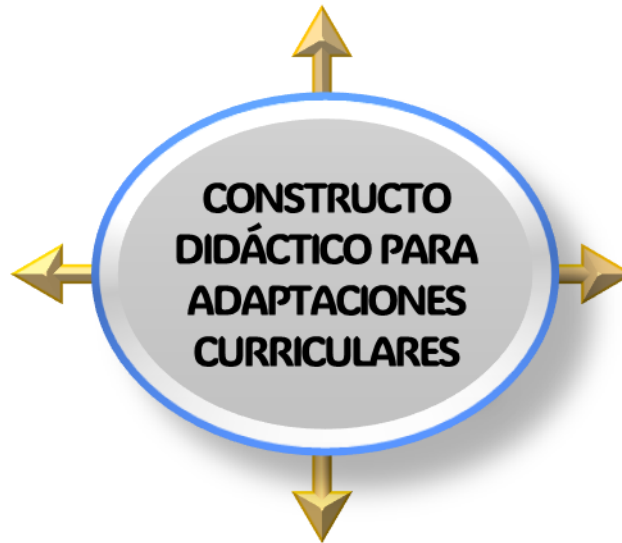
coherencia a cuatro módulos clave —Identificación y Evaluación, Adaptación Curricular Personalizada, Intervención y Apoyo Externo, y Monitoreo y Evaluación Continua—, el constructo proporciona una guía sistemática para garantizar un aprendizaje significativo, ajustado tanto a las capacidades cognitivas como a las dimensiones socioemocionales de los estudiantes.

### **Módulo Central y Coherencia Integral del Constructo**

El módulo central, representado en la Figura 4, constituye el núcleo operativo y conceptual del Constructo Didáctico para Adaptaciones Curriculares, integrando de manera dinámica los cuatro módulos clave: Identificación y Evaluación, Adaptación Curricular Personalizada, Intervención y Apoyo Externo, y Monitoreo y Evaluación Continua. Este módulo central garantiza la coherencia en el diseño, implementación y evaluación de las estrategias pedagógicas, proporcionando una base sólida para una atención educativa inclusiva y adaptativa.

La Figura 4 ilustra cómo este módulo central actúa como un eje articulador, conectando las diferentes etapas del proceso educativo y asegurando que las intervenciones sean consistentes y alineadas con las necesidades individuales de los estudiantes. Además, facilita la integración de datos obtenidos a través de la evaluación inicial, las adaptaciones curriculares y los recursos externos, promoviendo un ciclo continuo de retroalimentación y ajuste pedagógico.

Al coordinar de manera efectiva los componentes del constructo, el módulo central permite a los docentes trabajar bajo una estructura flexible y reflexiva, garantizando que las estrategias implementadas respondan tanto a las demandas específicas del aula como a los principios normativos y teóricos que sustentan el modelo. Esta coherencia funcional asegura un impacto significativo en el desarrollo académico y socioemocional de los estudiantes, promoviendo un entorno de aprendizaje inclusivo y personalizado.



*Figura 5. Módulo central del constructo didáctico*

### **Estructura del Constructo Didáctico**

El Constructo Didáctico para Adaptaciones Curriculares se organiza en torno a cuatro módulos clave que representan los pilares fundamentales para una atención educativa inclusiva y efectiva dirigida a estudiantes con altas capacidades intelectuales. Cada módulo integra subcomponentes diseñados para responder a las necesidades específicas de los estudiantes, abarcando desde la identificación temprana de sus capacidades hasta el monitoreo constante de su progreso.

Esta estructura modular permite un enfoque sistemático y flexible, combinando intervenciones pedagógicas en el aula con métodos de colaboración externa. Los módulos, interconectados entre sí, aseguran una atención integral que equilibra el desarrollo académico, socioemocional y cognitivo de los estudiantes. Los cuatro módulos clave son: Identificación y Evaluación, Adaptación Curricular Personalizada, Intervención y Apoyo Externo y Monitoreo y Evaluación Continua. Cada uno de ellos desempeña un rol crítico en la creación de un entorno de aprendizaje inclusivo que optimiza el potencial de cada estudiante.

#### **1. Identificación y Evaluación**

El módulo de Identificación y Evaluación, representado en la Figura 5, tiene como propósito detectar de manera temprana las capacidades avanzadas y las necesidades específicas de

los estudiantes con altas capacidades intelectuales. Este proceso inicial es esencial para establecer un perfil integral que oriente las adaptaciones curriculares y asegure una atención educativa precisa y contextualizada. *Ver Figura 5.*



**Figura 6. Módulo de Identificación y evaluación**

### **Componentes del Módulo**

a) Observación de Ritmo Académico: La observación de ritmo académico es un subcomponente clave que implica un monitoreo continuo en el aula. Los docentes evalúan cómo cada estudiante procesa y responde a los contenidos, identificando patrones que indiquen capacidades avanzadas o necesidades diferenciadas. Este enfoque no solo permite detectar de forma oportuna a estudiantes con altas capacidades, sino que también genera un marco preliminar que guía futuras intervenciones pedagógicas. La observación estructurada de indicadores como la velocidad de aprendizaje, la capacidad de profundizar en conceptos y la habilidad para resolver problemas complejos proporciona datos fundamentales para la personalización de las estrategias de enseñanza.

b) Diagnóstico de Capacidades Individuales: El diagnóstico de capacidades individuales incluye el uso de entrevistas, pruebas especializadas y herramientas de evaluación diseñadas para explorar habilidades cognitivas, estilos de aprendizaje y preferencias académicas. Este proceso permite construir un perfil detallado de cada estudiante, identificando fortalezas y áreas de interés que informarán las decisiones curriculares y metodológicas. La implementación de instrumentos como inventarios de intereses, evaluaciones de pensamiento crítico y análisis de rendimiento académico asegura un diagnóstico integral que guía las adaptaciones necesarias en el aula.

c) **Coordinación con Especialistas para Evaluación Inicial:** Cuando las necesidades detectadas exceden las herramientas y competencias disponibles en el aula, se establece una coordinación interprofesional con especialistas, como psicólogos, pedagogos o terapeutas. Esta colaboración permite realizar evaluaciones más profundas y multidimensionales que abarcan aspectos cognitivos, emocionales y sociales del desarrollo del estudiante. El aporte de estos especialistas fortalece la construcción de un perfil holístico que no solo identifica las capacidades excepcionales del estudiante, sino que también considera factores contextuales y emocionales que pueden influir en su aprendizaje. Este perfil integral es esencial para diseñar estrategias de intervención adecuadas y sostenibles.

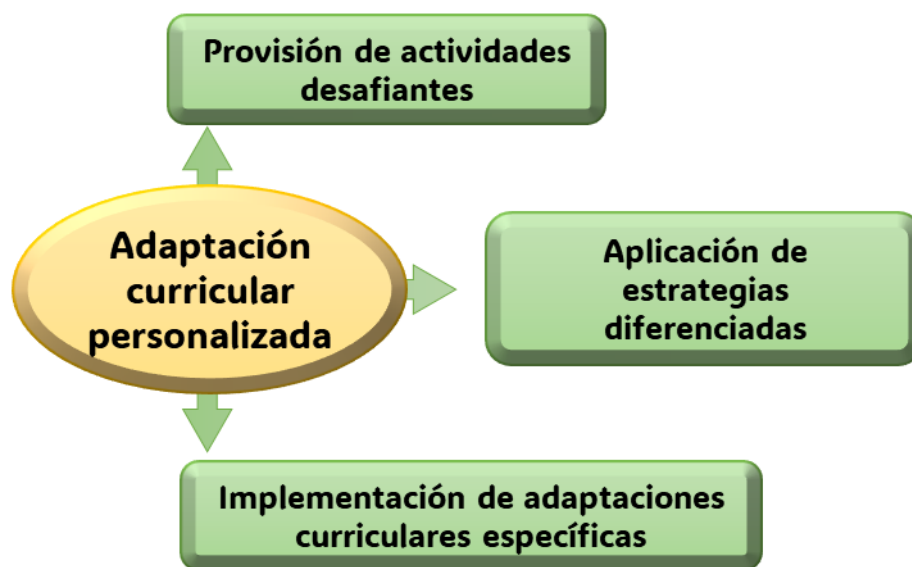
### **Análisis del Módulo I**

El módulo de Identificación y Evaluación constituye el punto de partida en el Constructo Didáctico para Adaptaciones Curriculares, proporcionando una base sólida para el diseño y la implementación de prácticas pedagógicas inclusivas. La observación sistemática, el diagnóstico detallado y la colaboración con especialistas aseguran que el proceso educativo sea adaptativo y relevante para cada estudiante.

A través de este módulo, los docentes no solo obtienen información clave sobre las capacidades y necesidades de sus estudiantes, sino que también desarrollan una comprensión más profunda de cómo estas se integran en el contexto del aula. Este enfoque no solo favorece la identificación precisa de estudiantes con altas capacidades intelectuales, sino que también establece las condiciones necesarias para una planificación curricular que maximice su potencial y fomente un aprendizaje significativo y enriquecedor.

### **2. Adaptación Curricular Personalizada**

El módulo de Adaptación Curricular Personalizada, representado en la Figura 6, tiene como propósito diseñar actividades y contenidos que se ajusten al nivel de desarrollo de cada estudiante, fomentando su participación activa y su progreso continuo en el proceso de aprendizaje. Este módulo es fundamental para garantizar que los estudiantes con altas capacidades intelectuales reciban una educación desafiante y significativa que responda a sus necesidades cognitivas y emocionales. *Ver Figura 6.*



**Figura 7. Módulo Adaptación Curricular Personalizada**

La Figura 6 ilustra cómo este módulo se estructura en tres componentes interrelacionados que permiten a los docentes adaptar el currículo y las estrategias pedagógicas de manera efectiva. A través de un enfoque sistemático y dinámico, este módulo integra actividades desafiantes, estrategias diferenciadas y adaptaciones curriculares específicas para promover un aprendizaje inclusivo y personalizado.

