

**UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA  
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES  
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA  
Tesis Licenciatura en Sociología**

**Diversidad en el aula: niños/as con superdotación**

Un estudio desde la percepción docente sobre su formación, los desafíos y las dificultades de enseñanza

**Lía Picovsky**  
Tutor: Santiago Cardozo

**2022**

## **Resumen**

La presente investigación pretende indagar en las valoraciones y opiniones de los docentes en cuanto a su formación de magisterio, la enseñanza a alumnos con necesidades educativas especiales y la educación de niños con superdotación, con el objetivo de analizar el grado de conocimiento que poseen acerca de las necesidades educativas especiales, así como de las herramientas de inclusión educativa. Particularmente, este estudio se preocupó por conocer las valoraciones de los docentes respecto a los alumnos con superdotación y su enseñanza, siendo este, un tema escasamente abordado por las Ciencias Sociales a nivel nacional.

En la actualidad, no se encuentra una formación docente específica en magisterio que brinde los conocimientos necesarios para otorgar a los niños con capacidades por encima de la media, una educación acorde. A su vez, las escuelas están enfocadas en una enseñanza generalizada, a pesar de que los resultados, las capacidades y las formas de aprender no pueden ser entendidas como iguales en todos los niños. Estos factores supondrían un atraso educativo, puesto que las altas capacidades de los alumnos no son estimuladas de manera apropiada.

Mediante un abordaje cuantitativo a partir de la técnica de encuesta, se relevaron las opiniones de 149 maestros de 34 escuelas públicas de Montevideo. Los principales resultados arrojaron que, según la totalidad de los encuestados, ninguno ha recibido formación específica sobre la superdotación a lo largo de sus estudios. Sin embargo, un alto porcentaje indicó estar interesado en tener una formación en la temática. Asimismo, el 83,4% de los docentes expresó nunca haber tenido un alumno con superdotación en su aula y sólo el 7,2% dijo haber tenido al menos un alumno superdotado. Los maestros concluyen estar en su mayoría “poco” o “nada” preparados para enseñar a alumnos con superdotación intelectual, y sólo el 5% se siente “bastante” o “muy” preparado para ello.

En base a los resultados de esta investigación, se pone de manifiesto la difícil y compleja tarea que tienen los docentes de asegurar la igualdad de oportunidades, así como de tomar en cuenta las capacidades diferentes y las características individuales de cada alumno para que cada uno alcance su pleno desarrollo.

Palabras clave: Superdotación, desigualdad educativa, necesidades educativas especiales, diversidad de capacidades.

## Índice

1. Delimitación del tema de investigación.....	5
1.1 Fundamentación y justificación .....	5
2. Antecedentes .....	8
2.1 Inclusión y diversidad en el aula.....	8
2.2 La superdotación, los docentes y las estrategias de enseñanza .....	9
2.3 La superdotación en Uruguay .....	11
3. Marco conceptual .....	12
3.1 Modelo escolar: escuela homogeneizadora.....	12
3.2. Diversidad e inclusión educativa.....	15
3.3. Marco normativo: la superdotación en Uruguay .....	17
3.4. Superdotación .....	20
4. Problema de investigación y preguntas.....	22
4.1 Hipótesis generales .....	22
4.2 Objetivo General .....	24
4.2.1. Objetivos Específicos .....	24
5. Estrategia y metodología de la investigación.....	25
5.1. Diseño y análisis.....	25
5.2 Caracterización de la población encuestada .....	27
6. Análisis .....	28
6.1 Formación, experiencia y antigüedad .....	28
6.2 Enseñanza al alumnado heterogéneo y la atención a la diversidad .....	31
6.3 Diseño Universal de Aprendizaje y Proyectos de Trabajo Personal.....	33
6.4 Formación en superdotación y presencia en aulas .....	35
6.5 Valoraciones acerca de los alumnos con necesidades educativas especiales .....	37
6.6 Valoraciones acerca de los alumnos con superdotación.....	45
6.7 Valoraciones acerca de la enseñanza a alumnos con superdotación ....	48
7. Conclusiones .....	51
8. Referencias bibliográficas.....	59
9. Anexo .....	62
9.1. Comparación de medias y pruebas de hipótesis para los ítems relativos a necesidades educativas especiales .....	62
9.2. Comparación de medias y pruebas de hipótesis para los ítems relativos a las características de los alumnos con superdotación.....	71
9.3. Comparación de medias y pruebas de hipótesis para los ítems relativos a la educación de los alumnos con superdotación .....	81
9.4. Módulos temáticos y pauta de encuesta implementada .....	90

9.5. Operacionalización de conceptos.....	95
9.6. Gráficos y tablas del análisis de Regresión Lineal.....	98

## **1. Delimitación del tema de investigación**

### *1.1 Fundamentación y justificación*

El modelo de escuela heredado de la modernidad, constituido como sistema educativo de masas e íntimamente relacionado con el surgimiento de las burocracias estatales, constituyeron a la escuela como un aparato uniforme mediante el uso de un método homogeneizador (Tenti, 2010).

Sin embargo, los resultados, las capacidades y las formas de aprender no pueden ser vistas como iguales en todos los niños, especialmente en aquellos que poseen un diagnóstico que los posiciona muy por debajo o en su defecto, muy por encima de lo que en una clase se consideraría el estudiante promedio (Alba, Sánchez y Zubillaga, 2012).

La distribución desigual de las capacidades individuales de los niños requiere diferentes formas de enseñarles y comprenderlos, principalmente en aquellos casos donde la falta de una atención especial dificulta la posibilidad del desarrollo de las capacidades de estos, confrontándose con la idea del modelo escolar moderno (Alba, et al. 2012).

Generalmente, esto se discute entre aquellos alumnos que demuestran un nivel de desempeño inferior a la media, aunque aplica de igual manera a aquellos que presentan altas capacidades o superdotación. Estos niños poseen una capacidad intelectual por encima de la media, entendida también como una alta inteligencia medida en términos del coeficiente intelectual, una alta creatividad, y un gran compromiso por las tareas (Renzulli, 1990).

Sin embargo, al hablar de inclusión educativa y diversidad la asociación con la atención a la discapacidad es una constante, con mayor o menor intensidad, en todos los países de América Latina, tanto en las políticas públicas de educación especial como en la producción académica de cada país. Aunque algunos países han incorporado en la legislación a los alumnos con altas habilidades o superdotación, el foco ha estado siempre en la discapacidad (Bendelman & Pérez, 2016, p. 211).

En este sentido, la ausencia de políticas públicas en Uruguay que generen oportunidades educativas y la eventual ausencia del tema en la agenda política resulta ser otra de las desigualdades a las que se enfrenta esta población. El Proyecto de Ley acerca de los alumnos con Altas Habilidades o Superdotación, aprobado en mayo de 2018, con el objetivo de declarar de interés nacional su identificación, registro y atención, establece que “en Uruguay, se han efectuado escasas o nulas acciones en este sentido” (p. 3).

En base a lo antes mencionado, la falta de una adecuación curricular, formación docente especializada, políticas públicas y diagnósticos correctos supondrían un atraso educativo, puesto que sus altas capacidades no son estimuladas de manera apropiada (Sánchez, 2011).

Existen, a su vez, otros argumentos que refuerzan la importancia de investigar esta temática. El hecho de que la superdotación suela ser confundida con otros diagnósticos asociados a la falta de atención o a la ansiedad genera dificultades a la hora de identificar a estos niños, imposibilitando que se les brinde una atención acorde (Sánchez, 2011, p. 83). En este sentido, la potencial desigualdad no solo ocurre dada la lógica de un sistema educativo rígido, sino también, por la falta de identificación de estos niños previo a poder recibir dicha atención.

Otro argumento desarrollado por Rodríguez (2001) es la creencia errónea de que estos niños son privilegiados. Se presenta como una desigualdad invisibilizada, ya que no resulta evidente que aquel que está por sobre la media posea necesidades educativas especiales y atención específicas.

Asociado a lo anterior, Moon (2009) plantea que la persistencia de la idea de que, quienes poseen superdotación tienen éxito escolar sin ningún tipo de esfuerzo, genera que los maestros, directores y educadores no sientan la responsabilidad de reconocer la existencia de dicha población de alumnos o de intentar atender sus necesidades (p. 274). Incluso cuando se entienden estas necesidades, la atención específica es vista como algo secundario dado que, aun así, pueden obtener un rendimiento por sobre la media, manteniéndose lejos de alcanzar su verdadero potencial (Fredericks & Eccles, 2010).

Como menciona Rodríguez, en su obra *Mitos y realidades sobre la superdotación y el talento* (2001): “si bien algunos salen adelante por sí mismos, otros rinden muy por debajo de su capacidad” (p. 10). No todos los superdotados fracasan escolarmente pero cuando no tienen las condiciones necesarias, estos pueden desarrollar una gran frustración y llegar a fracasar en el sentido de desarrollar sus capacidades por debajo o muy por debajo de sus posibilidades (p. 10).

La autora establece que este tipo de fracaso “es fácil que se dé en los alumnos con altas capacidades cuando el maestro pretende que todos los alumnos alcancen unos mismos contenidos en un mismo tiempo y a un mismo nivel de profundidad” (p. 11). El modelo escolar tradicional está pensado y preparado para el grupo mayoritario de estudiantes en

cuanto a la norma de capacidades, de manera que ni el currículo ni los maestros suelen estar preparados para trabajar con estudiantes con rendimientos y características diferentes (p. 11).

En estos casos ocurre lo que se conoce como el fenómeno del *underachievement*, desarrollado por McCall, Evahn, y Kratzer (1992). Estos lo definen como la discrepancia entre la habilidad mental elevada y el bajo desempeño en el contexto escolar en alumnos superdotados. Se genera una divergencia entre el desempeño intelectual potencial y los desempeños educativos.

Existen, al mismo tiempo, argumentos en torno a las dificultades sociales y emocionales que deben enfrentar los alumnos superdotados. Soriano de Alencar (2008) sostiene que muchos de los alumnos se encuentran en situaciones de riesgo para su desarrollo socioemocional, especialmente cuando no encuentran ambientes educativos que tomen en cuenta su ritmo de aprendizaje y su nivel de desarrollo intelectual (p. 46).

Numerosos problemas de estos alumnos giran en torno a la frustración y desmotivación frente a un currículo académico caracterizado por la repetición, la monotonía y un clima en el aula que no reconoce ni valoriza la excelencia y el desempeño excepcional. En estos ambientes es difícil que los niños con altas capacidades tengan sus necesidades afectivas y educativas satisfechas (Passow, 1992 citado en Soriano de Alencar, 2008).

A su vez, una de las principales fuentes de riesgo para el desarrollo social y emocional de estos niños es la discrepancia entre el desarrollo intelectual y el desarrollo emocional. Cuanto mayor es el grado de asincronía entre estos, mayor es la probabilidad de que surjan problemas de adaptación de orden social y emocional (Silverman, 2002 citado en Soriano de Alencar, 2008).

Por último, es común que los niños con superdotación tengan una habilidad excepcional en un área del aprendizaje pero no así en todas las demás. Sin embargo, la escuela tiende a esperar que el alumno progrese de una manera homogénea en diferentes disciplinas, lo que puede ocasionar dificultades emocionales para el niño (Soriano de Alencar, 2008, p. 51).

A partir de lo planteado anteriormente y sumado al bajo conocimiento y la escasa producción académica en temáticas de superdotación en Uruguay:

Esta tesis indagará en las valoraciones y opiniones de los docentes respecto a la enseñanza a alumnos con necesidades educativas especiales en general y de niños con superdotación en particular; teniendo como objetivo principal dar cuenta de la realidad docente en torno a su formación de magisterio y a las dificultades que podrían enfrentar a la hora de brindar una educación que tome en cuenta la diversidad del alumnado en un sistema donde prima una enseñanza homogénea.

## **2. Antecedentes**

### *2.1 Inclusión y diversidad en el aula*

Luego de una búsqueda exhaustiva de la literatura uruguaya que desarrolle temáticas de inclusión y atención a la diversidad en el aula, no se hallaron trabajos que incluyan a los alumnos con superdotación. En estas investigaciones, la educación inclusiva es concebida con respecto a un grupo determinado de alumnos que presenta necesidades educativas asociadas a algún tipo de discapacidad.

Algunos de estos principales trabajos que desarrollan la inclusión en el aula en Uruguay son los de Angenscheidt & Navarrete, 2017; Arellano, 2011; Bosco, 2018; Mauri & García, 2019 y el trabajo del Banco Mundial (2006) *Educación inclusiva: aportes de una experiencia en uruguay*.

La fuerte vinculación entre educación inclusiva y atención a la discapacidad es discutida por las autoras Bendelman y Pérez (2016) en su artículo *Altas Habilidades/Superdotación: ¿Qué pasa en América Latina?* Mediante un análisis crítico de la realidad de los países latinoamericanos en torno a las Altas Habilidades/Superdotación, ponen de manifiesto el desconocimiento que existe a nivel educativo y social, así como la falta de políticas educativas y la carencia en la formación docente para identificar a estos estudiantes y para desarrollar estrategias pedagógicas adecuadas (p. 11).

A pesar de que los países de América Latina se han adherido al paradigma inclusivo de la Unesco, que define a la inclusión educativa como “el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación” (UNESCO, 2005, p. 13; citado en Bendelman & Pérez, 2016); la fuerte vinculación entre educación inclusiva y atención a la discapacidad ha sido una constante



en todos los países, tanto en las políticas públicas de educación especial como en la propia producción académica (p. 211).

Esta asociación también se repite en la Declaración de Salamanca, documento que surge como resultado de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales en 1994. A pesar de afirmar que “cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios” teniendo el derecho de recibir una “pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades” (UNESCO, 1994, p. 8; citado en Bendelman & Pérez, 2016), todas las medidas y propuestas de estrategias y orientaciones presentadas en el documento refieren a las necesidades de los estudiantes con discapacidad (p. 212).

Particularmente en Uruguay, Bendelman y Pérez mencionan que la Ley de Educación del país no incluye a las personas con Altas Habilidades/Superdotación, pero sí lo hace el Protocolo de Inclusión Educativa de Educación Especial (2014) elaborado por la ANEP, que explicita que “compete a la Educación Especial brindar orientación, apoyo e intervenir para favorecer los aprendizajes y la inclusión de los alumnos con discapacidad, con problemas para aprender o con altas capacidades”. A pesar de la claridad del protocolo, las autoras consideran que no se han realizado acciones “a nivel público y estatal para contemplar a los niños con altas habilidades/superdotación dentro del sistema” (p. 217) y tampoco se han generado estrategias o prácticas de identificación o atención sistematizadas para con esta población.

Las autoras concluyen que, a pesar de entender que los estudiantes con Altas Habilidades/Superdotación son alumnos con necesidades educativas especiales, todas las medidas, estrategias y orientaciones hacen alusión a las necesidades de los estudiantes con discapacidad. Esto ha llevado a que, tanto los legisladores, como los investigadores y los educadores “asocien las necesidades educativas especiales directa y exclusivamente a las personas con discapacidad” a la hora de crear leyes, escribir sobre inclusión y educación especial y proponer o desarrollar estrategias educativas inclusivas (p. 212).

## *2.2 La superdotación, los docentes y las estrategias de enseñanza*

Dado que la superdotación como tema de investigación es un área muy poco desarrollada a nivel nacional, se presentan, en este apartado, investigaciones llevadas a cabo en España. Las primeras estudian la superdotación desde la perspectiva del docente y la

última se centra en la implementación de una estrategia educativa para trabajar con alumnos con superdotación.

El estudio de María Teresa Medina (2006) tiene por objetivo recoger información de los maestros que posibilite aproximarse al conocimiento de su formación y actitud respecto del alumno denominado superdotado y de su educación. A su vez, pretende conocer cuál es la formación recibida por los maestros sobre la temática y examinarla dentro del marco de la atención educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Busca analizar si la especialidad del maestro influye en la aceptación y sensibilidad hacia dichos escolares. Además, se plantea observar cuál creen los maestros que es la representación numérica de los alumnos con superdotación en su salón de clases y, por último, busca comprobar si la educación de estos forma parte de los intereses y preocupaciones de los centros educativos. (Medina, 2006, p. 306).

Las principales conclusiones arrojadas fueron que, según la opinión manifestada por los maestros, no se tiene un conocimiento compartido acerca de estos alumnos ni de su educación. La idea que se tiene es poco precisa o inadecuada según dichas opiniones. Respecto a la formación recibida, se hallaron bajos porcentajes referidos a maestros que declararon haber recibido formación acerca de estos alumnos y en cuanto a las direcciones de los colegios de Educación Primaria, la preocupación por estos niños y por su adecuada educación no se encuentra entre las prioridades de los centros, manifestando que en el 94% de los casos, los proyectos educativos de sus centros no se los contemplaba (p. 463).

Es de destacar la similitud del trabajo de Medina antes descrito con el realizado en esta tesis, constituyendo un antecedente directo de esta, tanto por el foco en la perspectiva docente como en la metodología utilizada y los objetivos planteados.

Otros estudios que posicionan al docente como elemento clave en la atención educativa a los niños con superdotación son: el trabajo de Ma. Luisa Castro (2005) que busca determinar los conocimientos y las actitudes de los estudiantes de Magisterio y los profesores de Educación Infantil y Primaria hacia los niños superdotados intelectualmente en Madrid, España; y el de Beatriz Camacho (2016) que se plantea estudiar la formación que reciben los docentes sobre las altas capacidades en España describiendo el nivel de conocimiento que poseen estos para brindar respuestas educativas apropiadas, además de analizar la evaluación personal que hacen los docentes sobre su propia preparación y motivación para enseñar a alumnos con altas capacidades.

Por otro lado, la investigación realizada por García-Perales y Almeida (2019) en España desarrolla la implantación de un programa de enriquecimiento aplicado a un grupo de alumnos con altas capacidades intelectuales para observar si la utilización de respuestas educativas específicas mejora el rendimiento escolar así como los niveles de adaptación infantil, entendida como la conjunción de factores que inciden en la capacidad de un individuo para integrarse y desenvolverse en aquellos contextos que lo rodean, teniendo presente las características distintivas de los mismos (García, 2018 citado en García-Perales & Almeida, 2019).

Para ello aplican a una muestra de niños tanto con altas capacidades como con capacidades medias el Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil (TAMAI) que evalúa dimensiones tales como la inadaptación general, la inadaptación personal, la inadaptación escolar, la inadaptación social, la insatisfacción familiar, entre otras (Hernández, 2015 citado en García-Perales & Almeida, 2019).

Se observa que previo a la implantación del programa, los niños con altas capacidades presentaban medias superiores a los demás niños en todas las dimensiones antes expuestas, sobre todo en la inadaptación personal, social y general (p. 44).

Algunos de los resultados posteriores demostraron que el programa de enriquecimiento les permitió mejorar sus niveles de adaptación a nivel personal, escolar y general, además de mejorar en el rendimiento escolar en algunos de ellos. Los autores concluyen que una atención educativa diferenciada, teniendo en cuenta las altas capacidades intelectuales, favorece su adaptación y aprendizaje en el contexto escolar comparado con aquellos niños sin atención a sus necesidades educativas (p. 46).

### *2.3 La superdotación en Uruguay*

Por último, se presenta como antecedente a nivel nacional el *Estudio sobre la Prevalencia de escolares con Altas Habilidades Intelectuales y Superdotación Intelectual* (2020) llevado a cabo por el Ministerio de Educación y cultura. Los objetivos planteados fueron determinar la prevalencia de la superdotación intelectual en una muestra de escolares de ocho años provenientes de escuelas públicas y privadas de Montevideo y el área metropolitana, evaluar el perfil de aprendizaje y desarrollo de los escolares identificados con superdotación y determinar la prevalencia de la alta habilidad intelectual (AHI) en dicha muestra (p. 16).

Se consideró como superdotación intelectual a los casos de aquellos alumnos que alcanzaron o superaron “los 130 puntos en el Índice de Capacidad General (ICG) del WISCIV” y que, a su vez, presentaron “niveles destacados en relación a la creatividad y aprovechamientos académicos” (MEC, 2020, p. 25). Por su parte, se determinó como alta habilidad intelectual (AHI) aquellos casos donde los niños presentaron un ICG de entre 115 y 129 puntos.

Los resultados indican una prevalencia de escolares superdotados de un 2,8%, porcentaje consistente con los resultados internacionales. Del total de alumnos que fueron identificados con superdotación intelectual, ninguno había sido detectado previamente. Dicho hallazgo resulta de suma importancia para esta tesis, puesto que refuerza la importancia de investigar la temática y de generar conocimiento en torno a una realidad invisibilizada.

Se estima en función de los datos, que para una cohorte de 45.000 alumnos, 1200 tendrían este diagnóstico en el sistema educativo. Además, se estimó un 8,6% de escolares con alta habilidad intelectual. Entre los alumnos identificados con superdotación, no se hallaron diferencias significativas por género, siendo la distribución muy similar entre niños y niñas.

A su vez, los padres de estos alumnos aportaron “información suficiente como para considerar significativas las preocupaciones acerca de los rasgos de dificultades en la internalización (elementos de ansiedad, depresión, quejas psicósomáticas)” (p. 40).

A pesar de que este estudio es pionero en el diagnóstico e identificación de los niños con superdotación en el país, no aborda aspectos vinculados a la inclusión de los mismos en las escuelas, sus desempeños educativos, el rol que cumplen los maestros y los padres en la enseñanza de los alumnos con superdotación o la formación necesaria para trabajar educativamente con ellos. En este sentido, dicho estudio deja el camino abierto a otras investigaciones que arrojen luz sobre este tema tan poco desarrollado.

### **3. Marco conceptual**

#### *3.1 Modelo escolar: escuela homogeneizadora*

Tenti (2010) menciona que una vez que se constituye “el mundo de la escuela” (p. 20), este parecería tener vida propia. Es decir que tiende a existir casi independientemente de aquellos que la crearon y tiene el poder de determinar parcialmente lo que hacen las generaciones posteriores. Eisner (2003) agrega que las características fundamentales de

la Escuela, sus prácticas dominantes, su modo de organización, su sistema de recompensas, y su cultura, tienen un impacto extraordinario en cómo los jóvenes piensan y entienden el conocimiento, el éxito, la inteligencia, y cómo observan el mundo (p. 1).

El sistema educativo moderno comienza a formarse junto con el Estado nación. No puede entenderse la historia de la Escuela separada de la historia del Estado moderno. En la mayoría de los países de América Latina y Europa, ambas historias van de la mano y son indisociables dado que las primeras preocupaciones luego de la conformación de los Estados nacionales como tales giraron en torno a la formación de un sistema escolar obligatorio (Tenti, 2010, p. 23).

Según Vincent, Lahire y Thin (1994) es en las ciudades a fines del siglo XVII, que comienza a aparecer un sistema escolar para todos los niños. Instaurándose un nuevo orden urbano, una redefinición de los poderes civiles y religiosos.

Tenti explica que un Estado nacional existe cuando este posee de manera exclusiva el monopolio del uso de la violencia física legítima, reconocida socialmente. Para ello, se construyen una serie de aparatos represivos institucionalizados como el ejército, la policía entre otros. En simultáneo con la conformación de dichos aparatos, las élites dominantes de los Estados modernos plantean la constitución del aparato educativo del Estado. De esta forma se garantizaba el monopolio de la dominación sobre los miembros incipientes. El habitante se veía forzado a convertirse en un ciudadano con identidad patriótica mediante la enseñanza de la historia del país y la lengua nacional, aspectos centrales en los programas curriculares de los sistemas educativos nacionales estatales (p. 21).

En América Latina en particular, el punto de partida para la organización de los sistemas públicos de enseñanza fueron las revoluciones independentistas de principios del S. XIX. Esto supuso la proclamación de igualdad entre los ciudadanos, generando así la transición de una sociedad estamental adecuada a la época colonial a una propia de una nación. Para ello fue necesario que los ciudadanos compartieran valores y referentes culturales comunes. Así es como la educación pública y obligatoria se convirtió en uno de los objetivos principales para la formación y consolidación de los Estados modernos (Krisman, 2008, p. 56).

El programa escolar obligatorio se conformó mediante una decisión política traducida en una ley. Se esperaba que la Escuela inculcara una serie de verdades o criterios de distinción entre lo verdadero y lo falso, una valoración ética. La Escuela obligatoria debía

socializar a las nuevas generaciones, creando una conciencia nacional y un nuevo imaginario colectivo que contribuyera a la integración nacional en la construcción de las nuevas repúblicas (p. 56). Como se observa en el siguiente fragmento extraído de “*Lo que más importa*” (Cossio, 1900):

No hay necesidad más urgente ni inmediata en la reforma pedagógica de nuestras escuelas que la de procurar esta organización racional de las mismas, procediendo a agrupar los niños por edades y grados de cultura, formando verdaderas clases homogéneas y encomendando cada una de ellas a un maestro... (p. 10).

Los gobiernos desplegaron un conjunto de instituciones ya que las leyes de educación que decretaban a la Escuela como obligatoria, gratuita y laica no bastaban. El sistema educativo de Estado se tradujo en la conformación de un enorme aparato institucional desplegado a lo largo y ancho del territorio (Tenti, 2010, 25).

Este aparato, al igual que los demás, se organizó en función de un modelo común: la burocracia. El modelo burocrático consiste en “la legalidad de ordenaciones estatuidas y de los derechos de mando de los llamados por esas ordenaciones a ejercer la autoridad (autoridad legal)” (Tenti, 2010, p. 25). De esta forma, la autoridad se despersonaliza. No se obedece a la persona en sí, sino al cargo que esta ocupa independientemente del individuo. En la burocracia todo está regulado, el miembro de una organización burocrática es un agente ejecutor de normas preestablecidas. La burocracia uniformiza y vuelve previsible las acciones de los miembros de una organización, lo que cada uno hace está previsto en una regla (p. 26).

Esta forma de organización permitió ordenar las acciones de una totalidad de individuos en función de un fin determinado mediante procedimientos estandarizados. Si se piensa en la Escuela, Vincent et al. (1994) mencionan que la relación pedagógica no ocurre más de persona a persona, sino que se da “una sumisión de maestros y alumnos a reglas impersonales, en un espacio cerrado y totalmente ordenado [...] en un tiempo tan cuidadosamente reglado que no puede dejar ningún espacio librado a un movimiento imprevisto, cada uno somete su actividad a las reglas que rigen” (p. 5).

A su vez, agregan que la forma escolar caracterizada por la importancia de las reglas en el aprendizaje, la organización racional del tiempo y la repetición de ejercicios cuya función radica en aprender con reglas, es un modo de socialización entendido como el modelo escolar de socialización. Este se ha generalizado y extendido hasta convertirse en

“el modo de socialización dominante de nuestras formas sociales, siendo casi improbable pensar la educación fuera de este modelo” (Vincent et al. 1994, p. 6).

Según Tenti (2010), en la actualidad la rutina debe ser reemplazada por la capacidad de improvisar e innovar y de encontrar nuevas soluciones a nuevos desafíos. Por lo tanto, la concepción regulada, rutinaria y uniforme es un obstáculo más que una solución, en lo que a educación se refiere. (p. 27). Tiana agrega que una educación que pretende ser común no puede concebirse de manera uniforme ni impartirse de forma idéntica para todos, sino que debe adaptarse a la diversidad de situaciones, intereses, contextos y condiciones de partida. Las escuelas deben actuar en consonancia con dicha diversidad adaptando su funcionamiento a las circunstancias cambiantes en que se desenvuelven, aplicando el criterio de flexibilidad (Tiana, 2009, en ANEP, et al., 2010, p. 13).

El modelo tradicional de la escuela homogénea, naturalizado como la única escuela posible, no alcanza hoy para cumplir con los fines de educación e inclusión social (ANEP, et al., 2010, p. 14).

### *3.2. Diversidad e inclusión educativa*

La respuesta a la diversidad es sin dudas uno de los principales desafíos que enfrentan las escuelas y docentes hoy en día, puesto que exige cambios profundos en las concepciones, actitudes, currículos, prácticas pedagógicas, formación docente, los sistemas de evaluación y la propia organización de los centros educativos (Blanco, 2008, p. 8).

El concepto de inclusión educativa, así como el de educación especial, han ido evolucionando a lo largo de la historia impulsando a los sistemas educativos a adaptarse a nuevas demandas vinculadas al reconocimiento del derecho de todas las personas a recibir una educación digna y de calidad (Chiner, 2011).

Desde la clara división entre educación especial y educación ordinaria, se ha ido avanzando hacia sistemas educativos integradores, basados en la conformación de un único sistema que responda a las necesidades de todos los alumnos mediante un currículo común y flexible, que admita modificaciones en función de las necesidades específicas de cada uno. En este sentido, a partir de las décadas del sesenta y setenta se impulsaron un conjunto de reformas educativas en un gran número de países con el objetivo de disminuir la segregación y discriminación que padecían aquellos alumnos con necesidades educativas especiales. Durante este periodo, fue la *integración* -centrada

fuertemente en la normalización- la que se consolidó como la mejor forma de responder a esas necesidades (Arellano, 2011).

Sin embargo, la capacidad de la integración escolar para disminuir la segregación y exclusión fue fuertemente cuestionada, abriendo paso al concepto de *inclusión*. La educación inclusiva aparece como un movimiento mundial que cobra importancia a partir del 1994 con la Declaración de Salamanca, documento que resultó de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales organizada por la UNESCO, y que proclamaba la inclusión como el medio más eficaz para educar a todos en el sistema educativo ordinario, independientemente de sus necesidades (UNESCO, 1994).

El término *inclusión* es considerado como una evolución del concepto de integración, pasando de un enfoque donde los alumnos deben adaptarse a la escolarización, a un sistema de valores que entiende que es la enseñanza la que debe ajustarse a las distintas necesidades de los alumnos (Chiner, 2011). Si bien la integración contribuyó a generar cambios, la inclusión educativa implica transformaciones de carácter más profundo, modificando las estrategias de aprendizaje de forma que respondan a la diversidad cultural, social y de aprendizaje de los alumnos (Hernandez, 2016).

De esta forma, hablar de inclusión y atención a la diversidad es hablar de sistemas educativos que sean capaces de atender las distintas necesidades educativas de cada alumno, ya sean fruto de su origen social o cultural, o de sus características individuales en cuanto a motivaciones, capacidades y ritmos de aprendizaje. Para ello, se destaca la importancia de la diversificación de la oferta educativa, la personalización de las experiencias comunes de aprendizaje y la profundización en el desarrollo de los diseños universales (Blanco 2008).

En este sentido, la flexibilidad en la oferta educativa y en la enseñanza es fundamental para lograr ajustarse a las necesidades y características de todos, pudiendo dar respuesta a lo común y a lo diverso, contemplando el desarrollo de las diferentes capacidades de las personas (Blanco, p. 8). Booth y Ainoscow (2000) destacan la importancia de identificar y reducir las barreras que puedan existir para que todos los alumnos accedan, participen y aprendan en las instituciones educativas.

En *Guidelines for inclusion* (UNESCO, 2005) se sugiere que la inclusión conlleva cambios profundos en los sistemas educativos y en la cultura escolar, requiriendo que las



instituciones educativas revelan constantemente su organización y sus prácticas, buscando las estrategias más adecuadas para dar respuesta a la diversidad.

Esto resulta una tarea compleja para los docentes, que deben estar abiertos al cambio para poder reflexionar sobre sus prácticas y transformarlas. Es un reto que exige que los docentes “conozcan bien a todos sus alumnos, que sean sensibles a las necesidades y emociones de sus estudiantes, que ofrezcan múltiples oportunidades y que tengan altas expectativas respecto al aprendizaje de todos” (Blanco, 2005, p. 176). Conocer las percepciones, actitudes y expectativas docentes es fundamental para el desarrollo exitoso de la inclusión (Chiner, 2011).

Para finalizar, Blanco (2008) resalta la idea de que, para avanzar hacia sistemas educativos más inclusivos, es fundamental el desarrollo de políticas educativas a largo plazo, donde los distintos sectores, tanto del gobierno como de la sociedad civil, trabajen cooperativamente en ellas. Implica a su vez, la generación de un marco legal que defina derechos y deberes, y que provea los recursos necesarios para fortalecer los sistemas existentes y garantizar las condiciones necesarias que permitan exigir el derecho a la educación (p.10).

### *3.3. Marco normativo: la superdotación en Uruguay*

En la revisión de la legislación educativa al respecto, se observa que la atención hacia el alumnado con altas habilidades o superdotación es un aspecto que no aparece hasta comenzado el 2018.

La Ley de Educación 18.437 del 2008, plantea que la educación es un derecho humano fundamental y por ello, el Estado deberá garantizar y promover una educación de calidad para todos los habitantes facilitando la continuidad educativa (Art. 1).

En cuanto a la diversidad e inclusión, se menciona que el Estado asegurará los derechos de los colectivos minoritarios, con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el pleno ejercicio del derecho de la educación y su inclusión social. Para ello, se explicita que las propuestas educativas respetarán las capacidades diferentes y las características individuales de los educandos de forma de alcanzar el pleno desarrollo de sus potencialidades (Art. 8).

Además, se establece que el Estado brindará los apoyos específicos necesarios a aquellas personas y sectores en especial situación de vulnerabilidad y actuará de forma de incluir

a las personas y sectores discriminados cultural, económica o socialmente a los efectos de que alcancen una real igualdad de oportunidades para el acceso, la permanencia y el logro de los aprendizajes (Art. 18).

Por último, en el artículo 33 de la Ley de Educación se plantea que la educación formal deberá contemplar aquellas particularidades permanentes, temporales, personales o contextuales con el propósito de garantizar la igualdad en el ejercicio del derecho a la educación; y se tendrá especial consideración a la educación en el medio rural, la educación de personas jóvenes y adultas y la educación de personas con discapacidades, promoviéndose la inclusión de estas en los ámbitos de la educación formal, según las posibilidades de cada una, brindándoles los apoyos necesarios.