El diseño modular asegura que los estudiantes puedan experimentar un entorno de aprendizaje que no solo respeta sus características únicas, sino que también les proporciona retos intelectuales constantes, contribuyendo a su desarrollo integral en un marco educativo inclusivo.

### **Componentes del Módulo**

**a) Provisión de Actividades Desafiantes:** Este subcomponente se centra en el diseño de tareas y actividades con un grado elevado de complejidad, destinadas a estimular las capacidades cognitivas avanzadas de los estudiantes. Estas actividades buscan evitar la desmotivación y el desinterés que a menudo experimentan los estudiantes con altas capacidades en contextos educativos poco estimulantes. La provisión de retos intelectuales fomenta el pensamiento crítico, la creatividad y la resolución de problemas, asegurando un aprendizaje continuo y profundo.

**b) Aplicación de Estrategias Diferenciadas:** En este subcomponente, los docentes implementan enfoques pedagógicos adaptativos, como el aprendizaje basado en proyectos, el trabajo autónomo y la resolución de problemas. Estas estrategias están diseñadas para alinearse con los estilos cognitivos únicos de cada estudiante, promoviendo un aprendizaje significativo y personalizado. Además, estas metodologías fomentan la independencia, la curiosidad y el compromiso activo de los estudiantes, fortaleciendo su motivación y participación en el aula.

**c) Implementación de Adaptaciones Curriculares Específicas:** En función de los resultados obtenidos en la evaluación inicial, los docentes ajustan los contenidos, objetivos y métodos de evaluación para garantizar que el currículo responda a las necesidades individuales de los estudiantes. Este subcomponente permite crear un entorno de aprendizaje inclusivo y flexible, donde cada estudiante puede avanzar a su propio ritmo y explorar áreas de interés personal. Estas adaptaciones aseguran que el aprendizaje sea relevante, accesible y enriquecedor, promoviendo el desarrollo integral de los estudiantes.

## **Análisis del Módulo II**

El módulo de Adaptación Curricular Personalizada constituye un pilar fundamental en el Constructo Didáctico para Adaptaciones Curriculares. Su enfoque centrado en la personalización y la diferenciación permite que los docentes respondan eficazmente a la diversidad cognitiva en el aula, maximizando el potencial de cada estudiante.

A través de este módulo, se asegura una experiencia educativa que no solo desafía las capacidades de los estudiantes con altas habilidades intelectuales, sino que también promueve su compromiso activo y su crecimiento personal. La combinación de actividades desafiantes, estrategias diferenciadas y adaptaciones específicas crea un entorno de aprendizaje dinámico y enriquecedor, donde la diversidad es vista como una fortaleza y cada estudiante tiene la oportunidad de alcanzar su máximo potencial.

### **3. Intervención y Apoyo Externo**

La Figura 7 representa el diseño estructural del módulo, destacando cómo los componentes trabajan en conjunto para ofrecer un soporte integral y multidimensional a los estudiantes. Este

módulo establece un puente entre el aula y los recursos externos, incorporando la experiencia de especialistas para abordar necesidades específicas que pueden exceder la capacidad de atención del docente en el aula regular.

La visualización de este módulo subraya su capacidad para articular estrategias internas y externas, garantizando una intervención educativa más completa. Al integrar el conocimiento de profesionales externos con las prácticas pedagógicas del docente, el módulo fortalece la capacidad del sistema educativo para responder de manera efectiva y personalizada a la diversidad estudiantil. *Ver Figura 7.*



**Figura 8. Módulo Intervención y Apoyo Externo**

#### **Componentes del Módulo**

**a) Referencia a Apoyo Especializado:** Este subcomponente permite que, cuando las necesidades de un estudiante superen las posibilidades de intervención en el aula, el docente pueda derivarlo a servicios externos. Estos incluyen sesiones de terapia, programas especializados o actividades extracurriculares diseñadas para ofrecer un apoyo más profundo y específico. La referencia asegura que los estudiantes reciban una atención integral y multidimensional, abordando tanto sus capacidades excepcionales como posibles áreas de vulnerabilidad.

**b) Colaboración Interprofesional:** La colaboración interprofesional fomenta el trabajo conjunto entre docentes y especialistas como psicólogos, terapeutas y pedagogos. Este enfoque facilita el intercambio de conocimientos y la creación de estrategias

pedagógicas adaptadas a las necesidades particulares de cada estudiante. La colaboración permite que las prácticas educativas en el aula se enriquezcan con perspectivas externas, promoviendo una intervención más unificada que atienda de manera equilibrada los aspectos académicos, emocionales y conductuales del estudiante.

**c) Integración de Recursos Adicionales en el Aula:** Los profesionales externos no solo brindan orientación, sino que también colaboran directamente con los docentes para implementar actividades y estrategias dentro del aula. Este subcomponente asegura que los recursos adicionales sean integrados de manera efectiva en el entorno educativo diario, proporcionando herramientas y enfoques específicos que potencien el aprendizaje de los estudiantes y aborden posibles desafíos en tiempo real.

### **Análisis del Módulo de Intervención y Apoyo Externo**

El módulo de Intervención y Apoyo Externo es una pieza esencial del Constructo Didáctico para Adaptaciones Curriculares, ya que amplía el alcance de la atención educativa hacia un enfoque más integral y colaborativo. Al establecer una red de apoyo entre el aula y los recursos externos, este módulo no solo asegura una atención educativa más completa, sino que también fortalece la capacidad de los docentes para abordar situaciones complejas con el respaldo de profesionales especializados.

A través de sus tres componentes, el módulo garantiza que los estudiantes con altas capacidades intelectuales tengan acceso a intervenciones personalizadas que complementen su experiencia educativa en el aula. La referencia a apoyo especializado permite una atención puntual y profunda, la colaboración interprofesional enriquece las estrategias pedagógicas, y la integración de recursos adicionales asegura que las soluciones externas se traduzcan en beneficios concretos para el entorno de aprendizaje cotidiano.

En conjunto, este módulo promueve un modelo educativo multidimensional que reconoce la importancia de abordar las necesidades cognitivas, emocionales y sociales de los estudiantes. Su implementación refuerza la idea de que la educación inclusiva requiere

de un esfuerzo conjunto entre docentes y especialistas, garantizando que cada estudiante reciba el apoyo necesario para alcanzar su máximo potencial.

#### 4. Monitoreo y Evaluación Continua

El módulo de Monitoreo y Evaluación Continua, ilustrado en la Figura 8, tiene como propósito principal realizar un seguimiento sistemático y constante del progreso académico y socioemocional de los estudiantes. Este módulo asegura que las estrategias pedagógicas y las adaptaciones curriculares se mantengan pertinentes, efectivas y alineadas con las necesidades cambiantes de los estudiantes con altas capacidades intelectuales.. Ver Figura 8.



**Figura 9. Módulo de Monitoreo y Evaluación Continua**

La Figura 8 representa la estructura del módulo, destacando los componentes clave que trabajan en conjunto para establecer un proceso dinámico de evaluación y ajuste pedagógico. Este módulo integra el monitoreo continuo, la retroalimentación y las evaluaciones periódicas, asegurando un ciclo de mejora constante en las prácticas educativas.

La visualización de este módulo resalta cómo la recopilación y análisis de datos permiten a los docentes identificar patrones en el progreso de los estudiantes y adaptar sus estrategias de enseñanza. Este enfoque dinámico garantiza que las intervenciones educativas evolucionen de acuerdo con el desarrollo individual de cada estudiante, promoviendo un entorno de aprendizaje receptivo y personalizado.

## **Componentes del Módulo**

**a) Seguimiento del Desarrollo Académico y Socioemocional:** Los docentes documentan de forma continua el progreso académico y el crecimiento socioemocional de los estudiantes, recopilando información clave sobre logros, desafíos y cambios en el comportamiento. Esta documentación sistemática proporciona una base sólida para la toma de decisiones pedagógicas, asegurando que las intervenciones futuras estén fundamentadas en datos precisos y relevantes.

**b) Retroalimentación y Ajustes Curriculares:** Con base en los datos recopilados durante el monitoreo, los docentes ajustan las estrategias pedagógicas para responder a las necesidades emergentes de los estudiantes. Este proceso de retroalimentación permite que las adaptaciones curriculares se mantengan alineadas con el desarrollo académico y personal de cada estudiante, garantizando que el entorno de aprendizaje siga siendo inclusivo y eficaz.

**c) Evaluaciones Periódicas para Ajustes de Estrategias:** En intervalos previamente definidos, los docentes realizan evaluaciones detalladas para analizar el impacto de las adaptaciones implementadas. Estas evaluaciones permiten identificar qué estrategias están funcionando y cuáles necesitan ajustes, optimizando el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este componente asegura una evolución constante de las prácticas pedagógicas, adaptándolas a los cambios en el rendimiento y las necesidades de los estudiantes.

## **Análisis del Módulo de Monitoreo y Evaluación Continua**

El módulo de Monitoreo y Evaluación Continua constituye un elemento esencial del Constructo Didáctico para Adaptaciones Curriculares, ya que establece un proceso de evaluación constante que garantiza la efectividad y relevancia de las estrategias pedagógicas a lo largo del tiempo. Este módulo no solo permite identificar avances y desafíos en el desarrollo de los estudiantes, sino que también proporciona un marco para realizar ajustes dinámicos que optimicen el aprendizaje.