Si bien se habla del derecho a la educación por parte de la diversidad del alumnado, de sus capacidades diferentes y de la igualdad de oportunidades en el logro de los aprendizajes, la población con altas habilidades o superdotación no se halla amparada en la ley de educación del país, mencionando la inclusión de individuos con discapacidad o discriminados por ciertos factores, pero no con diagnósticos de superdotación.

A partir de esta situación, en el 2018 se presenta el Proyecto de Ley n° 1891 de “Alumnos con Altas Habilidades o Superdotación” en el cual se declara de interés nacional su identificación, registro y atención. Esto involucra el estudio, el análisis, la investigación y el desarrollo de políticas educativas “tendientes al desenvolvimiento de una educación acorde para aquellos alumnos que sean diagnosticados como personas con altas habilidades o superdotación” (Art. 2).

Para ello, se establece que la ANEP deberá adoptar las medidas correspondientes para la identificación de estos alumnos al mismo tiempo que deberá formular y ejecutar planes y programas de formación que favorezcan el enriquecimiento curricular de acuerdo con las necesidades de los alumnos con dichas características con el fin de desarrollar al máximo sus capacidades (Art. 3).

Por último, se concluye que se deberá indicar en el Registro Único del Alumno a aquellos niños que sean identificados con altas habilidades o superdotación (Art. 4).

A partir de los últimos años, Primaria ha comenzado a impulsar el trabajo en el aula basado en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Este marco pone en el centro la personalización de los procesos de enseñanza entendiendo que el peso de la adaptación

debe recaer en primer lugar sobre el currículo y no sobre el alumno. El término proviene del concepto “Diseño Universal”, procedente del área del desarrollo arquitectónico y de producto, impulsado por primera vez en 1980. Este movimiento tiene como objetivo crear entornos físicos y herramientas que puedan ser utilizadas por la mayor cantidad de personas posible (Pastor, Sánchez, Sánchez, Zubillaga, 2013, p. 1).

El Diseño Universal para el Aprendizaje tiene como premisa central ayudar a los educadores a entender cómo crear currículos que atiendan las necesidades de todos los estudiantes desde el primer momento, atacando los currículos inflexibles. Al sugerir flexibilidad en los objetivos, métodos, materiales y evaluación se tiene en cuenta la variabilidad de los estudiantes y sus diferentes necesidades. (Pastor et. al, 2013, p. 2).

En el marco de este nuevo paradigma adoptado por el CEIP, es que se elabora el Proyecto de Trabajo Personal (PTP). Este proyecto busca favorecer un currículo inclusivo y flexible que acompañe los criterios de repetición y promoción ordinarias y extraordinarias en las escuelas, dado que garantizar la enseñanza y su adecuación a las necesidades particulares de los niños es responsabilidad de la institución educativa (ANEP, CEIP, 2016).

El PTP incentiva a que el maestro “documente los conocimientos logrados por aquellos alumnos que no cumplen con los requisitos de promoción, así como el grado de dominio de los mismos a los efectos de dar continuidad a los avances realizados por los alumnos” (Circular 200, 2008). De igual manera sucede con aquellos que obtengan una promoción extraordinaria, o que, aunque no la tuvieran, sean alumnos con altas capacidades o alumnos afectados por condiciones de salud o socioemocionales, con el fin de potenciar su trayectoria personal.

“Los Proyectos de Trabajo Personal deben contemplar en su entramado la singularidad de cada alumno, así como los recursos locales disponibles a nivel institucional e interinstitucional” (ANEP, CEIP, 2016, p. 3), explicitando lo que se compromete a hacer el maestro, los resultados que se esperan obtener en determinado plazo y los instrumentos necesarios para observar los avances en el proceso (p. 6).

De esta forma se intenta asegurar la continuidad institucional de los aprendizajes desde la perspectiva del niño y sus trayectorias personales. Implica trascender el año escolar y el cambio docente, acompañando al alumno y su desarrollo (p. 6).

### *3.4. Superdotación*

Según Sastre y Acereda (1998), aquellos que tienen potencialidades para actuar como superdotados pueden pasar toda su vida sin ser identificados. Al mismo tiempo, algunos no son reconocidos como tales porque el ámbito que los rodea no les da valor particular a sus habilidades o porque no se les ofrecen las oportunidades necesarias ni el entrenamiento preciso para ello (p. 3).

El concepto de superdotación no es algo universalmente compartido ni aceptado ya que existen varias interpretaciones sobre como considerarlo. La idea más compartida por la sociedad no siempre es la más correcta, tendiendo a acercarse a conceptos tales como la rareza o la extrañez por sus connotaciones poco claras, lo que crea confusión y distorsión sobre el mismo (Rodríguez, 2001, p. 3). En cuanto al ámbito educativo existen determinados mitos en torno al niño superdotado tales como la excelencia en todas las áreas del desarrollo humano o en todas las áreas del currículo escolar junto con altos resultados escolares y una motivación por sobresalir frente a los demás, entre otros (Rodríguez, 2001). También se suele confundir a la superdotación con otros términos como talento, genio, precocidad y excepcionalidad, lo que genera el uso de estos como equivalentes (Sánchez, 2003, p. 12).

A partir de los distintos modelos y teorías sobre la superdotación, es posible hacer una categorización de estas en cuatro grupos principales: los modelos de capacidades orientadas al rasgo, los modelos orientados al rendimiento, los modelos cognitivos y los modelos socioculturales, que destacan la importancia del ambiente en el desarrollo de la superdotación (Sánchez, 2011, p. 17).

El modelo de capacidades es aquel que relaciona la alta capacidad intelectual con un coeficiente intelectual elevado, asume una concepción monolítica de la superdotación dado que la inteligencia puede ser reductible a una única cifra numérica (p. 18). Por consiguiente, se establece que el individuo deberá obtener dos desviaciones estándar hacia la derecha de la distribución en un test de coeficiente intelectual, es decir 130 o superior para ser considerado superdotado. Además, Feldhusen y Jarwan (1993) indican que, a pesar de las críticas sobre las limitaciones de las pruebas de inteligencia, estas mantienen una vigencia y buenos resultados a la hora de identificar a aquellos niños con superdotación y bajo rendimiento escolar. La Organización Mundial de la Salud utiliza esta definición para conceptualizar la superdotación.

En cuanto a los modelos orientados al rendimiento, se encuentra el desarrollado por Renzulli (1990) donde se considera como superdotado a aquél que posee tres características estrechamente relacionadas y con un igual énfasis, que son la alta capacidad intelectual superior a la media, el alto grado de dedicación y compromiso con las tareas entendido como la habilidad para concentrarse de forma continuada por un largo período de tiempo, y por último, un alto nivel de creatividad o habilidad para formular nuevas ideas y solucionar problemas (Sánchez, 2011, p. 19). Más adelante, el propio autor realiza una revisión de dicho modelo donde se plantean a su vez, aspectos tales como los factores ambientales, la familia y la escuela como claves en el desarrollo de las características ligadas a la superdotación.

Los modelos cognitivos intentan describir cualitativamente los procesos en la elaboración de la información, partiendo de la idea de que “la inteligencia funciona en estrecha y compleja relación con el ambiente tanto interior como exterior del individuo” (Sánchez, 2011, p. 23), por lo que se intenta mediar la cognición con el contexto. Este modelo permite visualizar diferentes tipos de aplicación de la inteligencia de los superdotados en situaciones completamente distintas. Mientras que unos destacan en situaciones académicas otros lo pueden hacer en situaciones novedosas o en ambientes externos, pero no necesariamente en los académicos (p. 25).

Por último, se encuentra la visión sociocultural de la superdotación en la que los contextos condicionan tanto las necesidades como los resultados del comportamiento humano. Se comienza a tomar en cuenta la importancia del papel que juega la familia, la escuela y el entorno en el rendimiento de los niños superdotados. Según Rodríguez (2002):

Existe acuerdo general en que el inteligente nace y se hace, por lo que la inteligencia tiene dos componentes, lo innato (aptitudes) y lo adquirido (adquisición de conocimientos y entrenamiento, es decir, circunstancias ambientales que acompañan al desarrollo intelectual: salud, relaciones familiares, estímulos, circunstancias sociales...) (p. 2).

Todas las definiciones y modelos expuestos son teorías que no tienen una prevalencia de unas por sobre otras. Es necesario una mirada multidisciplinaria para lograr una definición más completa y acertada del concepto de superdotación dada la complejidad del mismo.

#### **4. Problema de investigación y preguntas**

Esta tesis indaga en las valoraciones y opiniones de los docentes en cuanto a su formación, el grado de conocimiento que poseen acerca de las necesidades educativas especiales, las herramientas de inclusión educativa, la superdotación y la enseñanza a alumnos con dicho diagnóstico. Se parte de la hipótesis general de que las carencias en la formación docente específica en la temática y la conjugación de un modelo escolar donde prima una enseñanza de tipo homogénea junto a alumnos que poseen capacidades y formas de aprender fundamentalmente diversas constituyen un ambiente propicio para el surgimiento y potenciación de desigualdades educativas.

A partir de esto surgen las siguientes interrogantes:

- I. ¿Como ha sido la formación de magisterio de los docentes, en términos generales y específicamente en las áreas vinculadas al problema de investigación? ¿Cómo valoran la formación específica vinculada a la educación inclusiva y, en particular, a los niños con superdotación, durante la carrera de magisterio?
- II. ¿A qué posibles dificultades se enfrentan los maestros a la hora de enseñar a un conjunto de alumnos heterogéneo?
- III. ¿Qué conocimiento tienen acerca del Diseño Universal de Aprendizaje? ¿Cuál es su experiencia en torno a la aplicación de proyectos de trabajo personal (PTP)?
- IV. ¿Qué conocimientos poseen los maestros de las escuelas en cuanto a los niños con superdotación? ¿Recibieron formación específica a lo largo de sus carreras docentes?
- V. ¿Existen diferencias entre las respuestas otorgadas por los maestros sobre la superdotación y las necesidades educativas especiales (n. e. e.) según tipo y contexto sociocultural de las escuelas, formación y años de experiencia docente, antigüedad, experiencia con alumnos con superdotación en el aula, interés por formarse en el área, grado de preparación y gratificación a la hora de trabajar con alumnos con n.e.e.?

##### *4.1 Hipótesis generales*

La hipótesis general de esta tesis consiste en que los niños con superdotación no reciben ninguna atención especializada en el salón de clases de la Educación Primaria, ya sea por la falta de identificación como por la carencia de herramientas educativas para brindarles

una enseñanza acorde a sus necesidades. Con base en esta hipótesis general, se proponen las siguientes hipótesis específicas:

- I. Los maestros estarán más formados en temas de didáctica y estrategias de enseñanza de carácter general que en áreas específicas relacionadas a las necesidades educativas especiales y a la inclusión educativa.
- II. Se espera que los docentes estén de acuerdo con los principios y orientaciones generales del paradigma del DUA, pero que, sin embargo, tengan poca experiencia en la utilización práctica de estrategias concretas de enseñanza basadas en estos principios, como es la herramienta del Proyecto de Trabajo Personal. Para el caso de los alumnos con superdotación, se espera una nula aplicación de esta herramienta.
- III. Los maestros estarán poco informados sobre la superdotación ya que no hay una preparación ni formación docente adecuada para trabajar con niños con dicha condición. En este sentido, se sentirán poco preparados para trabajar educativamente con ellos. Se espera, a su vez, que la amplia mayoría considere que nunca tuvo un alumno con este diagnóstico.
- IV. a- Se espera hallar diferencias entre las respuestas otorgadas por los maestros sobre la superdotación y sobre las n.e.e. según el tipo de oferta institucional donde enseñan, dado que las escuelas de tiempo extendido/completo presentan mejores condiciones institucionales, con una inversión en infraestructura y en equipamiento escolar, y con más espacios curriculares con metodologías innovadoras que podrían favorecer la enseñanza individualizada, tomando en cuenta las diferencias de los alumnos y generando mayores adaptaciones para ellos.
- IV. b- En cuanto a los quintiles de contexto sociocultural, las respuestas de docentes que enseñan en escuelas de contexto bajo podrían tener discrepancias con respecto a las de quintiles altos, por diferencias en las preocupaciones y prioridades con respecto a los alumnos que asisten a los distintos centros.
- V. Se espera que las respuestas difieran también entre aquellos docentes con más años de antigüedad en el centro y con menos, debido a la experiencia que desarrollan unos y otros en el contexto educativo de las escuelas, pero también a la hora de planificar proyectos institucionales con participación docente a mediano y largo plazo.
- VI. Se espera hallar diferencias entre las respuestas sobre la superdotación según la mayor o menor formación específica de los maestros en temas vinculados a la

educación especial y en función de la experiencia docente, puesto que, a más años de enseñanza en el sistema educativo, mayores son las posibilidades de haber tenido un alumno con superdotación en el salón de clases. La presencia e identificación de alumnos con superdotación en el aula también podría impactar en las opiniones y valoraciones de los docentes debido al mayor conocimiento que tendrían estos sobre la temática.

#### *4.2 Objetivo General*

Dar a conocer, desde la perspectiva del docente, las valoraciones y opiniones que estos tienen acerca de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales en general, y de los niños con superdotación en particular. Se pretende, a su vez, dar cuenta de la realidad de la formación docente, de las herramientas con las que cuentan para atender las diversas necesidades educativas de los alumnos y de las dificultades y desafíos que esto último les supone.

##### *4.2.1. Objetivos Específicos*

- I. Conocer acerca de la formación de magisterio de los docentes, las áreas con mayor y menor capacitación y la formación vinculada a la educación inclusiva.
- II. Conocer a qué tipo de dificultades se enfrentan a la hora de enseñar a alumnos diversos en un mismo salón de clase.
- III. Conocer las experiencias y valoraciones de los maestros en cuanto a los Proyectos de Trabajo Personal, su aplicación y el paradigma que los contempla.
- IV. Explorar el grado de conocimiento que poseen los maestros de Primaria sobre la superdotación e indagar acerca de la formación específica sobre este tema a lo largo de sus carreras docentes.
- V. Analizar si existen diferencias entre las respuestas otorgadas por los maestros sobre la superdotación y las n.e.e. según tipo y contexto sociocultural de las escuelas, la formación y los años de experiencia docente, la antigüedad, la presencia de alumnos con superdotación en el aula, el interés por formarse en el área y el grado de preparación y gratificación a la hora de trabajar con alumnos con n.e.e.



## **5. Estrategia y metodología de la investigación**

### *5.1. Diseño y análisis*

La estrategia metodológica se realizó en base a un abordaje cuantitativo a partir de la técnica de encuesta. Se relevaron las opiniones y valoraciones de los maestros de escuelas públicas de Montevideo con el fin de conocer sus percepciones y valoraciones respecto a la superdotación, así como sobre la diversidad de capacidades, el trabajo individualizado y la educación especial. Tanto la unidad de relevamiento como la unidad de análisis son los maestros.

La técnica de encuesta permite recabar un amplio abanico de aspectos a una muestra considerablemente grande, en un período de tiempo relativamente corto. A su vez, facilita la comparación de resultados mediante la estandarización y cuantificación de las respuestas (Cea D'Ancona, 1996).

Específicamente, se encuestó a una muestra de docentes de 1° a 6° de primaria, dado que son los únicos responsables de impartir la educación en este nivel. En este sentido, disponen de un mayor conocimiento acerca del alumno, así como de sus características y necesidades. A su vez, la identificación temprana de los niños con superdotación resulta fundamental para poder brindarles una educación acorde a sus necesidades.

La muestra se realizó en dos etapas. En primer lugar, se seleccionaron 50 escuelas urbanas públicas de Montevideo mediante muestreo aleatorio simple. Dado que en el estudio se incluyeron a todos los docentes de grupos de 1° a 6° de cada escuela seleccionada, cada maestro tiene probabilidad =1 de selección en las escuelas sorteadas. Mediante este promedio, se estimó que la muestra estuviera compuesta por un total de 150 maestros aproximadamente.

La recolección de la información se llevó a cabo a partir de la aplicación de un cuestionario estandarizado y auto administrado en línea, entre los meses de agosto a octubre del 2020<sup>1</sup>. Cada docente recibió un correo electrónico con el enlace a la encuesta. Este diseño fue el que mejor se ajustaba a las condiciones particulares generadas por la pandemia COVID-19 en el 2020.

Durante el trabajo de campo fue necesario introducir algunos ajustes al diseño original. Dado que algunas instituciones educativas no respondieron a la convocatoria, sumado a

---

<sup>1</sup>Tanto el cuestionario como los módulos temáticos principales en los que se organizó el mismo y la tabla de operacionalización de conceptos pueden hallarse en el Anexo 9.4 y 9.5.

las dificultades para lograr que las direcciones de las escuelas distribuyeran el cuestionario entre sus docentes, se terminó accediendo a un total de 34 escuelas de las 50 seleccionadas originalmente. Además de la modalidad de cuestionario autoadministrado online, se brindó la opción de realizar el mismo en formato papel, acudiendo a las escuelas con el fin de distribuir los mismos.