A través de sus componentes, el módulo asegura que las decisiones pedagógicas estén fundamentadas en datos actualizados y contextualizados, promoviendo una enseñanza reflexiva y adaptativa. El seguimiento del desarrollo académico y socioemocional aborda la integralidad del aprendizaje, mientras que la retroalimentación y los ajustes curriculares garantizan una alineación

constante con las características individuales de los estudiantes. Finalmente, las evaluaciones periódicas fortalecen la capacidad del docente para responder de manera oportuna y eficaz a las demandas cambiantes del entorno educativo.

En conjunto, este módulo consolida un enfoque de enseñanza inclusiva que prioriza la evolución constante y la mejora continua de las prácticas pedagógicas. Su implementación asegura que los estudiantes con altas capacidades intelectuales reciban una atención educativa de calidad, adaptada a su desarrollo único y diseñada para maximizar su potencial en el aula.

### **Análisis Integral del Constructo**

El Constructo Didáctico para Adaptaciones Curriculares representa una propuesta comprensiva y modular que responde a las necesidades específicas de los estudiantes con altas capacidades intelectuales. Su diseño escalable y adaptable permite que cada uno de sus módulos funcione en conjunto, abordando de manera holística tanto las demandas cognitivas como las necesidades socioemocionales de estos estudiantes. Al estructurarse en cuatro módulos interconectados, este constructo no solo establece un marco teórico-práctico para la enseñanza inclusiva, sino que también ofrece herramientas para que los docentes adapten sus prácticas pedagógicas de forma reflexiva y continua, promoviendo un entorno de aprendizaje enriquecedor y personalizado.

### **Identificación y Evaluación**

El primer módulo, Identificación y Evaluación, tiene como propósito la detección temprana de las capacidades y necesidades específicas de los estudiantes. Este módulo actúa como la base de todo el proceso de intervención, ya que permite construir un perfil integral del estudiante que guía la planificación educativa. A través de observaciones sistemáticas del ritmo académico, diagnósticos individuales y coordinación con especialistas, el docente puede comprender a fondo el potencial y los estilos de aprendizaje de cada niño. Esta fase inicial proporciona datos cruciales que informan la naturaleza y complejidad de las adaptaciones curriculares, asegurando que las intervenciones sean precisas y alineadas con las características cognitivas y emocionales de los estudiantes.

### **Adaptación Curricular Personalizada**

El módulo de Adaptación Curricular Personalizada es esencial para garantizar que el aprendizaje de los estudiantes con altas capacidades sea tanto desafiante como motivador. Este módulo se enfoca en diseñar actividades complejas que mantengan el interés del estudiante y eviten la desmotivación frecuente en contextos educativos que no estimulan adecuadamente sus habilidades. A través de la provisión de actividades desafiantes, estrategias diferenciadas como el aprendizaje por proyectos y la implementación de tareas ajustadas, este módulo adapta los contenidos y métodos de enseñanza a los niveles avanzados de los estudiantes. La personalización de la experiencia educativa permite que cada estudiante avance a su propio ritmo y de acuerdo con sus capacidades, promoviendo un aprendizaje significativo y enriquecedor.

### **Intervención y Apoyo Externo**

Intervención y Apoyo Externo constituye el tercer módulo y representa una extensión del entorno de aprendizaje, donde la colaboración interprofesional y el acceso a recursos especializados juegan un rol fundamental en el desarrollo integral de los estudiantes. Este módulo asegura que tanto el desarrollo cognitivo como el crecimiento socioemocional sean abordados de manera holística, integrando la participación de psicólogos, terapeutas y otros especialistas. La referencia a apoyos externos cuando las necesidades superan los recursos del aula permite que los estudiantes tengan un soporte adicional que complemente el trabajo del docente. La integración de estos recursos en el aula fortalece la intervención educativa, permitiendo que el docente incorpore estrategias y actividades específicas que maximicen el potencial del estudiante, mientras se atienden posibles desafíos emocionales y sociales.

### **Monitoreo y Evaluación Continua**

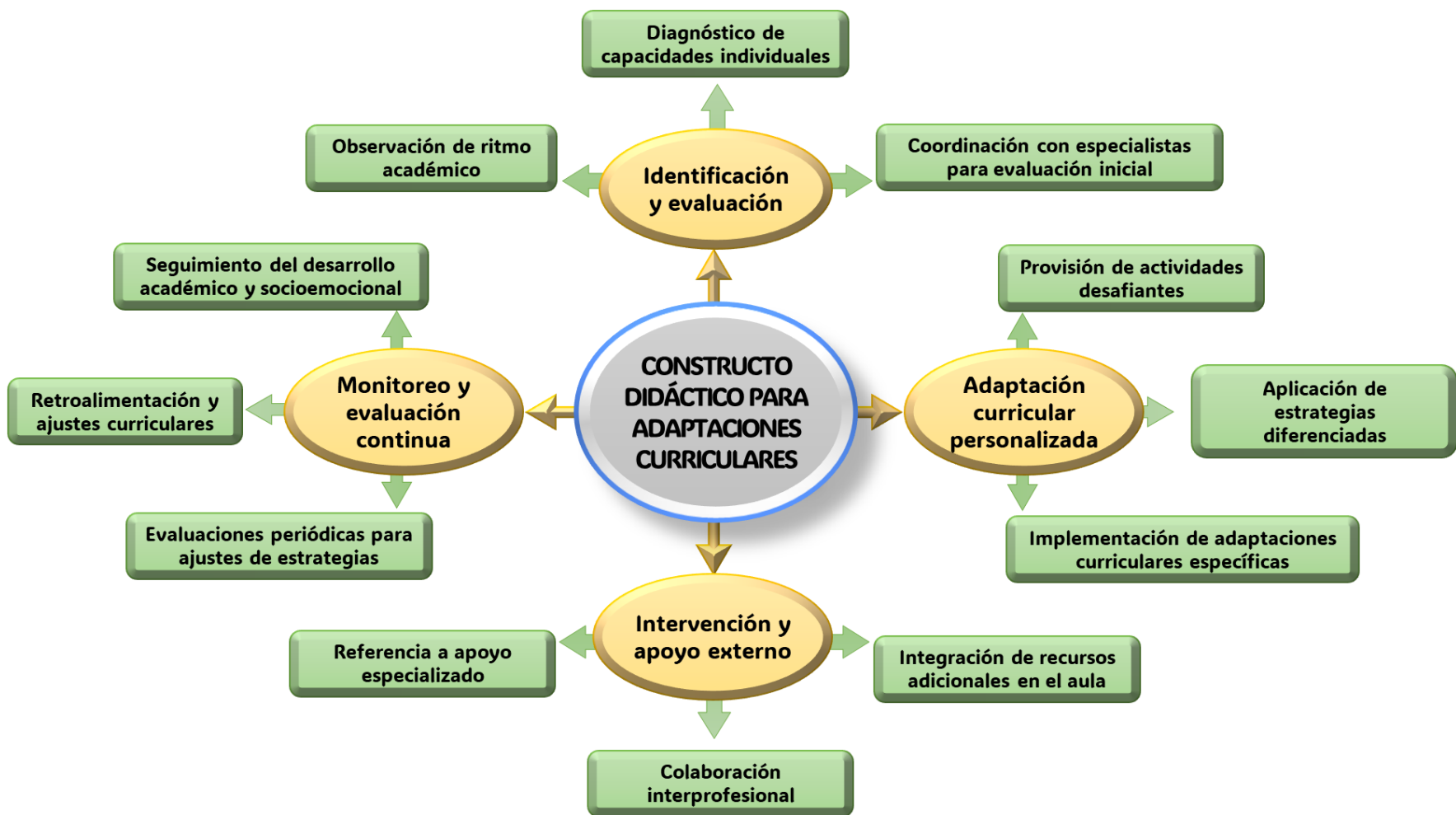
El último módulo, Monitoreo y Evaluación Continua, es clave para asegurar que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea dinámico y se ajuste a las respuestas y avances de los estudiantes. A través de un seguimiento constante, los docentes pueden observar tanto el desarrollo académico como el socioemocional de los estudiantes, evaluando cómo las adaptaciones curriculares impactan en su desempeño. Este módulo incluye la retroalimentación y ajustes curriculares, donde se aplican cambios continuos según los logros observados y las necesidades emergentes de cada estudiante. Las evaluaciones periódicas permiten identificar qué estrategias funcionan

efectivamente y cuáles necesitan ser modificadas, garantizando que la atención educativa siga siendo pertinente y ajustada a los cambios en el desarrollo del estudiante.

### **Un Enfoque Integral e Inclusivo**

La integración de los cuatro módulos del constructo didáctico permite crear un entorno de aprendizaje inclusivo que no solo se ajusta a los niveles cognitivos de los estudiantes, sino que también proporciona el apoyo necesario para su crecimiento emocional y social. Al conectar cada módulo, el constructo asegura una intervención coherente y coordinada donde cada aspecto del aprendizaje del estudiante es abordado. Este enfoque permite que los docentes tengan una estructura clara para adaptar sus prácticas pedagógicas, pero también una flexibilidad que les permita responder a las evaluaciones continuas y a las dinámicas de cada grupo de estudiantes.

En conjunto, este constructo didáctico se convierte en una herramienta estratégica que promueve una educación inclusiva, equitativa y sostenida, garantizando que los estudiantes con altas capacidades reciban una atención integral que les permita alcanzar su pleno potencial en un entorno enriquecedor y estimulante.