Una vez recolectada la información, se generó una base de datos mediante el ingreso de las respuestas obtenidas, se codificaron las diferentes categorías de las variables y se generó un ponderador con el fin de corregir por las diferentes probabilidades de selección. El cálculo del ponderador se realizó mediante post estratificación, a partir de dos variables: la categoría y el nivel de contexto sociocultural (quintil) de la escuela. Específicamente, se conformaron 6 estratos divididos de la siguiente forma:

- Escuelas urbanas comunes de quintil 3, 4 y 5.
- Escuelas APRENDER de quintil 1 y 2.
- Escuelas de tiempo completo de quintil 1 y 2.
- Escuelas de tiempo completo de quintil 3, 4 y 5.
- Escuelas de tiempo extendido de quintil 3, 4 y 5.
- Escuelas de práctica/habilitadas de práctica de quintil 3, 4 y 5.

Cada uno de los estratos anteriores corresponde al valor de la variable categoría de escuela (j) y de la variable quintil (k). De esta forma, para cada estrato  $jk$  se calculó el ponderador según la siguiente ecuación:

$$\text{Ponderador}_{jk} = N_{jk} / n_{jk}$$

Siendo  $N_{jk}$  el número de escuelas del estrato  $jk$  en el universo y  $n_{jk}$  el número de escuelas que efectivamente se hallan en la muestra.

A su vez, con el propósito de no afectar las pruebas de hipótesis, fue necesario corregir el efecto expansor del ponderador y volver al número inicial de casos de la muestra mediante:

$$\text{Ponderador}_2 = \text{Ponderador} * (n/N)$$

Por su parte, al no contar con información acerca del total de maestros en cada escuela, no fue posible estimar la proporción de no respuesta a nivel de los maestros ni, por lo tanto, corregir el ponderador mediante la incorporación de la probabilidad de selección del docente dentro de cada escuela.

## 5.2 Caracterización de la población encuestada

Del total de escuelas participantes en el estudio, el 36,9% pertenecen a la categoría APRENDER, el 29% son escuelas comunes, el 26,2% son de tiempo extendido o de tiempo completo y el 7,9% de práctica/habilitada de práctica. En tanto, el 47,7% de las escuelas pertenecen al Quintil 1 y 2, el 22,5% son de Quintil 3 o 4 y el 29,8% son de Quintil 5.

Tabla 1.1 Distribución de las escuelas según categoría y según Quintil

	Porcentaje		Porcentaje
UC	29,0%	Quintil 1	32,4%
AP	36,9%	Quintil 2	15,3%
TC	21,6%	Quintil 3	9,7%
TE	4,6%	Quintil 4	12,8%
PR-HP	7,9%	Quintil 5	29,8%
Total	100,0%	Total	100,0%

Fuente: elaboración propia en base a la Encuesta a Docentes - Proyecto Superdotación.

En promedio, los docentes tienen en su aula 25 alumnos, con un mínimo de 15 y un máximo de 32. El 8,8% tiene entre 15 y 19, el 36,1% tiene entre 20 y 24 alumnos, el 31,8% tiene entre 25 y 29 y el 23,3% tiene 30 o más alumnos en su aula.

Tabla 1.2. Número de alumnos por aula en tramos

	Porcentaje
15-19	8,8%
20-24	36,1%
25-29	31,8%
30 o más	23,3%
Total	100,0%

Fuente: elaboración propia en base a la Encuesta a Docentes - Proyecto Superdotación.

En cuanto a los docentes, el 97% de las encuestadas son mujeres, el promedio de edad es de 41,6 años en un rango que va de los 22 a los 59 años. El 11% tiene entre 22 y 29 años, el 25,4% tiene entre 30 y 39, el 32% tiene entre 40 y 49 y el restante 30% tiene entre 50 y 59 años. La distribución etaria de la muestra se asemeja a la estructura por edades presentada en el Censo Nacional Docente del 2018, donde el 10,8% de los maestros tiene entre 18 y 29 años, el 29,9% tiene entre 30 y 39 años, el 30,5% tiene entre 40 y 49 años y el 22,9% tiene entre 50 y 59. Además hay un 6% de docentes del censo con 60 años o más (ANEP, 2019).

Tabla 1.3. Distribución de maestros según tramos de edad y según género

Edad	Porcentaje	Género	Porcentaje
22-29	11,2%	Masculino	3,3%
30-39	25,6%	Femenino	96,7%
40-49	33,1%	Total	100,0%
50-59	30,2%		
Total	100,0%		

Fuente: elaboración propia en base a la Encuesta a Docentes - Proyecto Superdotación.

## 6. Análisis

A continuación, se presentan los resultados obtenidos a través de los cuestionarios. En primer lugar, se analizan los aspectos vinculados a la formación, la experiencia y la antigüedad docente con el fin de conocer acerca de la formación de magisterio, la inserción laboral en el sistema educativo, la estabilidad o rotación de estos en las escuelas y los años de experiencia.

En segundo lugar, se presentan los resultados referidos a la enseñanza al alumnado heterogéneo y a la capacidad de los maestros para atender la diversidad.

En tercer lugar, se analizarán las respuestas en torno al uso de estrategias de enseñanza alternativas, principalmente las que se hallan dentro del paradigma del Diseño Universal de Aprendizaje, como son los Proyectos de Trabajo Personal (PTP).

Finalmente, se analizarán los datos vinculados a la presencia de alumnos con superdotación en aulas y centros, las creencias que poseen los maestros de Primaria sobre la superdotación y la educación de alumnos con necesidades educativas especiales, las valoraciones en cuanto a la formación recibida en esta área, así como en el interés por formarse y la experiencia del maestro acerca de la enseñanza de alumnos diagnosticados con superdotación.

### 6.1 Formación, experiencia y antigüedad

Con el fin de conocer acerca de la formación de magisterio de los docentes, la inserción laboral en el sistema educativo, la estabilidad o rotación de estos en las escuelas y los años de experiencia, se incluyó en el cuestionario un conjunto de preguntas en torno a ello.

En cuanto a la experiencia docente, el 7,1% de los docentes encuestados mencionó tener 2 años o menos en la profesión, el 10% enseña desde hace 3 a 5 años, el 12,9% lo hace

desde hace 6 a 10, el 12,3% desde hace 11 a 15, mientras que el 57,7% trabaja como maestra/o desde hace 16 años o más.

La rotación de los maestros entre escuelas parece ser muy importante ya que el 47,4% de los docentes mencionó tener 2 o menos años de antigüedad en el centro educativo donde se desempeñó en el 2020. Además, el 16,4% tiene entre 3 y 5 años, el 15,8% entre 6 y 10 años y el 10,5% se encuentra enseñando desde hace 16 años o más en la misma escuela.

Tabla 2.1. Años de experiencia en la docencia y antigüedad en la escuela

	Experiencia	Antigüedad
0-2	7,1%	49,2%
3-5	10,0%	12,8%
6-10	12,9%	18,0%
11-15	12,3%	8,7%
16 o más	57,7%	11,3%
Total	100,0%	100,0%

Fuente: elaboración propia en base a la Encuesta a Docentes - Proyecto Superdotación.

Tal como se observa en la tabla, a pesar de que el 70% de los maestros trabajan en la docencia desde hace más de 10 años, cerca de la mitad de los encuestados dijo estar hace dos años o menos en la misma escuela. Este dato resulta importante no solo por la escasa experiencia que desarrollan los docentes en el contexto educativo de las escuelas sino también a la hora de planificar proyectos institucionales con participación docente a mediano y largo plazo. El alto nivel de rotación de los docentes entre centros educativos es un rasgo característico del sistema educativo uruguayo, tal como ha sido analizado en los censos de ANEP de 2007 y 2018. Para el 2007 el porcentaje de docentes censados que mencionaron haber ingresado a trabajar en su centro educativo hace tres años o menos fue un 48,1%, mientras que para el 2018 fue un 46,7%. (ANEP, 2019).

En cuanto a la realización de cursos de especialización vinculadas a la educación, el 47,6% de los encuestados mencionó haber realizado al menos uno. El 14,6% se especializó en temáticas tales como: inclusión educativa, necesidades educativas especiales y dificultades de aprendizaje. Otros de los cursos realizados se enfocaron en ciencias naturales y sociales, matemática y lengua, así como cursos de dirección. En cuanto a actividades de capacitación, el 84,5% de los encuestados participó en alguna en los últimos 5 años.

Al preguntar sobre la formación inicial de magisterio, los docentes consideran que el área donde recibieron más aportes fue en las estrategias de enseñanza y didáctica, donde el 68,3% dijo haberle aportado “bastante” o “mucho” a su formación. De igual forma ocurre

con la evaluación de los alumnos y la enseñanza de habilidades transversales, habiéndoles aportado “bastante” o “mucho” al 46% de los maestros en la primera y al 43,8% de ellos en la segunda.

Por su parte, las áreas donde los maestros recibieron nula o poca formación de acuerdo a lo reportado en la encuesta, son: i) habilidades para la enseñanza a través de las TIC, dado que el 41,3% dijo haber recibido “nada” y el 41,6% dijo haber recibido “poco”, ii) la enseñanza a alumnos con necesidades educativas especiales, donde el 37,9% dijo recibir “nada” y el 56,7% “poco”, y iii) la formación vinculada a dificultades de aprendizaje (“nada” = 33,6% o “poco” = 50%).

Tabla 2.2. Valoración docente acerca de los aportes recibidos en cada área

	Nada	Poco	Bastante	Mucho	Total
Estrategias de enseñanza y didáctica	1,1%	30,6%	61,7%	6,6%	100,0%
Evaluación de los alumnos	6,7%	47,3%	43,4%	2,6%	100,0%
Habilidades para la enseñanza a través de las TIC	41,3%	41,6%	15,1%	1,9%	100,0%
Comportamiento de los alumnos y manejo del salón de clase	12,2%	50,4%	30,6%	6,9%	100,0%
Enseñanza a alumnos con necesidades educativas especiales	37,9%	56,7%	4,8%	0,6%	100,0%
Dificultades de aprendizaje	33,6%	50,0%	15,8%	0,6%	100,0%
Educar teniendo en cuenta la heterogeneidad sociocultural	12,0%	53,9%	31,4%	2,7%	100,0%
Enseñar habilidades transversales (resolución de problemas, aprender a aprender)	8,60%	47,70%	37,70%	6,10%	100,0%

Fuente: elaboración propia en base a la Encuesta a Docentes - Proyecto Superdotación.

A modo de síntesis, los resultados reportados en la tabla anterior indican que, desde la formación inicial, son muy pocos los maestros que reciben capacitación sobre como enseñar a alumnos con n.e.e. así como a alumnos que presenten problemas de aprendizaje. De esta forma, los docentes no han adquirido, al menos en las instancias de formación inicial, las herramientas teóricas para poder otorgar una educación que apunte a las necesidades de cada alumno.

Al consultarles en cuál de las áreas anteriores les gustaría recibir mayor formación, los docentes indicaron, en su mayoría, las tres áreas donde habían recibido nula o poca en la carrera de magisterio. En este sentido, la encuesta sugiere una necesidad por parte de los maestros para capacitarse en estas áreas y tener las herramientas para responder a una

realidad que existe. A este respecto, el 65,3% explicitó querer recibir conocimientos sobre las dificultades de aprendizaje, el 62,2% también está interesado en la enseñanza a alumnos con necesidades educativas especiales y el 45,9% le gustaría aprender más acerca de las habilidades para la enseñanza a través de las TIC.

Posteriormente, se les consultó si consideran que existen barreras para la participación en instancias de capacitación docente. Como se observa en la siguiente tabla, el 50,7% mencionó la falta de tiempo debido a responsabilidades familiares como principal barrera para su participación, el 45,3% indicó como barrera el conflicto con el horario laboral de este tipo de actividades, el 30,7% considera que es muy caro o inaccesible económicamente y el 27,1% cree que no hay incentivos para capacitarse en dichas instancias.

Tabla 2.3. Barreras para la participación en instancias de formación docente

	Si	No	Total
No tengo tiempo debido a mis responsabilidades familiares	50,7%	49,3%	100,0%
Las actividades para desarrollarme profesionalmente presentan conflictos con mi horario laboral	45,3%	54,7%	100,0%
Desarrollarme profesionalmente es muy caro/inaccesible	30,7%	69,3%	100,0%
No hay incentivos para participar en esas actividades	27,1%	72,9%	100,0%
Considero que no existe oferta relevante	9,3%	90,7%	100,0%
No tengo los prerrequisitos (formación, experiencia, antigüedad)	7,5%	92,5%	100,0%

Fuente: elaboración propia en base a la Encuesta a Docentes - Proyecto Superdotación.

## 6.2 Enseñanza al alumnado heterogéneo y la atención a la diversidad

Uno de los objetivos trazados a lo largo de la investigación fue conocer las experiencias y valoraciones de los maestros en cuanto a la enseñanza a alumnos diversos. En este sentido, se les realizó un conjunto de preguntas a los maestros vinculadas al ejercicio de la docencia y su capacidad para atender la diversidad dentro del salón de clases.

A partir de los resultados de la tabla 3.1, se observa que, mayoritariamente, los docentes declaran poder tener en cuenta las diferencias de los alumnos a la hora de planificar las clases así como proporcionar diversas formas de expresión del aprendizaje e impulsar los logros educativos de cada estudiante. Estas afirmaciones poseen una distribución de aproximadamente un 70% que menciona poder hacerlo “bastante” o “mucho” y un 30% que afirma no poder hacerlo o poder hacerlo “poco”.

A su vez, la gran mayoría de los docentes mencionaron poder mantener a los alumnos motivados y comprometidos en el proceso de aprendizaje (“bastante” o “mucho”=80,9%), así como elaborar nuevas estrategias cuando los alumnos no logran los aprendizajes esperados (“bastante” o “mucho” = 83,5%).

Tabla 3.1. Autoevaluación docente sobre su capacidad para atender la diversidad

	No puedo hacerlo	Puedo hacerlo poco	Puedo hacerlo bastante	Puedo hacerlo mucho	Total
Tener en cuenta las diferencias de todos los alumnos a la hora de planificar las clases	1,0%	33,1%	61,0%	4,97%	100,0%
Que todos logren los objetivos educativos planteados	2,01%	36,0%	60,7%	1,4%	100,0%
Proporcionar múltiples formas de expresión del aprendizaje	0,0%	29,2%	62,6%	8,2%	100,0%
Que todos puedan sentirse comprometidos y motivados en el proceso de aprendizaje	0,6%	18,5%	64,3%	16,6%	100,0%
Elaborar nuevas estrategias cuando los estudiantes no logran los aprendizajes esperados	0,6%	15,9%	71,5%	12,0%	100,0%
Lograr un buen clima de trabajo en el salón de clases	0,6%	1,7%	42,5%	55,2%	100,0%
Hacer que los estudiantes respeten las reglas de clase	0,6%	2,7%	57,0%	39,7%	100,0%

Fuente: elaboración propia en base a la Encuesta a Docentes - Proyecto Superdotación.

Por otra parte, aspectos como lograr un buen clima de trabajo en el aula y hacer que los estudiantes respeten las reglas de clase son lo que más creen llevar adelante los docentes encuestados (“bastante” o “mucho” =97,7%; “bastante” o “mucho” =96,7%).

Finalmente, se realizó un índice en base a los resultados anteriores mediante la suma de todas las respuestas, generando un puntaje con un recorrido de 7 a 28 puntos. A partir de esta medida, se evaluó si existía una relación entre la autopercepción sobre la capacidad para atender a la diversidad en el aula (captada por el índice) y variables tales como la edad de los docentes, el número de alumnos en el grupo, el quintil de contexto sociocultural de la escuela y los años de experiencia docente.

El análisis descriptivo a partir de las tablas y gráficos no permitió determinar una tendencia clara en los resultados. El análisis multivariado, a partir de un modelo de



regresión lineal, arrojó diferencias significativas en el sentido esperado, únicamente para la variable contexto sociocultural de la escuela ( $p > .005$ )<sup>2</sup>. El puntaje esperado en el índice de autopercepción del manejo de la diversidad para los docentes que se desempeñan en escuelas de quintiles 4 y 5 es 1,4 puntos mayor que para los de quintiles 1, 2 y 3.

### 6.3 Diseño Universal de Aprendizaje y Proyectos de Trabajo Personal

En esta sección se trabajará con las opiniones y experiencias de los maestros vinculadas al uso de estrategias de enseñanza alternativas, principalmente las que se hallan dentro del paradigma del Diseño Universal de Aprendizaje como es el caso de los Proyectos de Trabajo Personal (PTP). Como se señaló, el DUA pone en el centro la personalización de los procesos de enseñanza entendiendo que el peso de la adaptación debe recaer en primer lugar sobre el currículo y no sobre el alumno, con la premisa central de ayudar a los educadores a entender cómo crear currículos que atiendan las necesidades de todos los estudiantes desde el primer momento. La encuesta indagó el grado de conocimiento del paradigma y sus principios, y relevó, asimismo, las valoraciones y las experiencias de los maestros sobre la aplicación de los PTP.

Se incluyeron en el cuestionario preguntas acerca de la familiaridad del docente con el DUA y el PTP, si ha sido aplicado por parte de los docentes, en qué circunstancias, y si se lograron los resultados esperados en cuanto al aprendizaje de los alumnos.