*Figura 10. Constructo Didáctico para Adaptaciones Curriculares Destinadas a Niños de Primer Grado con Altas Capacidades Intelectuales*

## Socialización del Constructo Didáctico

La socialización del *Constructo Didáctico para Adaptaciones Curriculares* constituye un paso esencial en el proceso de validación y enriquecimiento de esta propuesta orientada a la atención educativa de estudiantes con altas capacidades intelectuales (ACI) en primer grado. Este encuentro fue diseñado como un espacio participativo donde docentes de aula regular, especialistas de aula integrada y personal directivo colaboraron para aportar sus conocimientos y experiencias, fortaleciendo el constructo desde la praxis educativa. Se estructuró una agenda dinámica que facilitó tanto la presentación del modelo como el intercambio de perspectivas críticas.

La actividad se llevó a cabo en la Escuela Cacique Murachi, una institución emblemática en la comunidad educativa seleccionada por su capacidad de reunir a los actores clave del proceso. El evento, con una duración de tres horas, se desarrolló en un ambiente de interacción constructiva y diálogo abierto. A pesar de la ausencia anticipada del personal directivo por compromisos imprevistos, se logró una participación activa y significativa de ocho docentes, quienes desempeñaron un papel fundamental en la evaluación y validación del constructo.

La agenda, detallada en la **Tabla 10**, organizó las actividades en cinco bloques clave, asegurando un desarrollo ordenado y fluido de las dinámicas planteadas.

**Tabla 10. Agenda de Socialización**

Horario	Actividad	Descripción
9:00 – 9:15 a.m.	<b>Bienvenida e Introducción</b>	Recepción de los participantes y presentación de la agenda de trabajo. Explicación de los objetivos de la socialización y del papel de cada asistente en el proceso.
9:15 – 10:00 a.m.	<b>Presentación del Constructo Didáctico</b>	Exposición detallada del constructo, explicando los cuatro módulos principales y sus componentes. Se brindan ejemplos prácticos de su aplicación en el aula.
10:00 – 11:00 a.m.	<b>Espacio para Aportaciones y Puntos de Vista</b>	Los asistentes expresan sus opiniones, comentarios y experiencias sobre el constructo. Se fomenta un diálogo colaborativo para enriquecer el diseño del mismo.
11:00 – 11:15 a.m.	<b>Entrega y Explicación del Instrumento</b>	Distribución de un instrumento de valoración para evaluar el constructo presentado, con instrucciones para su correcta utilización y registro de observaciones.
11:15 – 11:30 a.m.	<b>Cierre y Agradecimientos</b>	Agradecimiento a los asistentes por su participación y contribuciones. Se reitera el compromiso con la mejora continua en la atención educativa para estudiantes con ACI.

Nota: Ovalles (2024)

## **Detalles de las Actividades**

### **1. Bienvenida e Introducción**

La sesión inició con un espacio de bienvenida de 15 minutos, en el cual se presentó a los asistentes la agenda de trabajo y se destacó la relevancia de sus aportaciones para fortalecer el constructo didáctico. Este momento permitió contextualizar el propósito del encuentro y generar un clima de confianza que facilitó la participación activa.

### **2. Presentación del Constructo Didáctico**

La exposición central del constructo ocupó los siguientes 45 minutos, enfatizando sus cuatro módulos fundamentales:

- **Identificación y Evaluación.**
- **Adaptación Curricular Personalizada.**
- **Intervención y Apoyo Externo.**
- **Monitoreo y Evaluación Continua.**

Se presentaron ejemplos prácticos de implementación en el aula, destacando su flexibilidad para ajustarse a las características y necesidades específicas de los estudiantes con ACI. La presentación visual incluyó diagramas y gráficos para ilustrar cómo los módulos interactúan entre sí, promoviendo un aprendizaje inclusivo y desafiante.

### **3. Espacio para Aportaciones y Puntos de Vista**

Durante una hora, los docentes compartieron sus experiencias y perspectivas, señalando fortalezas como la claridad en la estructura del constructo y la viabilidad de sus propuestas en entornos escolares diversos. También se discutieron desafíos, como la disponibilidad de recursos y el tiempo limitado para implementar adaptaciones curriculares. Este diálogo permitió identificar áreas de mejora específicas, reforzando el carácter colaborativo del proceso.

### **4. Entrega y Explicación del Instrumento de Valoración**

Se distribuyó un cuestionario diseñado para evaluar tres dimensiones clave del constructo:

- **Claridad conceptual.**
- **Viabilidad práctica.**
- **Pertinencia para el contexto escolar.**

Se dieron instrucciones precisas para su llenado, subrayando la importancia de brindar observaciones detalladas que orientaran los ajustes finales del modelo.

### **5. Cierre y Agradecimientos**

En los últimos 15 minutos, se reflexionó sobre la importancia de continuar desarrollando estrategias inclusivas y se agradeció a los docentes su disposición y compromiso con la mejora educativa. Se destacó cómo este encuentro contribuyó a fortalecer el constructo y a consolidar una red de colaboración entre los participantes.

El proceso de socialización permitió obtener una valiosa retroalimentación que reforzará la efectividad y aplicabilidad del constructo en el entorno educativo venezolano. Las observaciones y sugerencias de los docentes servirán para realizar ajustes precisos en su diseño, garantizando que responda a las necesidades reales del aula y fomente una educación inclusiva, equitativa y de calidad.

### **Valoración del constructo didáctico**

El proceso de valoración del *Constructo Didáctico para Adaptaciones Curriculares*, realizado durante su socialización, tuvo como objetivo principal recopilar opiniones y sugerencias de los docentes y especialistas participantes. Para ello, se diseñó un instrumento de evaluación enfocado en analizar la aplicabilidad, claridad, relevancia y viabilidad del constructo en el contexto educativo actual. La Tabla 11 sintetiza las respuestas obtenidas, reflejando la percepción de los participantes sobre diversos aspectos clave del constructo..

**Tabla 11: Instrumento de Valoración**

<b>Interrogante</b>	<b>Totalmente de acuerdo</b>	<b>De acuerdo</b>	<b>En desacuerdo</b>	<b>Totalmente en desacuerdo</b>
1. ¿Considera que el constructo es claro y comprensible en su totalidad?	5	3	0	0

2. ¿Cree que el constructo facilita una adaptación curricular efectiva para estudiantes con altas capacidades?	6	2	0	0
3. ¿Percibe que los módulos del constructo permiten una aplicación práctica en el aula?	4	3	1	0
4. ¿Considera viable la implementación de este constructo en el contexto educativo actual?	3	4	1	0
5. ¿Opina que el constructo responde adecuadamente a las necesidades de los estudiantes con altas capacidades intelectuales?	5	3	0	0
6. ¿El constructo promueve una colaboración efectiva entre docentes y especialistas?	6	2	0	0
7. ¿Cree que el constructo fomenta un entorno inclusivo y desafiante para los estudiantes?	7	1	0	0
8. ¿Considera que se deben realizar ajustes o mejoras al constructo?	3	2	3	0

Ovalles (2024)

Se evidencia un alto nivel de aceptación del constructo didáctico, destacando fortalezas significativas y áreas de mejora potencial. A continuación, se analizan las respuestas obtenidas en cada interrogante:

### 1. Claridad y Comprensibilidad:

- Resultados: Cinco participantes indicaron estar “totalmente de acuerdo” con la claridad del constructo, mientras que tres estuvieron “de acuerdo”.
- Interpretación: Esto refleja que la estructura modular y los componentes presentados son comprensibles y bien organizados, facilitando su comprensión y análisis por parte de los docentes.

### 2. Facilitación de la Adaptación Curricular:

- Resultados: Seis participantes coincidieron en que el constructo facilita una adaptación curricular efectiva, mientras dos estuvieron “de acuerdo”.

- Interpretación: Este resultado destaca la pertinencia del constructo para diseñar estrategias de atención adaptadas a estudiantes con altas capacidades intelectuales, siendo visto como un recurso útil en la práctica pedagógica.

### **3. Aplicación Práctica en el Aula:**

- Resultados: Aunque la mayoría de los participantes valoró positivamente este aspecto, uno expresó “desacuerdo”.
- Interpretación: La opinión divergente podría señalar la necesidad de incluir ejemplos prácticos más específicos para ilustrar la implementación de los módulos en contextos diversos.

### **4. Viabilidad en el Contexto Educativo Actual:**

- Resultados: Siete participantes consideraron viable la implementación del constructo; sin embargo, uno expresó “desacuerdo”.
- Interpretación: Este resultado sugiere que, aunque el constructo es aplicable, existen retos relacionados con recursos, tiempo o formación que podrían dificultar su implementación en algunos entornos educativos.

### **5. Respuesta a las Necesidades de Estudiantes con Altas Capacidades:**

- Resultados: La totalidad de los participantes estuvo de acuerdo en que el constructo aborda adecuadamente las necesidades de los estudiantes.
- Interpretación: Este consenso refuerza la relevancia del modelo en el diseño de adaptaciones curriculares que atiendan de manera efectiva las características cognitivas y emocionales de los estudiantes con ACI.

### **6. Colaboración Interprofesional:**

- Resultados: Todos los participantes valoraron positivamente este aspecto, destacando su capacidad para fomentar un trabajo conjunto entre docentes y especialistas.

- Interpretación: La integración de la colaboración interprofesional dentro del constructo es percibida como un elemento clave para garantizar una atención educativa integral.

#### **7. Entorno Inclusivo y Desafiante:**

- Resultados: Siete participantes coincidieron en que el constructo fomenta un entorno inclusivo y desafiante, mientras uno estuvo “de acuerdo”.
- Interpretación: Este resultado enfatiza que los docentes perciben el constructo como una herramienta que no solo incluye a los estudiantes con ACI, sino que también les ofrece retos que estimulan su desarrollo.