Tabla 4.1 Principios del Diseño Universal para el Aprendizaje

	Total desacuerdo	Parcial desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Total
Los alumnos son distintos en la forma en que perciben y comprenden la información	10,5%	6,6%	2,1%	39,4%	41,3%	100,0%
Todos los alumnos pueden aprender juntos	11,8%	24,6%	15,8%	33,8%	14,0%	100,0%
Las prácticas de enseñanza deben reconocer los diversos tipos de estudiantes	7,5%	5,3%	1,6%	39,9%	45,6%	100,0%
No hay una única forma de aprender	8,1%	2,5%	1,9%	24,6%	62,9%	100,0%
Cada alumno posee diferentes habilidades estrategias y organizativas para expresar lo que sabe	6,9%	3,7%	3,1%	27,7%	58,6%	100,0%

Fuente: elaboración propia en base a la Encuesta a Docentes - Proyecto Superdotación.

El 35,5% de los maestros declaró no estar “nada familiarizado” con el DUA, el 40,5% dijo estar “poco familiarizado” y el 24% dijo estar “bastante” o “muy familiarizado” con este enfoque (Tabla 4.1). A pesar del cierto nivel de desconocimiento del modelo como

<sup>2</sup> Ver anexo 9.6.

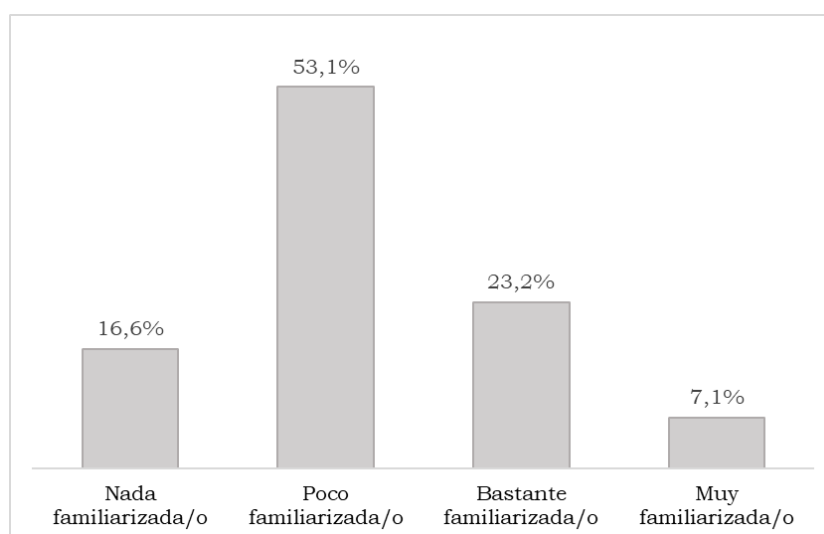
tal, la gran mayoría de los encuestados se manifestó “de acuerdo” o “muy de acuerdo” con los principios que estructuran este paradigma.

El 80,7% de los docentes encuestados se manifestó “de acuerdo” o “muy de acuerdo” con la afirmación: *los alumnos son distintos en la forma en que perciben y comprenden la información*. El 85,5% está “de acuerdo” o “muy de acuerdo” en que las prácticas de enseñanza deben reconocer los diversos estudiantes. El 87,5% de los maestros entiende que no hay una única forma de aprender y el 86,3% está “de acuerdo” o “muy de acuerdo” con que cada alumno posee diferentes habilidades estratégicas y organizativas para expresar lo que sabe. En tanto, los docentes poseen opiniones contrarias en cuanto a la afirmación *todos los alumnos pueden aprender juntos*. El 36,4% está en parcial o total desacuerdo con esta afirmación, mientras que el 47,8% sí cree que sea posible. Además, este ítem presenta el porcentaje más alto de indecisión, con un 15,8% de maestros que no está “ni de acuerdo ni en desacuerdo”.

Asimismo, la encuesta identifica entre un 8% y un 10% de docentes encuestados que está en “total desacuerdo” con todos los principios del Diseño Universal incluidos en el cuestionario, principios que, como se ha expresado, tienen en cuenta la diversidad de cada alumno y cuyo objetivo es lograr una inclusión efectiva, minimizando las barreras que pudieran existir en el aula.

Con respecto a los Proyectos de Trabajo Personal, la encuesta muestra que un alto porcentaje de docentes no está nada o casi nada familiarizado con esta estrategia (“poco” o “nada” = 69,7%) y, en cuanto a su implementación, sólo 1 de cada 3 docentes lo utilizaron alguna vez en su práctica docente (31,8%).

Gráfico 4.1. Grado de familiaridad con los PTP



Fuente: elaboración propia en base a la Encuesta a Docentes - Proyecto Superdotación.

El CEIP impulsó este proyecto con el fin de favorecer un currículo inclusivo y flexible que acompañe los criterios de repetición y promoción ordinarias y extraordinarias en las escuelas. La aplicación de los PTP depende de que los maestros documenten los conocimientos logrados por los alumnos a los efectos de dar continuidad a sus avances. Sin embargo, de acuerdo con los resultados expuestos, casi el 70% de los docentes desconoce este tipo de proyectos, lo que explicaría en gran parte la poca aplicación que ha tenido el instrumento por parte de los mismos, de acuerdo a sus propios testimonios.

Del total de maestros que sí utilizaron los PTP (31,8%), el 41,8% lo aplicó en casos de promoción extraordinaria, el 24,1% en casos de repetición, el 20,4% en ambas situaciones y únicamente el 2,3% de los docentes dijeron haberlo utilizado para casos de niños con superdotación con y sin promoción extraordinaria. Un 11,4% mencionó otros casos de aplicación.

Al consultarles por los logros esperados en cuanto al aprendizaje del alumno utilizando el PTP, el 61,1% mencionó que estos fueron alcanzados alguna vez, pero mayoritariamente no, mientras que el 38,9% expresó haber conseguido los resultados esperados en la mayoría de los casos. A pesar de estos bajos porcentajes, la valoración de esta herramienta por parte de los maestros que la aplicaron es “bastante” o “muy positiva” (79,5%), como puede observarse en el panel derecho de la siguiente tabla.

Tabla 4.2. Logros alcanzados por el alumno y valoración general de los PTP

Resultados	Porcentaje	Valoración	Porcentaje
Alguna vez sí, pero mayoritariamente no	61,1%	Nada positiva	2,0%
Sí, en la mayoría de los casos	38,9%	Poco positiva	19,3%
No, en ningún caso	0,0%	Bastante positiva	63,5%
		Muy positiva	15,3%
<b>Total</b>	<b>100,0%</b>	<b>Total</b>	<b>100,0%</b>

Fuente: elaboración propia en base a la Encuesta a Docentes - Proyecto Superdotación.

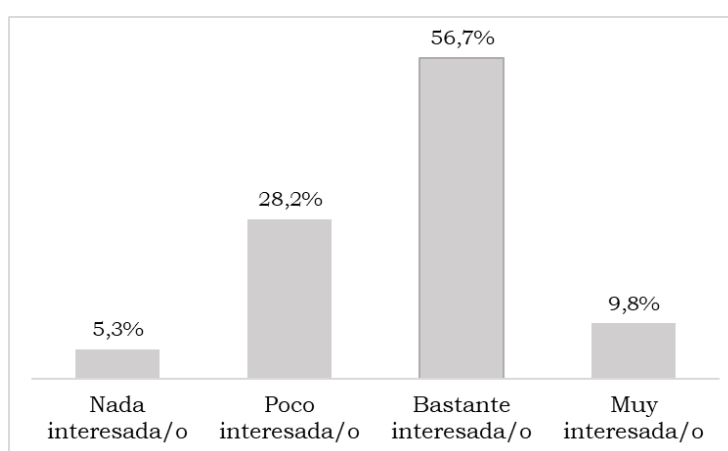
#### 6.4 Formación en superdotación y presencia en aulas

En este apartado se analizarán las valoraciones en cuanto a la formación recibida en esta área, así como en el interés por formarse y la experiencia del maestro con alumnos diagnosticados con superdotación.

Para comenzar, se les consultó a los docentes si habían recibido formación específica sobre la enseñanza a alumnos con superdotación a lo largo de sus estudios de magisterio.

La totalidad de los encuestados dijo no haber recibido nunca ese tipo de formación, tal como había sido planteado al comienzo de la investigación y en forma consistente con los antecedentes referidos y las hipótesis principales de esta tesis. Es posible afirmar, con base en estos resultados, que una gran parte de los maestros que se desempeñan en las escuelas públicas de Montevideo no reciben ningún tipo de formación vinculada a la superdotación. A pesar de esto y como se observa en el gráfico siguiente, el 66,5% mencionó estar “bastante” o “muy interesado” en tener una formación adicional en la temática (en cambio, el 28,2% se manifestó “poco interesado” y el 5,3% dijo estar “nada interesado” en formarse en la materia).

Gráfico 4.2. Interés por formarse en el área de la superdotación



Fuente: elaboración propia en base a la Encuesta a Docentes - Proyecto Superdotación.

Por otra parte, del total de maestros encuestados, el 83,4% expresó nunca haber tenido un alumno con diagnóstico de superdotación en su aula. El 9,3% dijo no saberlo y sólo el 7,2% declaró haber tenido al menos un alumno con superdotación en su clase. Posiblemente, el desconocimiento sobre la superdotación producto de la falta de formación en el área, sea un factor importante a la hora de explicar la baja presencia de estos alumnos de acuerdo a los docentes, fundamentalmente por el poco diagnóstico e identificación.

De todas formas, al analizar los datos en función de los años de experiencia en la profesión, del total de docentes que dijeron haber tenido al menos un alumno superdotado, el 83,6% tiene 16 o más años de experiencia en la enseñanza primaria, existiendo una asociación entre los años de experiencia docente y el haber tenido un alumno con superdotación en el aula ( $x^2= 7,306$ ;  $p= .007$ ).

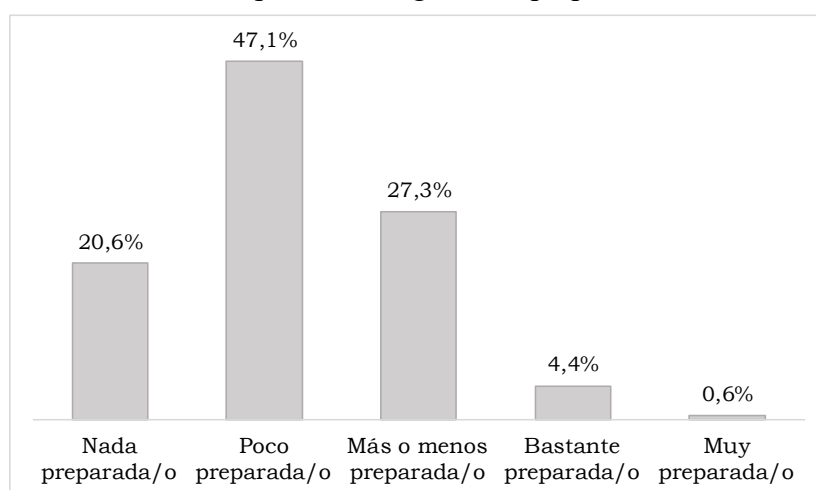
Al preguntarles a los maestros que sí tuvieron alumnos con superdotación, si fueron elaboradas adaptaciones curriculares para dichos niños, el 40% respondió que sí y el 60%

que no o que no lo sabe, lo que refuerza la hipótesis de que el tema tiene una penetración más bien débil y poco sistemática en las aulas escolares.

Al consultar si hubo un alumno con superdotación en la escuela donde se desempeña como docente, el 41,8% dijo que no, el 45,6% dijo no saberlo y el 12,6% mencionó que sí. En línea con los resultados recién reportados, sólo el 4,6% de estos maestros respondió que se habían desarrollado adaptaciones curriculares para estos niños, al tiempo que la gran mayoría (86,5%) expresó no saberlo.

Finalmente, se les preguntó a los maestros qué tan bien preparados creen que se encuentran para trabajar educativamente con alumnos diagnosticados con superdotación.

Tabla 4.3. Percepción sobre grado de preparación docente



Fuente: elaboración propia en base a la Encuesta a Docentes - Proyecto Superdotación.

Las respuestas resultaron sumamente consistentes con la hipótesis III y reflejan la muy baja preparación que, de acuerdo a sus propios testimonios, tiene el cuerpo docente a la hora de enfrentarse a esta situación. En este sentido, el 20,6% reconoció no estar “nada preparado”, el 47,1% dijo estar “poco preparado”, el 27,3% cree estar “más o menos preparado”, mientras que únicamente el 5% considera estar “bastante” o “muy preparado” para trabajar educativamente con alumnos con superdotación.

Probablemente la falta de formación específica tanto en el cursado inicial de la carrera como en instancias de capacitación o especialización, influya en que la mayoría de los docentes consideren no estar preparados para enfrentarse a una situación que, según la evidencia presentada, desconocen.

### 6.5 Valoraciones acerca de los alumnos con necesidades educativas especiales

A lo largo de esta sección se explorarán las prenociones o creencias que poseen los maestros de Primaria sobre la educación de alumnos con necesidades educativas

especiales, observando si existen diferencias en las respuestas obtenidas según: tipo y contexto sociocultural de las escuelas, años de antigüedad del docente en el centro, la formación específica en áreas de educación especial, la experiencia docente y la gratificación de trabajar con alumnos con n.e.e. A su vez, se analizarán las respuestas a la pregunta abierta “¿cómo docente le gratificaría trabajar con alumnos con necesidades educativas especiales? ¿Por qué?”.

A partir de la tabla 5.1 se puede observar que entre las afirmaciones con más respuestas positivas por parte de los docentes se encuentra *identificar las necesidades educativas de un alumno constituye el punto de origen para determinar las actuaciones pedagógicas (diagnosticar)*. El 83,3% está “de acuerdo” o “muy de acuerdo” con esta afirmación. En menor medida, pero en la misma línea, se encuentra la afirmación que define al sujeto de educación especial como aquel que sin una ayuda diferenciada no podrá alcanzar el nivel de sus posibilidades (el 63,5% de los docentes se manifiesta de acuerdo con este concepto) y la que indica que es necesario integrar en el sistema educativo ordinario a los alumnos con n.e.e. (el 57% está “de acuerdo” o “muy de acuerdo”).

Tabla. 5.1. Valoraciones sobre las necesidades educativas especiales y la inclusión

	Total desacuerdo	Parcial de-sacuerdo	Ni de acuer-do ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Total
Es necesario integrar en el sis. educativo ordinario a los alumnos con n.e.e.	5,1%	21,1%	15,9%	39,7%	18,3%	100%
Los alumnos con n. e. e. son aceptados sin dificultades por sus compañeros.	3,0%	22,3%	22,0%	45,7%	6,9%	100%
Los maestros aceptan sin dificultades en sus aulas a los alumnos con n. e. e.	4,1%	30,7%	27,7%	31,9%	5,7%	100%
La Ed. Especial es en general entendida por los maestros como la educación que está dirigida únicamente a aquellos alumnos que presentan déficits.	10,9%	17,5%	18,7%	43,3%	9,6%	100%
Identificar las necesidades educativas de un alumno constituye el punto de origen para determinar las actuaciones pedagógicas (diagnosticar).	6,6%	2,9%	7,0%	38,3%	45,1%	100%
Sujeto de ed. especial: todo alumno que por razones fisiológicas o psicológicas tiene necesidad de ayuda diferenciada, sin la cual no podrá alcanzar el nivel de sus posibilidades.	1,6%	15,6%	19,3%	39,7%	23,8%	100%

Fuente: elaboración propia en base a la Encuesta a Docentes - Proyecto Superdotación.

Es, a su vez, relevante el hecho de que un 26,2% de los docentes esté en “parcial” o “total desacuerdo” con la integración de todos los alumnos en un mismo sistema educativo común. Este aspecto es consistente con las respuestas obtenidas en el ítem sobre el Diseño

Universal de Aprendizaje: *todos los alumnos pueden aprender juntos* (37% en “parcial” o “total desacuerdo”), sugiriendo nuevamente que no existe un consenso entre los docentes en torno a este asunto, que ha sido la orientación general de la enseñanza primaria en los últimos años.

Entre las afirmaciones con más respuestas de desacuerdo se encuentran: *los maestros aceptan sin dificultades en sus aulas a los alumnos con n. e. e.* El 34,8% de los docentes reconoce que esto al menos no es del todo así. Además, dicho ítem presenta el porcentaje más elevado de docentes que no están “ni de acuerdo ni en desacuerdo” (27,7%), lo que podría indicar que dudan de la adecuación de la afirmación. Al mismo tiempo, resulta interesante destacar que, según los docentes, los compañeros de clase aceptan en mayor medida a los alumnos con n.e.e. (52,6%) que los propios maestros (37,6%).

*Diferencias en las valoraciones acerca de los alumnos con n. e. e.*

Se llevaron a cabo un conjunto de pruebas de hipótesis con el objetivo de cuantificar hasta qué punto las diferencias en las respuestas obtenidas por distintos grupos de docentes se deben a la variabilidad propia de la muestra (errores de estimación) o a diferencias estadísticamente significativas<sup>3</sup>.