#### **8. Sugerencias:**

- Resultados: Aunque tres participantes expresaron “desacuerdo” con la necesidad de ajustes, cinco consideraron que se podrían realizar mejoras.
- Interpretación: Las sugerencias apuntan principalmente a fortalecer la viabilidad operativa y a incluir ejemplos prácticos adicionales que faciliten la implementación del constructo.

#### **Propuestas de Mejora**

La valoración del constructo evidenció una aceptación generalizada, destacando su claridad, relevancia y capacidad para facilitar la adaptación curricular en estudiantes con altas capacidades intelectuales. No obstante, las observaciones realizadas por los participantes sugieren dos áreas de mejora prioritarias:

- 1. Inclusión de Ejemplos Prácticos Adicionales:** Se recomienda incorporar casos específicos que ilustren la aplicación de cada módulo en contextos reales, proporcionando a los docentes herramientas concretas para su implementación.
- 2. Fortalecimiento de la Viabilidad Operativa:** Es necesario realizar un análisis más detallado de los recursos y condiciones requeridos para garantizar que el constructo pueda

ser aplicado de manera efectiva en el contexto educativo actual. Esto incluye considerar limitaciones relacionadas con tiempo, infraestructura y formación docente.

Estas mejoras se integrarán en la versión final del constructo, asegurando que este se alinee con las expectativas y necesidades del entorno educativo venezolano, promoviendo una atención inclusiva y de calidad para los estudiantes con ACI.

## **Reflexiones finales**

Esta investigación ha permitido generar un constructo didáctico orientado a las adaptaciones curriculares para niños de primer grado con altas capacidades intelectuales en el Sector C de Ciudad Tavacare, Barinas. A través de un enfoque hermenéutico, se han identificado las necesidades, prácticas y desafíos en el contexto educativo local, ofreciendo una base teórica y práctica para construir un entorno inclusivo y equitativo. A continuación, se presentan los hallazgos clave organizados en función de los objetivos específicos, junto con reflexiones profundas que integran las dimensiones teóricas, prácticas y contextuales del estudio.

### **1. Comprender la percepción emergente de los informantes respecto a las adaptaciones curriculares aplicadas en el entorno investigado.**

Los hallazgos revelan que, aunque los docentes reconocen la importancia de una instrucción diferenciada, sus percepciones sobre las altas capacidades intelectuales están limitadas por insuficiencias en la formación y los recursos disponibles. Esto genera una brecha entre la teoría y la práctica, donde los estudiantes con altas capacidades enfrentan el riesgo de desmotivación o subestimación en un entorno que no está diseñado para estimular su potencial. Este fenómeno no es exclusivo del contexto venezolano; autores como Renzulli (1978) y Gagné (2009) han señalado que la falta de formación docente y la escasez de recursos son barreras universales para la atención de estudiantes con altas capacidades. Sin embargo, en el caso de Ciudad Tavacare, estas limitaciones se ven exacerbadas por las condiciones socioeconómicas y las políticas educativas que no priorizan la diversidad cognitiva. Es urgente capacitar a los docentes en estrategias específicas para identificar y responder a las necesidades de estos estudiantes, promoviendo un cambio de paradigma que valore la diversidad cognitiva como un recurso educativo, no como un desafío adicional. Esta transformación debe comenzar con una sensibilización de todos los actores educativos, incluyendo docentes, directivos y familias, sobre la importancia de atender a los estudiantes con altas capacidades intelectuales.

### **2. Explorar las prácticas pedagógicas empleadas por los docentes en las adaptaciones curriculares dirigidas a los niños de primer grado con altas capacidades intelectuales.**

Se identificaron prácticas pedagógicas bien intencionadas, como la instrucción diferenciada y el diseño de tareas más complejas, pero estas se aplican de manera inconsistente

debido a limitaciones de tiempo, recursos y formación docente. La falta de un marco sólido y flexible dificulta la personalización del currículo sin sobrecargar la carga laboral de los educadores. Este hallazgo coincide con lo expuesto por Tomlinson (2014), quien argumenta que la instrucción diferenciada requiere no solo de habilidades pedagógicas, sino también de un entorno institucional que la facilite. En el contexto de Ciudad Tavacare, la ausencia de un marco normativo claro y de recursos especializados limita la capacidad de los docentes para implementar estas prácticas de manera efectiva. Es necesario desarrollar un marco práctico y replicable que incluya herramientas claras para la adaptación curricular, permitiendo a los docentes implementar estrategias inclusivas de manera efectiva y sostenible. Este marco debe ser flexible y contextualizado, respondiendo a las realidades específicas de cada aula y escuela, y debe contar con el apoyo institucional necesario para su implementación. Además, se requiere un apoyo institucional que facilite la implementación de estas prácticas, proporcionando recursos materiales, técnicos y humanos necesarios.

### **3. Interpretar la valoración otorgada a la comprensión acerca de las necesidades educativas de los estudiantes con altas capacidades intelectuales y las prácticas más adecuadas para atender a estos estudiantes.**

El análisis integrado de datos primarios (entrevistas) y secundarios (literatura especializada) permitió construir un perfil holístico de las necesidades académicas, cognitivas y emocionales de los estudiantes con altas capacidades. Este enfoque destaca la importancia de considerar tanto perspectivas teóricas como experiencias prácticas para desarrollar estrategias educativas efectivas. La integración de datos refuerza la validez de los hallazgos y subraya la necesidad de un enfoque multidimensional que atienda no solo las necesidades académicas, sino también el desarrollo socioemocional de los estudiantes. Este hallazgo se alinea con las propuestas de autores como Sternberg (2005) y VanTassel-Baska (2012), quienes enfatizan la importancia de abordar las altas capacidades desde una perspectiva integral, que incluya tanto el desarrollo cognitivo como el emocional. Esto implica la creación de un constructo didáctico que sea adaptable y replicable en distintos contextos, promoviendo una **colaboración interdisciplinaria** que involucre a psicólogos, pedagogos y otros especialistas en el diseño e implementación de estrategias educativas.

#### **4. Configurar las dimensiones constitutivas de un constructo didáctico que facilite la adaptación curricular a las características y potencialidades de los niños con altas capacidades intelectuales, en las instituciones del Sector C de Ciudad Tavacare.**

El constructo didáctico diseñado ofrece una estructura modular y escalable, que integra tres dimensiones clave: identificación temprana, personalización curricular y apoyo externo. Este enfoque multidimensional responde no solo a las necesidades académicas, sino también al desarrollo socioemocional de los estudiantes. Además, el modelo plantea un marco replicable que puede ser validado y ajustado en distintos contextos educativos. El constructo propuesto sienta las bases para un cambio estructural en el sistema educativo, promoviendo un paradigma inclusivo y adaptativo. Su implementación requiere el apoyo de políticas claras, recursos económicos y técnicos, y la participación activa de docentes, familias y especialistas. Este cambio no solo beneficiará a los estudiantes con altas capacidades, sino que también contribuirá a la mejora general del sistema educativo, fomentando una cultura de inclusión y equidad. Este enfoque se alinea con las propuestas de autores como Maker (2005) y Reis y Renzulli (2010), quienes abogan por modelos educativos flexibles y adaptativos que respondan a las necesidades individuales de los estudiantes.

#### **Recomendaciones**

A partir de las reflexiones anteriores, se proponen las siguientes recomendaciones para fortalecer la atención a la diversidad cognitiva en el sistema educativo:

##### **1. Para Formuladores de Políticas Educativas:**

- **Formación docente:** Diseñar e implementar diplomados, cursos y talleres especializados en altas capacidades intelectuales y adaptaciones curriculares. Estos programas deben incluir módulos sobre identificación temprana, diseño de actividades diferenciadas y estrategias socioemocionales.
- **Lineamientos claros:** Desarrollar lineamientos claros que institucionalicen prácticas inclusivas, acompañados de recursos económicos y técnicos específicos. Estos lineamientos deben ser diseñados en colaboración con expertos en educación especial y altas capacidades.

- **Sensibilización:** Realizar campañas de sensibilización dirigidas a docentes, familias y la comunidad en general, con el fin de promover una cultura educativa que valore y atienda la diversidad cognitiva.

## **2. Para Instituciones Educativas:**

- **Redes de colaboración:** Fomentar la creación de redes de colaboración entre instituciones educativas, universidades y organizaciones especializadas. Estas redes pueden facilitar el intercambio de experiencias y la construcción de soluciones conjuntas.
- **Planes de desarrollo:** Diseñar planes de desarrollo institucional que incluyan la actualización continua de estrategias pedagógicas inclusivas, con apoyo técnico y metodológico que garantice su viabilidad práctica.

## **3. Para Docentes:**

- **Desarrollo profesional:** Participar en programas de desarrollo profesional que aborden técnicas avanzadas de instrucción diferenciada y adaptaciones curriculares.
- **Herramientas prácticas:** Adoptar herramientas para la detección temprana y el seguimiento continuo de estudiantes con altas capacidades, asegurando una atención integral que fomente su pleno desarrollo.

## **4. Para Futuras Investigaciones:**

- **Línea de investigación:** Generar una línea de investigación enfocada en las altas capacidades intelectuales y las adaptaciones curriculares en educación especial. Esto permitirá profundizar en el conocimiento teórico y práctico, así como evaluar la efectividad de las estrategias propuestas.
- **Estudios longitudinales:** Realizar estudios longitudinales que analicen el impacto de las adaptaciones curriculares en el desarrollo académico y socioemocional de los estudiantes con altas capacidades.