Se aplicaron estas pruebas para las respuestas descritas en la tabla 5.1, atendiendo a un conjunto de criterios que podrían incidir en las opiniones de los docentes. En dichas respuestas el valor 1 representa estar en “total desacuerdo” con la afirmación, mientras que el valor 5 implica estar “muy de acuerdo” con la misma. En este sentido, se promediaron las respuestas obtenidas por distintos grupos de maestros y se compararon dichas medias.

Los grupos se conformaron de la siguiente forma<sup>4</sup>:

- Maestras de escuelas de quintiles 1 y 2/ de quintiles 3, 4 y 5.
- Maestras de escuelas APRENDER/de escuelas urbanas comunes o de práctica/de tiempo completo o extendido.
- Maestras con entre 0 a 2 años de experiencia/maestras con entre 3 a 5 años/maestras con más de 6 años de experiencia.

---

<sup>3</sup> Se utilizó la prueba t de Student cuando se requirió realizar comparaciones entre las medias de dos grupos. Se aplicó el análisis de varianza (ANOVA) al comparar las medias de tres o más grupos. Se utilizó la prueba post-hoc de Bonferroni para hallar entre cuáles grupos existen diferencias significativas.

<sup>4</sup> Estos grupos se utilizarán para comparar las diferencias de medias en las secciones 6.6 y 6.7.

- Maestras con entre 0 a 2 años de antigüedad en la escuela/maestras con entre 3 a 5 años/ maestras con más de 6 años de antigüedad.
- Maestras con/sin estudios de especialización en ed. Especial.
- Maestras que sí/no les gratificaría trabajar con alumnos con n.e.e.

Al comparar las respuestas de docentes de distintos contextos socioeconómicos y culturales, se observa que aquellos que enseñan en escuelas de quintiles 3, 4 y 5 respondieron, en promedio, de forma más positiva que los de los quintiles 1 y 2 en todos los ítems acerca de las necesidades educativas especiales. De todas formas, estas diferencias sólo resultaron significativas para los ítems 1 y 2. *Es necesario integrar en el sistema educativo ordinario a los alumnos con necesidades educativas especiales* ( $t = -3,14$ ;  $p = .002$ ) y *los alumnos con n. e. e. son aceptados sin dificultades por sus compañeros* ( $t = -2,05$ ;  $p = .042$ ). En otras palabras, los docentes de quintiles más altos parecen estar, en promedio, más de acuerdo con la integración de los niños con n.e.e. en el sistema educativo ordinario y también consideran que estos son más aceptados por sus compañeros que aquellos docentes que se desempeñan en escuelas de contexto más desfavorable.

Al observar las respuestas de los maestros según categoría de escuela a la que pertenecen, aquellos que enseñan en escuelas comunes o de práctica/habilitada de práctica respondieron en promedio, de forma más positiva en 5 de los 6 ítems sobre n.e.e., mientras que aquellos de escuelas APRENDER respondieron más negativamente en todos los ítems correspondientes. Las diferencias en las respuestas resultaron significativas entre al menos dos grupos sólo para las afirmaciones: *es necesario integrar en el sistema educativo ordinario a los alumnos con necesidades educativas especiales* ( $F = 5,363$ ;  $p = .006$ ) y *los maestros aceptan sin dificultades en sus aulas a los alumnos con n. e. e.* ( $F = 3,506$ ;  $p = .033$ ).

Para determinar entre qué grupos existen estas diferencias, se llevó a cabo la prueba post hoc de Bonferroni. A partir de esto, se halló que los maestros de las escuelas APRENDER están menos de acuerdo en integrar en el sistema educativo ordinario a los alumnos con n.e.e. que los maestros de todas las otras categorías de escuelas. Este resultado responde en buena medida a que esta categoría se compone de escuelas que pertenecen a los quintiles 1 y 2, en donde, como se vio, se presentó esta diferencia. En tanto, con respecto a la aceptación de los alumnos con n.e.e. por parte de los maestros, aquellos de escuelas



comunes y de práctica/habilitada de práctica están, en promedio, menos de acuerdo con que esto sea así en comparación con los de escuelas de tiempo completo y extendido.

Al analizar las respuestas de los maestros según los años de experiencia docente y su antigüedad en el mismo centro educativo, no se encontraron diferencias significativas en torno a los ítems sobre necesidades educativas especiales. De igual manera ocurre con el hecho de tener estudios de especialización en educación especial y dificultades de aprendizaje; contrariamente a lo previsto, las diferencias en las respuestas entre quienes poseen estudios de este tipo y quienes no, no resultaron significativas ( $p < .005$ ).

Por último, y conforme a lo previsto, aquellos que mencionaron que les gratificaría enseñar a alumnos con necesidades educativas especiales respondieron más positivamente a todos los ítems en comparación con los que mencionaron que no, resultando estadísticamente significativos 4 de los 6 ítems totales. Estos son: *es necesario integrar en el sistema educativo ordinario a los alumnos con necesidades educativas especiales* ( $t = 4,979$ ;  $p = .000$ ), *la Educación Especial es en general entendida por los maestros como la educación que está dirigida únicamente a aquellos alumnos que presentan déficits* ( $t = 3,018$ ;  $p = .003$ ), *identificar las necesidades educativas de un alumno constituye el punto de origen para determinar las actuaciones pedagógicas (diagnosticar)* ( $t = 2,879$ ;  $p = .006$ ) y *se considera sujeto de educación especial a todo alumno que por razones fisiológicas o psicológicas tiene necesidad de ayuda diferenciada, sin la cual no podrá alcanzar el nivel de sus posibilidades* ( $t = 3,290$ ;  $p = .001$ ).

En este sentido, los docentes que respondieron afirmativamente que les gratificaría trabajar con alumnos con n.e.e., están en promedio, más de acuerdo con integrarlos al sistema educativo ordinario, más de acuerdo con que a nivel general los docentes consideran que la educación especial está dirigida únicamente a aquellos que presentan déficits, más de acuerdo con que diagnosticar las necesidades educativas del alumno es el primer paso para determinar las actuaciones pedagógicas y por último, están más de acuerdo con que un alumno de educación especial es aquel que sin una ayuda diferenciada no podrá alcanzar el nivel de sus posibilidades.

Es posible concluir, por lo tanto, que las condiciones del centro en donde se desempeñan los docentes, las características socioeconómicas y culturales de los niños que asisten al mismo y la gratificación personal de querer trabajar educativamente con alumnos con

necesidades educativas especiales son factores influyentes en la construcción de las opiniones acerca del tema. Por su parte, aspectos más vinculados a las trayectorias profesionales de los maestros tales como la experiencia, la antigüedad e incluso la formación específica no parecen incidir sobre sus valoraciones en torno a las n.e.e. Estos resultados llaman la atención, especialmente por la ausencia de diferencias en las opiniones expresadas por los maestros que poseen una especialización o formación específica en la temática y quienes no la tienen.

#### *Análisis de la pregunta abierta*

El formulario incluyó una pregunta abierta sobre por qué les gratificaría o no trabajar con alumnos con necesidades educativas especiales (*¿Como maestra/o le gratificaría trabajar con alumnos con necesidades educativas especiales? ¿Por qué?*), El 65,8% respondió que le gratificaría mientras que el restante 27%, mencionó que no (un 6,7% no contestó la pregunta). En base a las respuestas obtenidas, fueron agrupados los motivos en distintos grupos.

Las razones otorgadas dentro de las respuestas afirmativas se organizaron en torno a tres categorías principales, con mayor número de menciones asociadas y otras tres, secundarias, con una frecuencia menor. En primer lugar, los docentes destacaron como motivo de gratificación principal el desafío constante, tanto a nivel personal como profesional que conlleva enseñar a niños con n.e.e. además del aprendizaje y del crecimiento que le aportaría a su formación docente. Algunas de las respuestas obtenidas fueron:

- “Creo que es una buena oportunidad para tener nuevos desafíos como docente”.
- “Pienso que es una oportunidad de crecimiento en lo profesional”.
- “Son un desafío permanente a innovar en el aula”.
- “Cada niño es un desafío nuevo, creo que los niños que por diferente motivo presentan n.e.e., nos permiten crecer como docentes ya que tenemos que buscar nuevas estrategias de enseñanza”.

En segundo lugar, algunos docentes destacaron que la gratificación se debe a la tarea de la enseñanza en sí, independientemente de cuáles sean las capacidades o necesidades de cada niño. Esto forma parte, de acuerdo a los testimonios recabados, de las responsabilidades y deberes del maestro, haciéndose referencia a la vocación docente y

la realidad cotidiana que es enseñar tanto a los alumnos con n.e.e. como al resto. Los docentes respondieron argumentos como los siguientes:

- “Gratificante es trabajar con los niños y niñas, independientemente de sus capacidades”.
- “Los docentes trabajamos a diario y desde siempre con alumnos con n.e.e. Me gratificaría trabajar con niños y lograr estimularlos para aprender independientemente de sus necesidades”.
- “Como maestra es mi deber y responsabilidad brindar una educación para todos/as sin importar sus diferentes capacidades. Para mí, ejercer la docencia y participar en los procesos de aprendizaje en todas sus áreas es un placer”.

En tercer lugar, algunos maestros mencionaron que la enseñanza a alumnos con n.e.e. les es gratificante siempre y cuando estén dadas las condiciones para poder brindarles una educación acorde a sus necesidades, con una formación docente y recursos institucionales adecuados. Muchos de ellos no se sienten preparados desde su formación para poder brindarles la educación que precisan y reconocen que les gratificaría siempre y cuando las condiciones estén dadas. Mencionan que el hecho de carecer de formación para abordar determinadas situaciones y las clases numerosas “no permiten generar un buen clima de clase y atención adecuada”. Otros agregan la necesidad de grupos interdisciplinarios que apoyen el proceso de enseñanza y de la labor docente, que hasta el momento no tienen. Algunas respuestas en este sentido fueron:

- “Es una buena posibilidad para el docente y el grupo, pero es muy difícil. Se necesita más información y formación para poder trabajar adecuadamente”.
- “Sí. Dependiendo de la situación, el niño y los recursos humanos y materiales que el niño necesite y estén disponibles”.
- “En un contexto donde exista una real coordinación con centros especializados y en un grupo de pares sin exceso de número la experiencia de la inclusión es satisfactoria y enriquecedora para todos”.
- “Sí, pero se requiere un apoyo multidisciplinar, la escuela pública no lo aporta”.

En menor medida y en un nivel más secundario, surgen otros tres motivos de gratificación mencionados. Estos son: el enriquecimiento que provoca no sólo para los docentes sino también para el aula toda, puesto que se da un aprendizaje recíproco enriqueciendo el trabajo en clase y al grupo; la gratificación propia de ayudar al niño, de favorecer y acompañar su aprendizaje, ver sus avances, valorar y respetar su individualidad de tal forma de “generar un cambio positivo en su vida”. Y, por último, la gratificación de poder

llevar a la práctica la inclusión dentro del aula. En este sentido, destacan cómo las escuelas pueden ser un motor de cambio a la hora de impulsar sociedades más inclusivas, que acepten y valoren a los demás, ya que “es una forma de continuar reflexionando y trabajando desde una posición docente que valora la diversidad como forma de construir la igualdad”.

Por su parte, las razones principales dentro de las respuestas negativas se organizaron en torno a tres categorías principales, con mayor número de menciones asociadas a la primera y en menor medida a las otras dos. En primer lugar, la gran mayoría de los docentes asociaron la falta de gratificación de trabajar educativamente con niños con n.e.e. a la poca preparación y capacitación para brindarles la atención necesaria. Argumentan, al igual que los que sí les gratificaría, que sería fundamental contar con una formación especializada en la temática junto con un mayor apoyo de equipos multidisciplinares “para lograr un proceso satisfactorio”. De este modo argumentan que:

- “Debería de estar muy preparada para trabajar con niños con necesidades especiales”.
- “No, no creo que esté capacitada. Creo que debería ser una especialización”.
- “No tengo problema en aceptar alumnos con n.e.e. pero me gustaría recibir más capacitación y contar con las redes necesarias para apoyarle cómo corresponde y merece”.
- “No, porque no tengo la formación necesaria para trabajar con dichos niños, no les aportaría”.

En segundo lugar y en menor cantidad, algunos maestros asocian la insatisfacción al hecho de que el sistema educativo no aporta las herramientas ni recursos necesarios, tanto a nivel pedagógico como edilicio, con salones numerosos y tiempos de trabajo insuficientes. Ponen el foco, ya no en la falta de formación propia como las respuestas anteriores, sino en las condiciones y limitaciones del sistema educativo y su configuración:

- “El trabajo requiere ciertas condiciones y recursos que no siempre se cumplen”.
- “Considero que ni el aula "ordinaria" (cantidad de niños, tiempo pedagógico y didáctico, etc.) ni la institución en general (edificio) están preparados para recibir alumnos con necesidades específicas físicas y/o intelectuales”.
- “...las exigencias desde lo administrativo son muchísimas... esto insume gran parte del día. Si además estamos en clases de segundo nivel hay que estudiar para trabajar los diferentes contenidos. Los maestros estamos agotados, desbordados... En cuanto a adaptaciones curriculares hacemos lo que podemos”.

En último lugar, se encuentran aquellos docentes que mencionan que no estudiaron magisterio para educar a niños con necesidades educativas especiales, argumentando que esto debería ser una especialización aparte para aquellos que sí se sientan interesados por la temática. Algunas de sus respuestas fueron:

- “No, no elegí ser maestra especializada”.
- “No es gratificante para mí, no fue mi elección”.
- “No. No es la elección que hice como profesional cuando elegí la carrera. Para eso existió en una época el IMS donde libremente se podía realizar post grados para trabajar con dicha población”.

Resulta sumamente interesante observar estos motivos para comprender mejor el origen de las diferencias halladas en las respuestas sobre las n.e.e. de la tabla 5.1. Mientras que algunas razones se complementan o tienen un origen similar, otras son profundamente contrarias y demuestran visiones opuestas en cuanto a las necesidades educativas especiales, la educación, la enseñanza y la vocación.

#### *6.6 Valoraciones acerca de los alumnos con superdotación*

En este apartado se explorarán las prenociones o creencias que poseen los maestros de Primaria sobre los alumnos con superdotación, fundamentalmente en cuanto al éxito académico, el comportamiento, la motivación y las características personales. Se observará si existen diferencias en las respuestas obtenidas según: el tipo y el contexto sociocultural de las escuelas, los años de antigüedad del docente en el centro, la formación específica en áreas de educación especial, la experiencia docente y la gratificación de trabajar con alumnos con n.e.e.

Los resultados de la tabla 6.1 sugieren la falta de una posición formada con respecto a las características del alumno superdotado por parte de los docentes dados los altos porcentajes de respuesta “ni de acuerdo ni en desacuerdo”, que resultan ser los más importantes en 10 de los 12 ítems preguntados<sup>5</sup>.

Las afirmaciones que reúnen más de la mitad de las respuestas en la categoría de indecisión o desconocimiento son: *expresa su sentido de la justicia a edades tempranas*

---

<sup>5</sup> Hubiese sido de interés incluir una sexta opción de respuesta “no lo sé” para así distinguir la indecisión del desconocimiento de los docentes.

(52,6%), *suele mostrar problemas de disciplina* (55,6%), *su trato es poco grato y difícil* (57,9%) y *es un alumno molesto en el salón de clases* (55,9%).

Tabla 6.1. Valoraciones del docente sobre características y preconceptos

	Total desacuerdo	Parcial de- sacuerdo	Ni de acuer- do ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Total
2.1. En general, destaca en todas las áreas académicas	6,2%	26,0%	32,3%	24,1%	11,4%	100%
2.2. Obtiene buenas calificaciones	4,1%	25,5%	28,5%	25,6%	16,2%	100%
2.3. Se asocia a la imagen de un niño prodigio, como Mozart	7,2%	29,6%	37,3%	16,4%	9,5%	100%
2.4. Es difícil que esté en riesgo de fracaso escolar	4,2%	27,1%	39,4%	19,0%	10,2%	100%
2.5. Necesita menos ayuda que otros compañeros de clase	14,1%	23,7%	34,0%	16,2%	11,9%	100%
2.6. Se puede aburrir en clase y mostrar baja motivación	8,0%	7,5%	24,9%	27,5%	32,1%	100%
2.7. Tiene alta capacidad de abstracción	4,9%	8,2%	29,9%	35,6%	21,5%	100%
2.8. Expresa su sentido de la justicia a edades tempranas	2,5%	18,4%	52,6%	18,1%	8,5%	100%
2.9. Suele mostrar problemas de disciplina	6,5%	16,3%	55,6%	18,6%	3,0%	100%
2.10. Suele ser identificado por sus compañeros como un sabelotodo	4,3%	17,7%	35,2%	26,3%	16,4%	100%
2.11. Su trato es poco grato y difícil	11,9%	23,3%	57,9%	5,9%	1,0%	100%
2.12. Es un alumno molesto en el salón de clases	17,6%	22,7%	55,9%	3,1%	0,6%	100%

Fuente: elaboración propia en base a la Encuesta a Docentes - Proyecto Superdotación.