## **5. Para la Implementación de Pilotos en Escuelas:**

- **Programas piloto:** Iniciar programas piloto en un conjunto de escuelas seleccionadas, recopilando datos sobre la aplicabilidad del constructo y retroalimentando el modelo con base en la experiencia práctica.
- **Manuales operativos:** Desarrollar manuales operativos y guías de implementación para facilitar la réplica del constructo en contextos más amplios.

El análisis hermenéutico ha permitido conectar las experiencias de los docentes con las dimensiones estructurales del sistema educativo venezolano, revelando cómo las limitaciones históricas, sociales y culturales impactan en la atención a la diversidad cognitiva. Este enfoque contextualizado refuerza la necesidad de políticas y prácticas que respondan a las realidades locales, promoviendo un cambio educativo sostenible y transformador.

.

.

## REFERENCIAS

- Alonso, J. y. (1996). Superdotados: Adaptación escolar y social en secundaria. Madrid: Narcea S. A.
- Alvarez-Gayou, J. (2003). Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y Metodología. México: Paidós.
- Arenas, A. (2013). Adaptaciones curriculares: igualdad de oportunidades para los niños y niñas. Obtenido de <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/n43/art13.pdf>
- Arias, F. (2012). Proyecto de Investigación. Introducción a la Metodología Científica. 6ta Edición. Editorial Episteme.
- Babbie, E. R. (2014). The basics of social research. Sixth edition. Belmont, CA: Wadsworth, Cengage Learning.
- Barbour, R. (2005). Making sense of focus groups. *Med Educ* 39 (7): 742–50.
- Barrios-Cisneros, H. (2009). Identificación y educación de niños y niñas superdotados; Propuesta de investigación para la identificación subjetiva y la educación integral de calidad de los niños y las niñas superdotadas.
- Benavides, M., Maz, A., Castro, E., y Blanco, R. (Editores). . (2004). La educación de niños con talento en Iberoamérica (186 p.). Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC) / UNESCO Santiago.. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139179>.
- Blasco, P. (2018). Respuestas a la diversidad cultural en la escuela inclusiva. De la teoría a la práctica. España: Nau Libres.
- Borkowski, J. y. (1986). "Causes and consequences of metamemory in gifted children". En R.J. Sternberg y J. Davison (Eds): *Conception of giftedness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Burgos, B. (2013). Introducción a las adaptaciones curriculares para estudiantes con necesidades educativas especiales. Quito.

- Camacho Camacho, B. (2016). Formación, conocimiento y evaluación personal del profesorado ante los alumnos con altas capacidades en el aula. . [Tesis doctoral] Universidad Complutense Madrid.
- Carrasco Ruiz, A., Catalino Procopio, L., y Rabelo Procópio, M. (2020). Revisión sistemática sobre la doble excepcionalidad asociada a las altas capacidades. En A. Pereira y R. Gomes (Eds.), Livro de Atas Simpósio Internacional de Psicologia da Educação: Passado, Presente e Futuro (pp. 45-60). Coordinación Anabela Pereira y Rosa Gomes. 24 y 25 de septiembre de 2020.
- Carreras Truñó,, L., Arroyo Andreu, S., y Valera Sanz, M. (2015). Protocolo de identificación de niños/as con altas capacidades intelectuales e intervención en estos casos.
- Carruyo, M. (2006). Sistema de diagnóstico y desarrollo pleno de los niños y niñas superdotados en edad preescolar en la Parroquia Chiquinquirá del Municipio Maracaibo (Tesis de grado). Obtenido de [http://www.republicajoven.com.ve/PDF/trabajo\\_de\\_grado.p](http://www.republicajoven.com.ve/PDF/trabajo_de_grado.p)
- Castellò, A., y Martínez, M. (1999). Alumnat excepcionalment dotat Intel.lectualment. Generalitat de Catalunya: Barcelona.
- Castro Zamudio, S. (2016). La diversidad del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales. Obtenido de Plataforma de Apoyo a las Altas Capacidades.
- Covarrubias Pizarro, P. (2018). Del concepto de aptitudes sobresalientes al de altas capacidades y el talento. Obtenido de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2448-85502018000200053&lng=es&esytlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-85502018000200053&lng=es&esytlng=es).
- Creswell, J. (1994). Diseño de investigación. Aproximaciones cualitativas y cuantitativas. Disponible: <http://www.catedras.fsoc.uba.ar/ginfestad/biblio/1.2.%20Creswell.%20A%20qualit...pd>
- f. De Bono, E. (1994) El pensamiento creativo. El poder del pensamie.

- De la Torre González, B. (2020). La inclusión del alumnado con Trastorno de Espectro del Autismo (TEA) en Educación Infantil: análisis de buenas prácticas en la Comunidad de Madrid. Obtenido de [Tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Madrid. .
- Del Valle Chauvet,, L. (2011). Detección de alumnos talentosos en un área de la tecnología. Obtenido de <http://eprints.ucm.es/12414/1/T32499.pdf>
- Eggen, P., y Kauchak, D. (1994). *Educational Psychology: Classroom Connections* (2nd ed.). N.J:Prentice-Hall, Inc.
- Esteves-Fajardo;, Z., y Maldonado-Ríos, I. (2022). Características asociadas a la superdotación y altas capacidades intelectuales. *Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología*. Año VIII. Vol. VIII. N°14. Enero – Junio. 2022. Obtenido de DOI 10.35381/cm.v8i14.606
- Feldhusen, J. (1986). A conception of giftedness. En R.J. Strenberg y J.E. Davidson (Eds.). *Conceptions of giftedness*. N. York: Cambridge University Press.
- Gadamer, H. (1992). *Hombre y Lenguaje en “Verdad y Método II”*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Gagné, F. (1999). A differentiated model of giftedness and talent (DMGT). Obtenido de *Journal for the Education of the Gifted*. Volume: 22 issue: 2, page(s): 230-234: <https://doi.org/10.1177/016235329902200209>
- Galdo Muñoz, G. (2007). Superdotados. Obtenido de *Boletín de la SPAO* 2007; 1,2:14-19,: <http://docplayer.es/10468997-Ninos-superdotados-i.html> el 22-07-2016
- Gardner, H. (1998). *Mentes Creativas*. Barcelona, Paidós.
- Goldsmith, L. (2000). Tracking trajectories of talent: Child prodigies growing up. In R. C. Friedman y B. M. Shore. (Eds.), *Talents unfolding, Cognition and development* (89–117). Washington, DC: American Psychological Association. Doi:10.1037/10373-005.
- Gómez Labrador, C. (2021). Actitudes y cambios en las actitudes de los docentes extremeños hacia las altas capacidades, a través de la formación en el tratamiento educativo de estos

alumnos. [Tesis doctoral] Repositorio Institucional de la Universidad de Extremadura .  
Obtenido de <http://hdl.handle.net/10662/12330>

Grinnell, R., y Unrau, Y. (2005). *Social work: Research and evaluation: Quantitative and qualitative approaches* (7a. ed.). Nueva York, NY, EE. UU.: Oxford University Press.

Gutiérrez-Ruiz, K. (2022). Conocimientos y mitos de profesores colombianos sobre las altas capacidades intelectuales. Obtenido de <https://dx.doi.org/10.11600/rlcsnj.20.2.4913>

Hallahan, D., y Kauffman, J. (1994). Toward a culture of disability in the aftermath of Deno and Dann. . *The Journal of Special Education*, 27, 496-508.

Hernandez, P., Fernandez, C., y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.

Hernández, D., y Gutiérrez, M. (2014). El estudio de la alta capacidad intelectual en España: Análisis de la situación actual. *Revista de Educación*, 364, pp 251-272.

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. (5ª ed.). México: McGraw-Hill/Interamericana.

Higgins , L. (2022). Coincidencias en doble excepcionalidad Autismo, TDAH y Altas capacidades [Publicación en Instagram]. Recuperado de [https://www.instagram.com/p/CmFm2GuPoQB/?utm\\_source=ig\\_web\\_copy\\_link](https://www.instagram.com/p/CmFm2GuPoQB/?utm_source=ig_web_copy_link).

Hoogeveen, L. (2008). *Social emotional consequences of accelerating gifted students*. Radboud: University of Nijmegen.

Hume, M. (2000). *Los alumnos intelectualmente bien dotados*. Barcelona, Edebé.

Hurtado, J. (2010). *Guía para la comprensión Holística de la Ciencia*. . Obtenido de Fundación Sypal: Caracas.

Irueste, P. G. (2012). *Capacidades Intelectuales Diferenciales en niños designados por sus docentes como dispersos e hiperactivos*”. [Tesis Doctoral] Universidad Nacional de Córdoba, 51. Córdoba, Argentina. Obtenido de [http://lildbi.fcm.unc.edu.ar/lildbi/tesis/Irueste\\_paula\\_gabriela.pdf](http://lildbi.fcm.unc.edu.ar/lildbi/tesis/Irueste_paula_gabriela.pdf)

- Lagos Berríos, R. (2020). Heidegger y la cuestión del cuerpo en ser y tiempo: buscando el lugar del cuerpo en la analítica existencial del dasein. *Límite (Arica)* vol.15 Arica 2020 Epub 27-Ago-2020. <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-50652020000100203>.
- Ley Orgánica de Educación. (2009). No. 2.689, 15 de julio de 2009, Diario Oficial 40.491, pp. 5-25.
- López Carrión, V. (2022). "Minteachers" programa para el desarrollo de la motivación y la creatividad en las AACCCII. Granada: Universidad de Granada, 2022. Obtenido de [<https://hdl.handle.net/10481/77248>]
- Marland, S. (1972). Education of the gifted and talented: Report to the Congress of the United States by U.S. Commissioner of Education. Washington D.C., USA: Government Printing Office.
- Martinez M., M. (2008). Aprendizaje, servicio y responsabilidad social de las universidades. Barcelona: Octaedro-MEPSYD, 223 pp.
- Martínez Miguélez, M. (2006). Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa. *Paradigma*, 27(2), 07-33. Recuperado en 04 de mayo de 2024, de. Obtenido de [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttextpid=S1011-22512006000200002yln=esytln=es](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttextpid=S1011-22512006000200002yln=esytln=es).
- Martínez, M., y Guirado, A. (2014). Altas capacidades intelectuales: pautas de actuación, orientación, intervención y evaluación en el periodo escolar. 2014: Barcelona: Grao.
- Maturana, H. (1997). La realidad: ¿objetiva o construida? Fundamentos Biológicos del Conocimiento, Tomo 2, Editorial Anthropos, Universidad Iberoamericana ITESO, Guadalajara, Mexico.
- Mella, O. (2007). Naturaleza y Orientaciones Teórico – Metodológicas de la Investigación Cualitativa. Guía Práctica de la Investigación Cualitativa-Cuantitativa. *Revista Cándidus.*, 81-89.
- Mertens M., D. (2010). Research and Evaluation in Education and Psychology: Integrating Diversity With Quantitative, Qualitative, and Mixed Methods SAGE Publications.

- Ministerio De Educación. (1997). Conceptualización Y Política Para El Desarrollo Del Talento; Área Talento. . Dirección De Educación Especial. Caracas, Venezuela.
- Ministerio de Educacion. (1997). Dirección De Educación Especial. Conceptualización Y Política Para El Desarrollo Del Talento; Área Talento. Caracas, Venezuela.
- Ministerio de Educacion. (1997). Dirección De Educación Especial. Conceptualización Y Política Para El Desarrollo Del Talento; Área Talento. Caracas, Venezuela. Caracas.
- Ministerio de Educación de Israel. (2021). *SIGATE: Programa de mentorías académicas para estudiantes con altas capacidades*. <https://www.education.gov.il> (Enlace hipotético; reemplazar con fuente original).
- Ministerio del Poder Popular para Educacion. (2016). Conceptualización y política de educación especial para la atención educativa integral de la población con necesidades educativas especiales o con discapacidad. doi:<https://drive.google.com/file/d/0ByfrRdgpuNYzMmpwZFdFVmc0ZHc/view?resourcekey=0-PKPrfkHmjhfJ5BJWGQhwRQ>
- Mönks, F. (2003). Las necesidades de los hiperdotados: Un modelo óptimo de respuesta. <http://www2.trainingvillage>.
- Morin, E., Fontal, B., y Contreras, R. (2006). Los Siete Saberes Necesarios a la Educación del Futuro.
- Naciones Unidas. (2016). Comentario General N° 4 /2016 de 2 de septiembre. Obtenido de Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad: <https://altascapacidades.es/portalEducacion/contenidos/noticia/Derecho-a-la-Educacion-Inclusiva-Art-24-Comentario-ONU-2016.pdf>
- Nietzsche, F. (1994 ). Aurora. Madrid: Editorial EDAF.
- Ovalles, A. (27 de marzo de 2018). Tres anillos de Renzzulli para el desarrollo de las altas capacidades intelectuales. Obtenido de Revista Encuentros. Vol. 1 Núm. 1: Julio - Diciembre 2017: <http://revistas.unellez.edu.ve/index.php/encuentros/article/view/410>

- Ovalles, A. (2019). Necesidades de Capacitación de los Docentes de Educación Inicial sobre las Altas Capacidades Intelectuales. Obtenido de <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2018.3.10.1.20-39>
- Pfeiffer, S. (2012). Current Perspectives on the Identification and Assessment of Gifted Students. Obtenido de *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(1), 3-9.: <https://doi.org/10.1177/0734282911428192>
- Pontificia Universidad Católica Argentina. (2001). Congreso internacional de psicopedagogia. Obtenido de <https://docplayer.es/21014694-Congreso-internacional-de-psicopedagogia-iv-jornadas-en-actualizaciones-psicopedagogicas-v-jornadas-de-psicopedagogia-laboral.html>
- Prieto, M. (1997). Identificación, atención y evaluación a la diversidad del superdotado. Málaga. Aljibe.
- Ramos Alía, J. (2008). La respuesta educativa al alumnado con altas capacidades desde el enfoque curricular: Del plan de atención a la diversidad a las adaptaciones curriculares individuales. Obtenido de *Revista de Altas Capacidades*, 13(15), 40-49.
- Renzulli, J. (1994). El concepto de los tres anillos de la superdotación: un modelo de desarrollo para una productividad creativa.", en Benito Mate, Y. (Coord.) *Intervención e investigación psicoeducativa en alumnos superdotados*. pp.41-78. Amarú. Salama.
- Renzulli, J. S. (1994). "Desarrollo del talento en las escuelas. Programa práctico para el total rendimiento escolar mediante emodelo de enriquecimiento escolar." en: BENITO, *Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados*. AMARU. Salamanca.
- Renzulli, o., y Gaesser, A. (2015). Sistema multi-criterio para la identificación de las altas capacidades Creativas/Productivas y de Alto Logro. Obtenido de *Revista de Educación*, 368. Abril-Junio 2015, pp. 96-131: DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2015-368-290
- República De Venezuela – Ministerio De Educación. (02 de Diciembre de 1996). Resolución n° 2005. Establecimiento de la normas para la integración escolar de la población con

necesidades educativas especiales. Resolución N° 2005. Obtenido de <https://www.guao.org/sites/default/files/portafolio%20docente/Normas%20para%20la%20Integración%20Escolar%20de%20la%20Población%20con%20Necesidades%20Educativas%20Especiales.pdf>

Reta, A. (2017). Las adaptaciones curriculares. PublicacionesDidacticas.com | N° 78 Enero 2017. Pp.481-498.

Reyero, M., y Touron, J. (2000). En torno al concepto de superdotación: evolución de un paradigma. Revista Española de Pedagogía, 215, 7-38.

Reyzabal, M. (2015). Respuestas Educativas para alumnos con Altas Capacidades. Obtenido de Comunidad de Madrid. Consejería de Educación : <http://www.madrid.org/bvirtual/BVCM001680.pdf>

Rivas, A. (2023). Guía completa para escribir un Estado del Arte, con ejemplos prácticos. NormasApa. <https://normasapa.in/estado-del-arte/>. Obtenido de <https://normasapa.in/estado-del-arte/>

Roa Bañuelos, M. (2017). Las Altas Capacidades Intelectuales en el ámbito educativo de la Comunidad Autónoma del País Vasco.Creencias, valores y actitudes. Obtenido de <http://hdl.handle.net/10810/25695>

Rojas, B. (2010). Investigación Cualitativa. Fundamentos y Praxis (2ª ed.). Caracas, Venezuela: FEDUPEL.

Rueda de Aranguren, D. M. (2017). El Círculo Hermenéutico...el Círculo de la Comprensión. Analéctica, 3(23). <https://doi.org/10.5281/zenodo.4287586>.

Sabino, C. (2007). El proceso de investigación. Editorial Panapo, Caracas, 1992, 216 págs. .

Saez Chacon, C. (2014). La maldición de la inteligencia. Madrid - España: Editorial Plataforma .

Sánchez, A. (2001). El método hermenéutico aplicado a un nuevo Canon: hacia la autorización de la producción escrita de los estudiantes de inglés. CAUCE, Revista de Filología y su Didáctica, 24, 295-323.

- Sandín Esteban, M. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid. Mc Graw and Hill Interamericana.
- Sastre I Riba, S., y Viana Sáenz, L. (2016). Funciones ejecutivas y alta capacidad intelectual. *Revista de neurología*, 62(1), 65-71.
- Sastre, S. (2012). Alta Capacidad Intelectual: perfeccionismo y regulación metacognitiva. . *Revista de Neurología*, 54(1), 521-529.
- Sastre-Riba, S. (2008). Niños con altas capacidades y su funcionamiento cognitivo diferencial. Obtenido de *Rev Neurol*, 41(Supl 1), S11–6.
- Siaud-Facchin. (2013). *¿demasiado inteligente para ser feliz?*, Barcelona España: Paidós.
- Suárez, Y. (2019). Constructo teórico sobre de la inclusión de estudiantes con discapacidad desde las creencias de los actores educativos en contextos de la educación primaria. Obtenido de [Tesis doctoral]. Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Subotnik, R., Olszewski-Kubilius, P., y Worrell, F. (2011). Rethinking Giftedness and Gifted Education: A Proposed Direction Forward Based on Psychological Science - Association for Psychological Science. Obtenido de *Psychological Science in the Public Interest*.: <https://doi.org/10.1177/1529100611418056>
- Tamayo y Tamayo, M. (2004). *Proceso de la Investigación Científica*. 4ta Edición. Mexico. Limusa: 2004. Pág. 145-146.
- Terrassier, J. (2009). Les enfants intellectuellement précoces. *Arch Pédiatr*. 2009;16:1603-6.
- Tinto Arande, J. (2013). El análisis de contenido como herramienta de utilidad para la realización de una investigación descriptiva. Un ejemplo de aplicación práctica utilizado para conocer las investigaciones realizadas sobre la imagen de marca de España y el efecto país de orig. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/555/55530465007.pdf>
- Torre de la, G. (2005). Primeros resultados de un estudio psicopedagógico sobre el auto concepto en niños con habilidades sobresalientes. . *Revista Panamericana de Pedagogía: Saberes y quehaceres del pedagogo*, 7, 65-100.