Entre las afirmaciones que poseen más acuerdo entre los docentes, se encuentra el ítem 2.6 que explicita que el alumno superdotado puede aburrirse en clase y mostrar baja motivación. El 59,9% de los maestros expresó estar “de acuerdo” o “muy de acuerdo” con ello. También mencionaron estar “de acuerdo” o “muy de acuerdo” con el hecho de que poseen una alta capacidad de abstracción (57,1%), suelen ser identificados por sus compañeros como unos sabelotodo (42,8%) y obtienen buenas calificaciones (41,9%).

Por su parte, la afirmación que menciona que el alumno superdotado es molesto en el salón de clase es la que más en desacuerdo dicen estar los docentes (40,4%). Le sigue aquel que menciona que necesita menos ayuda que otros compañeros de clase (37,8%), que se le asocia a la imagen de un niño prodigio (36,8%) y que su trato es poco grato y difícil (35,2%). Estas últimas reúnen también el mayor porcentaje de respuestas de indecisión o desconocimiento, por lo que se deben asumir con cautela.

A nivel general, las respuestas a los 12 ítems siguen una tendencia muy similar, destacándose por sobre las demás la respuesta “ni de acuerdo ni en desacuerdo” y siguiéndoles aquellas menos extremas como “parcial desacuerdo” y “de acuerdo”.

La visión de los maestros parecería ser más de desconocimiento sobre la temática que de estereotipos ya conformados, aunque, aun así, es posible identificar algunos preconceptos vinculados fundamentalmente al éxito y desempeño académico. Tal como se mencionó al comienzo de esta investigación, la evidencia internacional muestra que no siempre los alumnos diagnosticados con superdotación obtienen buenas calificaciones, tampoco destacan en todas las áreas académicas, y en muchas ocasiones sí se encuentran en riesgo de fracaso escolar. La literatura indica que estos alumnos tienen habilidades excepcionales en algunas áreas, pero también presentan carencias en otras y mientras algunos pueden tener éxito en la escuela sin ninguna adaptación u atención especial, la mayoría no logra desarrollar sus capacidades.

A su vez, el 42,8% de los docentes consideran que suelen ser identificados por sus compañeros como unos sabelotodo, aun sin haber tenido nunca alumnos identificados como tales en sus aulas. En el marco de esta investigación, estos conceptos son conceptualizados principalmente como estereotipos, como prenociones que continúan vigentes y que conforman una imagen distorsionada que parece difícil de erradicar, más aún en virtud de la evidencia presentada anteriormente relativa a la escasa formación al respecto.

#### *Diferencias en las valoraciones acerca de los alumnos con superdotación*

Al igual que en la sección 6.6, se llevaron a cabo un conjunto de pruebas de hipótesis (pruebas t de Student y ANOVA) con el fin de determinar si las diferencias en las respuestas obtenidas en la tabla 6.1 resultaron ser significativas o si, por el contrario, se deben al azar producto de la muestra<sup>6</sup>.

Al analizar las respuestas en función de los quintiles de contexto socioeconómico y cultural, sólo en uno de los 12 ítems analizados se hallaron diferencias significativas. Los docentes que enseñan en escuelas de quintiles 1 y 2 están menos de acuerdo que los de quintiles 3, 4 y 5 con que los niños con superdotación sean alumnos molestos en el salón de clase ( $t = -2,204$ ;  $p = .029$ ). Se hallaron, a su vez, diferencias significativas entre quienes

---

<sup>6</sup> Se promediaron las respuestas obtenidas del 1 al 5 (siendo 1 “total desacuerdo” y 5 “muy de acuerdo”) y se compararon dichas medias.

les gratificaría trabajar con alumnos con necesidades educativas especiales y entre quienes no. Los docentes que les gratificaría están menos de acuerdo con que los alumnos con superdotación necesitan menos ayuda que otros compañeros de clase ( $t = -2,116$ ;  $p = .036$ ), pudiéndose deber a una mayor sensibilización y contemplación de estos niños por parte de los docentes que manifiestan querer educarlos.

Al analizar las respuestas según la categoría del centro educativo de los docentes, sus años de experiencia, los años de antigüedad en la escuela y la formación específica en áreas de educación especial, no se hallaron diferencias significativas en ninguna de las respuestas obtenidas. Se puede concluir que la formación en áreas de educación especial, así como la trayectoria de los maestros no tiene un efecto significativo en las valoraciones y el conocimiento sobre la superdotación.

En base a estos resultados, se entiende que el desconocimiento en la temática se da de forma generalizada entre los distintos docentes, independientemente de las diferencias en la formación o experiencia acumulada, tampoco del centro donde se desempeñen. Las medias de las respuestas giran en torno al valor 3 (“ni de acuerdo ni en desacuerdo”) en una escala del 1 al 5, y la respuesta más repetida es este mismo valor en 10 de los 12 ítems preguntados<sup>7</sup>.

#### *6.7 Valoraciones acerca de la enseñanza a alumnos con superdotación*

En esta última sección, se analizarán las percepciones o creencias que poseen los maestros de Primaria sobre la educación de los alumnos con superdotación y sus necesidades educativas. Se observará, a su vez, si existen diferencias significativas en las respuestas obtenidas según las variables de corte utilizadas en los apartados anteriores.

A partir de los resultados presentados en la tabla 7.1 y a diferencia del apartado anterior acerca de las características de los niños con superdotación, no se destaca con tanta intensidad la respuesta “ni de acuerdo ni en desacuerdo” en los ítems preguntados. Al tratar temas estrictamente vinculados al ámbito educativo, parecería ser que los docentes poseen más conocimiento y, por lo tanto, se sienten con propiedad para referirse a ciertos temas otorgando valoraciones tanto positivas como negativas frente al conjunto de ítems. De todas formas, la categoría intermedia continúa reuniendo más del tercio de las respuestas en 7 de los 11 ítems considerados.

---

<sup>7</sup> Ver anexo 9.2.



En el conjunto de ítems correspondiente a este apartado sobre la educación de los alumnos con superdotación, se destacaron las respuestas positivas por sobre las negativas reuniendo estas un porcentaje considerablemente mayor que aquellas de desacuerdo.

Tabla 7.1. Valoración docente acerca de la educación del alumno superdotado

	Total desacuerdo	Parcial de- sacuerdo	Ni de acuer- do ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Total
3.1. Se percibe socialmente como dar más a aquellos que ya “tienen”	13,7%	28,0%	43,0%	14,8%	0,5%	100%
3.2. Su integración en el aula es una buena opción educativa	3,1%	12,3%	27,7%	43,4%	13,5%	100%
3.3. Necesitan oportunidades de aprendizaje para explorar y profundizar con flexibilidad su conocimiento	3,0%	3,6%	13,5%	54,3%	25,6%	100%
3.4. Necesitan que sus maestros realicen adaptaciones curriculares en la enseñanza ordinaria	3,6%	1,6%	16,9%	49,9%	28,1%	100%
3.5. Necesitan ser educados por maestros especialmente preparados para ello	7,9%	11,5%	36,3%	34,7%	9,6%	100%
3.6. Necesitan que otros profesionales apoyen la docencia de sus maestros	4,2%	6,2%	35,7%	35,8%	18,0%	100%
3.7. Las clases ordinarias suelen manifestarse como ambientes restrictivos para los alumnos superdotados	8,1%	17,1%	36,4%	29,5%	9,0%	100%
3.8. Las clases ordinarias no les permite avanzar a su propio ritmo	4,9%	12,8%	33,9%	38,6%	9,7%	100%
3.9. Las clases ordinarias no presentan desafíos adecuados a sus exigencias	5,2%	14,5%	35,2%	29,8%	15,3%	100%
3.10. Enriquecen el trabajo docente de sus maestros	4,8%	4,0%	25,0%	49,4%	16,8%	100%
3.11. Es necesario moderar la tendencia habitual que tienen a manifestar sus cualidades	10,9%	13,4%	35,9%	33,8%	6,0%	100%

Fuente: elaboración propia en base a la Encuesta a Docentes - Proyecto Superdotación.

Los docentes manifestaron, en su mayoría, estar de acuerdo con que los alumnos con superdotación necesitan oportunidades de aprendizaje para explorar y profundizar con flexibilidad su conocimiento (79,9%), también expresaron estar de acuerdo con que estos alumnos precisan que los docentes apliquen, dentro de la enseñanza ordinaria, adaptaciones en el currículo (77,9%) y que su inclusión en el aula enriquece el trabajo docente (66,2%). En cuanto a si la integración de los alumnos con superdotación en las

clases ordinarias es una buena opción educativa, poco más de la mitad de los encuestados se expresó a favor (56,9%).

Por otro lado, el 41,7% se manifestó en desacuerdo con la afirmación: (la educación de los alumnos con superdotación) *se percibe socialmente como dar más a aquellos que ya “tienen”*. Asimismo, un cuarto de los docentes se manifestó en “parcial” o “total desacuerdo” con el hecho de que las clases ordinarias sean ambientes restrictivos para los alumnos con superdotación (25,2%) y con que haya que moderar la tendencia habitual que tienen a manifestar sus cualidades (24,3%).

En este sentido, a pesar de que los maestros tienen un desconocimiento importante acerca de los alumnos con superdotación y sus características, consideran que es importante brindarles oportunidades de aprendizaje, así como generar adaptaciones curriculares que se adecuen a las necesidades particulares de cada alumno. A su vez, la mayoría está de acuerdo con que los maestros deben estar especialmente preparados para trabajar educativamente además de precisar acompañamiento de otros profesionales en el proceso.

Estas afirmaciones concuerdan con las respuestas obtenidas en la pregunta abierta, donde una gran parte de los docentes argumentaron necesitar preparación y contar con el apoyo de grupos interdisciplinarios para brindar una enseñanza de calidad a alumnos con necesidades educativas especiales.

Con respecto a si las clases ordinarias resultan ser el lugar adecuado para estos alumnos, no parecería haber un consenso entre docentes. El 38,4% está “de acuerdo” con que las aulas ordinarias suelen manifestarse como ambientes restrictivos para los alumnos superdotados, mientras que un 25,2% discrepa de esta afirmación. Con respecto a si las clases ordinarias presentan o no desafíos adecuados a las exigencias de estos niños, el 45,1% considera que no mientras que un 19,7% cree que sí.

#### *Diferencias en las valoraciones sobre la enseñanza a alumnos con superdotación*

De igual forma que en los apartados anteriores, se realizaron un conjunto de pruebas de hipótesis para analizar si existen diferencias significativas en las respuestas a los ítems de la tabla 7.1.

Al analizar las mismas en función de los quintiles de contexto socioeconómico y cultural, resultaron significativas las diferencias para los ítems: *se percibe como dar más a aquellos que ya tienen* ( $t = -2,335$ ;  $p = .025$ ) y, *necesitan que otros profesionales apoyen*

*la docencia de sus maestros* ( $t = -1,990$ ;  $p = .048$ ). En este caso, los maestros de quintiles altos están más de acuerdo con que la educación enfocada a los alumnos con superdotación es percibida como dar más a aquellos que ya tienen y también están más de acuerdo con que para educarles es necesario contar con apoyo de otros profesionales que acompañen su trabajo docente.

Según la categoría de la escuela, se hallaron diferencias significativas en el ítem *se percibe socialmente como dar más a aquellos que ya tienen* ( $F = 4,496$ ;  $p = .013$ ). Estas diferencias se observaron entre las respuestas de quienes enseñan en escuelas APRENDER y el resto de los docentes de las otras categorías de escuelas (común, de práctica/habilitada de práctica, de tiempo completo y extendido). Es decir que los maestros de escuelas APRENDER están menos de acuerdo, en comparación a los otros grupos, con que la educación de los alumnos con superdotación sea percibida socialmente como dar más a quienes ya tienen.

Se hallaron, a su vez, diferencias significativas según la gratificación de trabajar educativamente con alumnos con n.e.e. en el ítem *necesitan oportunidades de aprendizaje para explorar y profundizar con flexibilidad su conocimiento* ( $t = 2,088$ ;  $p = .041$ ). Aquellos docentes que sí les gratificaría trabajar con alumnos con n.e.e. están más de acuerdo con esta afirmación en comparación con aquellos que no.

Nuevamente, los años de experiencia docente, la antigüedad en el centro y la formación específica en educación especial no se asocian a diferencias significativas en ningún ítem considerado.

## **7. Conclusiones**

El interés principal de este trabajo fue aportar empíricamente una aproximación a las ideas y opiniones que poseen los docentes de primaria en cuanto a la enseñanza a alumnos con necesidades educativas especiales en general y a la educación de niños con superdotación en particular. Pretendió indagar, a su vez, en las percepciones conformadas en torno a la formación recibida y las valoraciones que hacen en retrospectiva de la misma. Esta investigación, a modo exploratorio, intenta ser un primer acercamiento a una realidad fundamentalmente desconocida en nuestro país.

A partir de las encuestas realizadas y su posterior análisis se ha podido construir, en mayor medida, una visión docente -no siempre homogénea- sobre estos temas, así como recabar

información valiosa vinculada a sus conocimientos y creencias. A modo de síntesis, se presentan a continuación los principales hallazgos y conclusiones.

#### *Sobre la formación docente*

Los docentes consideran que el área donde recibieron más aportes durante sus estudios de formación en magisterio fueron las estrategias de enseñanza y didáctica, la evaluación de los alumnos y la enseñanza de habilidades transversales. Por su parte, las áreas donde recibieron menor formación son las vinculadas a las habilidades para la enseñanza a través de las TIC, la enseñanza a alumnos con necesidades educativas especiales y las dificultades de aprendizaje.

Las áreas donde explicitaron que les gustaría recibir mayor formación resultaron ser las tres áreas donde recibieron nula o “poca” en la carrera de magisterio.

Del 47,6% de los encuestados que mencionó haber realizado al menos un curso de especialización, sólo el 14,6% lo hizo en temáticas de inclusión educativa, necesidades educativas especiales o dificultades de aprendizaje.

Las principales explicaciones otorgadas a la poca participación en instancias de capacitación son la falta de tiempo debido a responsabilidades familiares, el conflicto con el horario laboral, el costo elevado de los mismos y la falta de incentivos para capacitarse en dichas instancias.

Estos resultados son concluyentes con la primera hipótesis planteada al comienzo de este trabajo, que preveía que los maestros estarían más formados en áreas vinculadas a didácticas y estrategias de enseñanza que en aquellas relacionadas a las necesidades educativas especiales y a la inclusión educativa, destacándolas como ausentes en los planes de formación y en actividades de capacitación.

#### *Sobre la enseñanza al alumnado heterogéneo y la atención a la diversidad*

Con respecto a en qué medida los docentes pueden atender determinadas situaciones vinculadas a la diversidad en el aula, aspectos como lograr un buen clima de trabajo y hacer que los estudiantes respeten las reglas de clase son los que más creen poder llevar adelante (97%). El 80% de los encuestados cree poder hacer que todos se sientan comprometidos y motivados en el proceso de aprendizaje, así como elaborar nuevas estrategias cuando los estudiantes no logran los aprendizajes esperados.

Tener en cuenta las diferencias de todos los alumnos a la hora de planificar las clases, que todos los alumnos logren los objetivos educativos planteados y lograr proporcionar múltiples formas de expresión del aprendizaje, son las que los docentes mencionaron poder atender en menor proporción.

#### *Sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje y los PTP*

Los principales resultados indican que el 76% de los maestros está “nada” o “poco familiarizado” con el DUA mientras que el 24% está “bastante” o “muy familiarizado” con este enfoque. La gran mayoría está “de acuerdo” o “muy de acuerdo” con los principios que componen el paradigma de este modelo, aunque se identifica entre un 8% y un 10% de docentes que está en “total desacuerdo” con los aspectos del paradigma incluidos en el cuestionario. Se destaca, asimismo, la falta de consenso frente a la afirmación *todos los alumnos pueden aprender juntos* (“parcial” o “total desacuerdo” =36,4%; “de acuerdo” o “muy de acuerdo” =47,8%), además de presentar un 15,8% de maestros que no están “ni de acuerdo ni en desacuerdo”.

En cuanto a los Proyectos de Trabajo Personal, se halló que casi el 70% de los encuestados desconoce este tipo de proyectos, lo que explicaría en gran parte el hecho de que sólo el 31,8% lo utilizó alguna vez. Del total de aplicaciones, únicamente el 2,3% de los docentes dijo haberlo utilizado para casos de niños con superdotación.

Nuevamente los resultados obtenidos van en concordancia con las hipótesis establecidas, dado que se esperaba que los maestros se encuentren, en su mayoría, de acuerdo con los principios del paradigma del DUA y que la herramienta del Proyecto de Trabajo Personal sea poco utilizada en general y con poca o nula aplicación al área de la superdotación.

#### *Sobre la formación en superdotación y la presencia en aulas*

Tal como había sido planteado al comienzo de la investigación y en forma consistente con las hipótesis de este estudio, la totalidad de los encuestados dijo no haber recibido nunca formación específica sobre la superdotación a lo largo de sus estudios. A pesar de esto, el 66,5% mencionó estar “bastante” o “muy interesado” en tener una formación en la temática.

También es posible confirmar la hipótesis que esperaba que la amplia mayoría dijera nunca haber tenido como alumno a un niño con este diagnóstico, puesto que el 83,4% de los docentes expresó nunca haber tenido un alumno con superdotación en su aula y sólo el 7,2% mencionó que tuvo al menos un alumno superdotado.

Además, en concordancia con lo planteado en la hipótesis sobre lo poco preparados que se sentirían para trabajar educativamente con alumnos con superdotación debido a la falta de preparación y formación adecuada, el 67,6% cree estar “poco” o “nada” preparado, el 27,4% cree estar “más o menos preparado” y sólo el 5% se siente “bastante” o “muy” preparado para ello.

*Sobre las valoraciones docentes acerca de los alumnos con n.e.e.*

El 57% de los docentes de la muestra considera necesario integrar en el sistema educativo ordinario a los alumnos con necesidades educativas especiales, mientras que el 26,2% discrepa de esta afirmación. Este aspecto reafirma las respuestas obtenidas al consultar si consideraban que todos los alumnos podían aprender juntos, con un 37% de docentes en desacuerdo con ello. Se sugiere, por lo tanto, que no existe un consenso en torno a dicho asunto.

A su vez, el 34,8% de los encuestados reconoce que, en general, los docentes tienen dificultades para aceptar en sus aulas a los alumnos con n. e. e., siendo los compañeros de clase quienes aceptan en mayor medida a estos alumnos (52,6%).

La hipótesis desarrollada al comienzo de la investigación planteó que las respuestas de los maestros que enseñan en escuelas de contexto sociocultural bajo podrían tener discrepancias con respecto a las de quintiles altos por diferencias en las preocupaciones y prioridades de los maestros con respecto a sus alumnos. A partir de los resultados, se pudo observar que efectivamente los docentes de quintiles más altos parecen estar, en promedio, más de acuerdo que los de contexto más desfavorable, con la integración de los niños con n.e.e. en el sistema educativo ordinario y con que estos son aceptados sin problemas por sus compañeros de clase.

Los docentes de escuelas de tiempo completo y extendido parecen estar, en promedio, más de acuerdo con la aceptación de los alumnos con n.e.e. por parte de los maestros, en comparación con aquellos de escuelas urbanas comunes y de práctica/habilitada de práctica. Este resultado es consistente con la hipótesis que planteaba hallar diferencias entre estos grupos dado que las escuelas de tiempo extendido y tiempo completo presentan mejores condiciones institucionales, con una inversión en infraestructura y en equipamiento escolar, y con más espacios curriculares que podrían favorecer la enseñanza individualizada, tomar en cuenta las diferencias de los alumnos y generar mayores adaptaciones para ellos.

Contrariamente a lo previsto inicialmente en las hipótesis, tanto los años de experiencia docente, como la antigüedad en el centro educativo y el tener estudios de especialización en el área, no parecen incidir en las opiniones y valoraciones de los maestros. No se hallaron diferencias estadísticamente significativas en ninguno de los tests realizados durante el análisis.

Por último, la gratificación de enseñar a alumnos con n.e.e. resultó ser el factor más determinante en la construcción de las opiniones acerca del tema. Los docentes que respondieron afirmativamente que les gratificaría trabajar con alumnos con n.e.e., están en promedio, más de acuerdo con integrarlos al sistema educativo ordinario, más de acuerdo con que a nivel general los docentes consideran que la educación especial está dirigida únicamente a aquellos que presentan déficits, más de acuerdo con que diagnosticar las necesidades educativas del alumno es el primer paso para determinar las actuaciones pedagógicas y por último, están más de acuerdo con que un alumno de educación especial es aquel que sin una ayuda diferenciada no podrá alcanzar el nivel de sus posibilidades.

#### *Sobre las valoraciones acerca de los alumnos con superdotación*

Las valoraciones de los docentes con respecto a las características del alumno superdotado sugieren la falta de una posición formada al respecto dados los altos porcentajes de respuesta “ni de acuerdo ni en desacuerdo”, que resultan ser los más importantes en 10 de los 12 ítems preguntados.

Aun así, los docentes están, en su mayoría, de acuerdo con que el alumno superdotado puede aburrirse en clase y mostrar baja motivación, que posee una alta capacidad de abstracción, que suele ser identificado por sus compañeros como un sabelotodo y que obtiene buenas calificaciones. Por su parte, los encuestados, en su mayoría, no están de acuerdo con que el alumno superdotado sea molesto en el salón de clase, tampoco consideran, en su mayoría, que necesite menos ayuda que otros compañeros o que se lo asocie a la imagen de un niño prodigio, ni que su trato sea poco grato y difícil.

Una de las hipótesis planteadas al comienzo de esta investigación esperaba hallar diferencias significativas entre las respuestas otorgadas por los maestros según la formación, entendiendo que las respuestas variarían entre aquellos docentes más formados en áreas de educación especial y entre aquellos que no lo están. Contrario a esto, no se hallaron diferencias en ninguna de las respuestas obtenidas. La hipótesis

también planteaba hallar diferencias en función de la experiencia docente, puesto que, a más años de enseñanza en el sistema educativo, mayores son las posibilidades de haber tenido un alumno con superdotación en el salón de clases y mayor podría ser el conocimiento del docente sobre la temática. A pesar de ello, los resultados no fueron concordantes con lo esperado. Tampoco se encontraron diferencias según el tipo de oferta institucional ni la antigüedad del docente en la escuela.

Se esperaba también encontrar diferencias según el quintil de las escuelas dado que maestros que enseñan en escuelas de contexto sociocultural bajo podrían tener discrepancias con respecto a las de quintiles altos por diferencias en las preocupaciones y prioridades con respecto a los alumnos que asisten a sus escuelas. Los resultados indicaron diferencias para un sólo ítem que indicaría que los docentes que enseñan en escuelas de contexto socioeconómico y cultural más desfavorecido están menos de acuerdo que aquellos de quintiles altos con que los niños con superdotación sean alumnos molestos en el salón de clase.

Por último, los docentes que les gratificaría enseñar a alumnos con n. e. e. están menos de acuerdo con que los alumnos con superdotación necesiten menos ayuda que otros compañeros de clase, en comparación a los que no les gratificaría.

#### *Sobre las valoraciones acerca de la enseñanza a alumnos con superdotación*

Las valoraciones de los docentes con respecto a la educación del alumno superdotado y sus necesidades educativas sugieren que, en su mayoría, los encuestados están de acuerdo con que los alumnos con superdotación necesitan que sus maestros realicen adaptaciones curriculares en la enseñanza ordinaria, con que estos alumnos enriquecen el trabajo docente, con que la integración de los mismos en el aula es una buena opción educativa y, por último, con que estos necesitan oportunidades de aprendizaje para explorar y profundizar con flexibilidad su conocimiento. Los docentes que mencionaron que les gratificaría trabajar con alumnos con n.e.e. están, en promedio, más de acuerdo que aquellos que mencionaron que no, con esta última afirmación.

En este sentido, consideran que es importante brindarles oportunidades de aprendizaje, así como generar adaptaciones curriculares que se adecuen a sus necesidades particulares. A su vez, la mayoría de los encuestados está de acuerdo con que los maestros deben estar especialmente preparados para enseñarles, además de precisar acompañamiento de otros profesionales en el proceso.



Por su parte, no parece haber un consenso en cuanto a si las clases ordinarias resultan ser el lugar adecuado para los alumnos diagnosticados con superdotación, ya que mientras el 57% está “de acuerdo”, el restante 43% no lo sabe o discrepa de ello.

Al igual que en las conclusiones con respecto a las características del alumno superdotado, las respuestas halladas no resultaron ser concluyentes con la hipótesis que esperaba encontrar diferencias entre docentes más formados en áreas de educación especial y entre quienes no lo están. Contrario a lo que se estipuló inicialmente, tampoco se hallaron diferencias en función de la experiencia docente ni de la antigüedad en la escuela.

En las hipótesis se esperaba encontrar diferencias en las respuestas, tanto por el tipo de oferta institucional como por el nivel de contexto sociocultural de las escuelas de los maestros. Conforme con esto, se observa que los maestros de quintiles altos están más de acuerdo que los de quintiles bajos (escuelas APRENDER), con que la educación enfocada a los alumnos con superdotación es percibida socialmente como dar más a aquellos que ya “tienen” y también están más de acuerdo con que para educarles es necesario contar con apoyo de otros profesionales que acompañen su trabajo docente.

### *Reflexiones finales*

Este trabajo se consolida como uno de los primeros estudios empíricos sobre la superdotación a nivel nacional, enfocado en dar a conocer, desde la perspectiva del docente, las valoraciones que se tienen acerca de los alumnos con este diagnóstico y su educación. A pesar de sus limitaciones y del impedimento de poder generalizar los resultados a toda la realidad nacional, esta investigación arroja luz sobre la realidad de la formación docente, sobre las herramientas con las que cuentan para atender las diversas necesidades educativas de los alumnos y sobre las dificultades que esto último les supone.

La centralidad del docente en esta tesis se fundamenta sobre la noción de que los maestros son los actores clave a la hora de implementar transformaciones educativas, siendo estos quienes tienen la tarea central de la inclusión de los alumnos en el aula, así como de su enseñanza y desarrollo.

En base a los resultados de esta investigación, se pone de manifiesto la difícil y compleja tarea que tienen los docentes para asegurar la igualdad de oportunidades, así como de tomar en cuenta las capacidades diferentes y las características individuales de cada alumno para que cada uno alcance su pleno desarrollo. Estos hallazgos también interpelan

la preparación y la capacidad de la escuela pública para hacer frente a la diversidad de necesidades educativas de los alumnos, tanto para quienes tienen superdotación como para el resto que, no obstante, poseen diferentes habilidades a la hora de enfrentarse a los desafíos de la escuela.

Ha procurado mostrarse, sin embargo, que el caso de los alumnos con superdotación configura una situación especialmente crítica debido al grado de desconocimiento que impera en buena parte del cuerpo docente, la falta de amparo en la Ley de Educación (N° 18.437) del país, y, según las opiniones relevadas en este trabajo, la carencia del tema en los planes de estudio de la formación inicial de magisterio. Estos aspectos tienen como resultado la invisibilización de los alumnos con superdotación en el sistema educativo.

Tal como se mencionó, una de las principales limitaciones de esta investigación es el reducido número de docentes y de escuelas en la muestra, lo que impide la generalización de los resultados. A su vez, es posible la existencia de determinados sesgos vinculados a respuestas aleatorias, producto del desconocimiento de lo preguntado.

Por último, sería de interés para próximas investigaciones conocer en profundidad las experiencias de los alumnos diagnosticados con superdotación y las posibles consecuencias que podría tener lo presentado en este estudio en cuanto a sus desempeños educativos o su adaptación en la escuela. Sería valioso estudiar esta realidad, ya no desde una perspectiva docente, sino desde la perspectiva del propio alumno y su familia.

## **8. Referencias bibliográficas**

- Alba, C. et al. (2013). *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) Pautas para su introducción en el currículo*. Madrid.
- Amador, J. et al. (2005). *Tests de factor g y factoriales*. Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico, Facultad de Psicología, Universidad de Barcelona. España.
- ANEP. (2010). *Proyecto: Formato Escolar. Identidades actualizaciones pedagógicas. Sistematización y documentación de experiencias educativas*. Uruguay.
- ANEP (2019). *Censo Nacional Docente 2018*. Montevideo.
- ANEP y CEIP. (2016). *Documento de orientación para la protección de trayectorias y para la elaboración del Proyecto de Trabajo Personal (PTP)*. Montevideo.
- Angenscheidt, L. & Navarrete, I. (2017). *Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva*. *Ciencias Psicológicas*, 11(2), 233-243.
- Arellano, M. (2011). *La perspectiva de las maestras frente a la inclusión educativa. Dificultades en la práctica cotidiana*. Montevideo: Udelar, FCS.
- Banco Mundial (2006). *Educación inclusiva: aportes de una experiencia en Uruguay*. Montevideo: Banco Mundial.
- Bendelman, K., & Pérez, S. (2016). *Altas habilidades / superdotação: ¿O que acontece na América Latina?* *Revista Educação E Políticas Em Debate*, 5(2), 210-224.
- Benito, Y. et al. (2014). *Test de screening para alumnos superdotados*. Centro Español para la ayuda al desarrollo del superdotado “Huerta del Rey”. Valladolid.
- Bosco, V. (2018). *Maestras, miradas para incluir: percepción de las maestras sobre la inclusión educativa*. Uruguay: Udelar, FCS.
- Castelló, A. & Batlle, C. (1998). *Aspectos teóricos e instrumentales en la identificación del alumno superdotado y talentoso*. *Revista de altas capacidades* N° 6. España.
- Camacho, B. (2016). *Formación, conocimientos y evaluación personal del profesorado ante los alumnos de altas capacidades en el aula*. Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Educación.

- Castro, Ma. L. (2005). *Conocimientos y actitudes de maestros de Educación Infantil, Educación Primaria y estudiantes de Magisterio sobre los niños superdotados intelectualmente*. Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Educación.
- Comisión de Educación y Cultura de la Cámara de Representantes. (2018). *Proyecto de ley “alumnos con altas habilidades o superdotación”*. Uruguay. Accedido el día 10 de julio de 2019 en <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/D201805093200898048.pdf>
- Feldhusen, J. & Jarwan, F. (1993). *Identification of gifted and talented youth for educational programs*. Oxford.
- Fredericks, A. et al. (2010). *Developing and fostering passion in academic and non-academic domains*. Gifted Child Quarterly.
- García-Perales, R. & Almeida, L. (2019). *Programa de enriquecimiento para alumnado con alta capacidad: Efectos positivos para el currículum*. Comunicar. 60, 39-48.
- Heward, W. (1998). *Niños Excepcionales. Una introducción a la Educación Especial*. 5ª Ed. Madrid: Prentice Hall
- Krisman, V. (2008). *Una mirada desde el trabajo social al cambio educativo formal uruguayo. Un aporte para la discusión*. Universidad de la República, Uruguay.
- Martínez, V. (2007). *Los adolescentes ante el estudio. Causas y consecuencias del rendimiento académico*. Madrid: Fundamentos.
- Mauri, P. & García, S. (Coords.) (2019). *Educación inclusiva, un camino a recorrer*. Montevideo: Flacso Uruguay, CEIP, UNICEF.
- McCall, R. et al. (1992). *High school underachievers: What do they achieve as adults?* SAGE Publications. California.
- Ministerio de Educación y Cultura (2020). *Estudio sobre la Prevalencia de escolares con Altas Habilidades Intelectuales y Superdotación Intelectual, su perfil de aprendizaje y salud mental*. Uruguay.
- Medina, M. (2006). *Análisis de las actitudes del profesorado ante la educación de los niños superdotados*. Universidad Complutense de Madrid. España.
- Moon, S. (2009). *Myth 15: High-Ability Students Don't Face Problems and Challenges*. Gifted Child Quarterly.

- Rodríguez, M. (2002). *Sobredotación, tests de inteligencia e igualdad de oportunidades educativas: un apunte sociológico*. España.
- Rodríguez, R. (2001). *Mitos y realidades sobre la superdotación y el talento*. Enginy. Revista del Col.legi Oficial de Psicòlegs a Balears. España.
- Sánchez, M. (2011). *Importancia de la detección temprana del niño superdotado dentro del ámbito escolar*. Universidad abierta interamericana, Facultad de desarrollos e investigación educativos. Argentina.
- Sánchez, E. (2003). *Los niños superdotados: una aproximación a su realidad*. Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid. España.
- Sastre, S. & Acereda, A. (1998). *El conocimiento de la superdotación en el ámbito educativo formal*. FAISCA. Revista De Altas Capacidades. España.
- Senado y Cámara de Representantes. (2008). *Ley N.º 18.437 de Educación*. Uruguay. Accedido el 27 de Setiembre de 2019 en <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp4035355.htm>
- Somavilla, S. (2016). *Altas Capacidades en Educación Secundaria: Un estudio piloto sobre percepciones y necesidades de formación del profesorado*. Madrid.
- Soriano de Alencar, E. (2008). *Dificultades socio-emocionales del alumno con altas habilidades*. Revista de Psicología, XXVI (1). Brasil.
- Tenti, E. (2010). *Sociología de la educación. Aportes para el desarrollo curricular*. Ministerio de Educación. Buenos Aires.
- Villamizar, G. & Donoso, R. (2013). *Definiciones y teorías sobre inteligencia: revisión histórica*. Psicogente, vol. 16, núm. 30. Universidad Pontificia Bolivariana. Colombia.
- Vincent, G. et al. (1994). *Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire*. Universidad de Lyon, Presses Universitaires de Lyon. Francia.
- Ziegler, A. & Stöger, H. (2003). *Identification of underachievement with standardized tests, student, parental and teacher assessment. An empirical study on the agreement among various diagnostic sources*. Gifted and Talented International, 18, 87-94. Alemania.