- Torrego, J., Boal, M., Bueno, A., Calvo, E., Expósito, M., Maillo, I., . . . Zariquiey, F. (2011). Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Obtenido de Un modelo de respuesta educativa.
- Touron, J. (22 de octubre de 2012). ¿Cuántos alumnos de Alta Capacidad hay en España? Unas cifras para la reflexión. Obtenido de Javier Touron. Porque el talento que no se cultiva se pierde: <https://www.javiertouron.es/cuantos-alumnos-de-alta-capacidad-hay/>
- Tourón, J. (2016). A vueltas con la Alta Capacidad: ¡los viejos mitos nunca mueren!
- Touron, J. (8 de Octubre de 2020). ¿Que es el enriquecimiento? Obtenido de <https://www.javiertouron.es/que-es-el-enriquecimiento/>
- Tourón, J. (2020). Las altas capacidades en el sistema educativo español: Reflexiones sobre el concepto y la identificación. Obtenido de Revista de Investigación Educativa, 38(1), 15-32.: <https://doi.org/10.6018/rie.396781>
- UNESCO. (2024). XVIII Jornada de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389427>
- Uribe Rios , M. (2020). Co-creación adaptativa de material educativo para estudiantes con altas capacidades. Obtenido de [Tesis doctoral]. Universitat de Girona: <http://hdl.handle.net/10803/671627>
- Vélez-Calvo, X., Calle-Calle, V., Seade-Mejía, C., y Peñaherrera-Vélez, M. (2023). Doble excepcionalidad: altas capacidades y trastornos del neurodesarrollo. Prevalencia en escolares ecuatorianos. Revista de Divulgación Científica de la Universidad Tecnológica Indoamérica. Universidad Tecnológica Indoamérica. ISSN: 1390-9592. ISSN-e: 1390-681X. Periodicidad: Semestral, vol. 12, núm. 1, Recuperado de <https://doi.org/10.33210/ca.v12i1.393>.
- Warnock, M. (1978). Encuentro sobre Necesidades de Educación Especial. En Revista de Educación,. Número Extraordinario, pp. 45-73.
- Whitmore, J. (1988). Whitmore, J. Nuevos retos a los métodos de identificación habituales. En J. Freeman (Dir.), Los niños superdotados (pp. 115-138). Madrid, Santillana.

Yvke Mundial. (25 de noviembre de 2014). Niño genio portugués crea lenguaje de programación.  
Aporrea. <https://www.aporrea.org/tecno/n261268.html>.

## **ANEXOS**

## Anexo A-1

### Guion de Entrevista

#### **Introducción:**

**Saludo y Presentación:** Hola, gracias por participar en esta entrevista. Antes de comenzar, ¿podrías contarme un poco sobre tu formación académica y en qué institución te has desarrollado profesionalmente?

#### **Parte I: Estrategias de Enseñanza Diferenciada**

1. **Acciones para evitar molestias entre compañeros:** ¿Qué acciones tomas para evitar que los alumnos avanzados puedan molestar a sus compañeros durante las actividades en clase?
2. **Adaptación de métodos de enseñanza:** ¿Cómo adaptas tus métodos de enseñanza para satisfacer las necesidades educativas de los alumnos que aprenden más rápido?
3. **Actividades adicionales para alumnos avanzados:** ¿Qué tipo de actividades adicionales implementas para desafiar a los alumnos avanzados y mantener su interés en el aprendizaje?

#### **Parte II: Materiales y Recursos Didácticos Adaptados**

4. **Uso de materiales específicos:** ¿Utilizas materiales y recursos específicos para apoyar el aprendizaje de los alumnos con habilidades más avanzadas?
5. **Creación y modificación de materiales:** ¿Has creado o modificado materiales educativos para adaptarte mejor a las necesidades de estos alumnos?
6. **Necesidades de recursos adicionales:** ¿Qué necesidades adicionales de recursos identificas para mejorar el apoyo a estos alumnos?

#### **Parte III: Evaluación y Seguimiento del Progreso**

7. **Evaluación del progreso de alumnos avanzados:** ¿Cómo evalúas el progreso académico y personal de los alumnos que muestran habilidades más avanzadas?
8. **Herramientas de evaluación:** ¿Qué herramientas de evaluación utilizas para medir el rendimiento de estos alumnos?
9. **Ajuste de estrategias educativas:** ¿Has ajustado tus estrategias educativas en base a los resultados de estas evaluaciones?

#### **Parte IV: Características y Necesidades Educativas**

10. **Observación de características específicas:** ¿Qué características específicas has observado en estos alumnos que podrían indicar necesidades educativas particulares?
11. **Impacto en el aula:** ¿Cómo crees que estas características pueden afectar el ambiente de aprendizaje en el aula?
12. **Necesidades emocionales y sociales:** ¿Cómo abor das las necesidades emocionales y sociales de estos alumnos, como el perfeccionismo o la sensibilidad emocional?

#### **Parte V: Interferencia en el Trabajo Normal del Aula**

13. **Situaciones disruptivas:** ¿Puedes mencionar ejemplos de situaciones disruptivas causadas por alumnos avanzados y cómo las manejas?
14. **Conductas que interfieren:** ¿Qué tipos de conductas has notado que podrían interferir con el trabajo normal de la clase, especialmente de otros alumnos?
15. **Adaptación de otros alumnos:** ¿Has observado problemas de adaptación entre otros alumnos debido a las conductas o habilidades de los alumnos avanzados?

#### **Parte VI: Manejo de Situaciones Problemáticas**

16. **Métodos de resolución de problemas:** ¿Qué métodos o estrategias utilizas para resolver problemas específicos causados por alumnos avanzados?
17. **Experiencias con padres:** ¿Cómo ha sido tu experiencia al comunicar estas observaciones y estrategias a los padres de estos alumnos?
18. **Corrección de errores:** ¿Has tenido que corregir malentendidos o discrepancias entre la percepción de los padres y lo que observas en el aula?

#### **Reflexión Final: Oportunidades de mejora:**

19. **Desde tu experiencia,** ¿qué crees que podríamos mejorar en términos de apoyo y recursos para estos alumnos con habilidades más avanzadas?

**Cierre: Agradecimiento:** Muchas gracias por compartir tu experiencia y perspectiva. Tus aportes son muy valiosos para mejorar nuestra práctica educativa.

## Anexo A-2

### Consentimiento Informado

**Título del Proyecto:** Constructo Didáctico para Adaptaciones Curriculares Destinadas a Niños de Primer Grado con Altas Capacidades Intelectuales

**Investigador Principal:** Adriana Ovalles Villegas

**Institución:** Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora

**Contacto:** [aovalles40@gmail.com](mailto:aovalles40@gmail.com) / 0414-5746701

**Introducción:** Usted está siendo invitado a participar como informante clave en una investigación titulada "Constructo Didáctico para Adaptaciones Curriculares Destinadas a Niños de Primer Grado con Altas Capacidades Intelectuales". Este estudio es parte de una tesis doctoral que busca desarrollar estrategias didácticas que faciliten la adaptación curricular para estudiantes con altas capacidades intelectuales en primer grado. Su participación es voluntaria y su experiencia y conocimientos son fundamentales para el éxito de este proyecto.

**Propósito del Estudio:** El propósito de este estudio es explorar y diseñar un constructo didáctico que permita realizar adaptaciones curriculares efectivas para niños de primer grado con altas capacidades intelectuales. Se pretende identificar las mejores prácticas, desafíos y necesidades en la implementación de dichas adaptaciones.

**Procedimiento:** Si decide participar, se le pedirá que participe en una entrevista individual que durará aproximadamente [duración estimada]. Durante la entrevista, se le harán preguntas sobre su experiencia y perspectiva en relación con la educación de niños con altas capacidades intelectuales. La entrevista será grabada con su consentimiento para garantizar la precisión de la información recopilada.

**Riesgos y Beneficios:** No se anticipan riesgos significativos asociados con su participación en este estudio. Su participación puede contribuir a mejorar las prácticas educativas y a desarrollar estrategias más efectivas para apoyar a estudiantes con altas capacidades

intelectuales. No recibirá compensación económica por su participación, pero su contribución será reconocida en los agradecimientos de la tesis.

**Confidencialidad:** Toda la información que proporcione será tratada con estricta confidencialidad. Los datos se almacenarán de manera segura y solo el equipo de investigación tendrá acceso a ellos. En los resultados del estudio, su identidad no será revelada y se utilizarán seudónimos para proteger su privacidad.

**Voluntariedad y Derecho a Retirarse:** Su participación en este estudio es completamente voluntaria. Puede decidir no participar o retirarse en cualquier momento sin ninguna repercusión negativa. Si decide retirarse, todos los datos que haya proporcionado serán destruidos y no se utilizarán en el estudio.

**Consentimiento:** Al firmar este documento, usted indica que ha leído y comprendido la información proporcionada, que ha tenido la oportunidad de hacer preguntas y que acepta participar en este estudio de manera voluntaria.

**Nombre del Participante:** \_\_\_\_\_

**Firma del Participante:** \_\_\_\_\_

**Fecha:** \_\_\_\_\_

**Nombre del Investigador:** \_\_\_\_\_

**Firma del Investigador:** \_\_\_\_\_

**Fecha:** \_\_\_\_\_

---

Agradecemos sinceramente su tiempo y disposición para contribuir a este importante proyecto de investigación.

### Anexo A-3



**Nota:** entrevistas semiestructuradas realizadas a las docentes de primer grado de la Escuela Bolivariana Cacique Murachi.