



**Universidad del Azuay**

**Departamento de Posgrados**

**Maestría en Educación Básica Inclusiva Cuarta  
versión**

**ESTUDIO DE CASO E INTERVENCIÓN EN  
UN NIÑO CON ALTAS CAPACIDADES**

Autora:

**Mónica Ordóñez Cárdenas**

Directora:

**PhD Ximena Vélez Calvo P.**

**Cuenca – Ecuador  
2021**

## **DEDICATORIA**

Dedico el presente trabajo a mis tres hijos: Ismael, Adriana y César; quienes son el motor de mi vida y motivación para alcanzar mis metas.

## **AGRADECIMIENTO**

A mi directora de tesis PhD Ximena Vélez Calvo, quien me ha acompañado durante este proceso y se ha convertido en una guía y ejemplo a seguir por su sencillez, carisma y única forma de entregar sus conocimientos de manera tan gentil y desinteresada.

A mi esposo Freddy Rolando por su apoyo incondicional y constante para la consecución de mis metas.

Y a los padres y participante de esta intervención quienes desde el primer momento brindaron las facilidades y apertura para el éxito del Estudio de Caso.

## RESUMEN:

El objetivo del presente estudio fue desarrollar respuestas educativas para un estudiante de 7 años con altas capacidades, mediante un estudio de caso. Para conocer los intereses, preferencias y estilos de producción se realizó una entrevista estructurada a padres y docente; y se aplicó el cuestionario de detección de barreras y fortalezas de Elizondo, la escala de inteligencias múltiples de Armstrong y la evaluación de la plataforma de Renzulli. Se construyó y ejecutó una propuesta de triple enriquecimiento según las destrezas de Renzulli. La evaluación se realizó a través de una entrevista abierta y un cuestionario. Los resultados mostraron el éxito de la propuesta pues responde a las necesidades educativas del niño. Se destaca además el involucramiento de los padres como un aspecto fundamental para el éxito de este proceso.

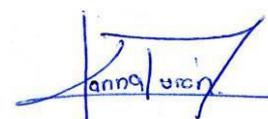
**Palabras claves:** altas capacidades, enriquecimiento curricular, estudio de caso, respuestas educativas.

## ABSTRACT:

The objective of the present study was to develop educational responses for a 7-year-old student with high abilities, through a case study. To find out the interests, preferences and styles of production, a structured interview was conducted with parents and the teacher. The Elizondo barrier and strengths detection questionnaire, the Armstrong multiple intelligences scale, and the evaluation platform of Renzulli were applied. A triple enrichment proposal was constructed and implemented according to Renzulli's skills. The evaluation was carried out through an open-ended interview and a questionnaire. The results presented the success of the proposal since it responds to the educational needs of the child. The involvement of parents is also a notable and fundamental aspect for the success of this process.

**Keywords:** curricular enrichment, case study, educational responses, high abilities.

Translated by



# ÍNDICE

## Índice de contenido

DEDICATORIA	II
AGRADECIMIENTO	III
RESUMEN:	IV
ÍNDICE	V
1. CAPÍTULO 1	1
1.1. Introducción	1
1.2. Definición	1
1.3. Modelos de AC	2
1.4. Características de las AC	4
1.5. Respuestas educativas	6
1.6. Estudio de caso de niños con AC para desarrollar respuestas educativas.	10
2. CAPÍTULO 2: MÉTODO	12
2.1. Objetivos	12
2.1.1. Objetivo general:	12
2.1.2. Objetivos específicos:	12
2.2. Descripción del caso	12
2.2.1. Historia del caso	12
2.2.2. Ámbito familiar socio emocional/ emocional – adaptativo	12
2.2.3. Ámbito escolar describir el ámbito escolar.	13
2.2.4. Ámbito psicológico (Coeficiente Intelectual y Funciones Ejecutivas)	13
2.3. Procedimiento	15
2.3.1. Fase 1	15
2.3.2. Fase 2	15
2.3.3. Fase 3	15
2.3.4. Fase 4	17
2.4. Instrumentos	17
2.4.2. Fase 2	17
2.4.2.1. Instrumento 1. Cuestionario de detección de barreras y fortalezas del contexto. Medidas de respuesta a la inclusión (Elizondo, 2019)	17
2.4.2.2. Instrumento 2: Escala de las Inteligencias Múltiples (Armstrong <i>et al.</i> , 1999).	18
2.4.2.3. Instrumento 3: Evaluación de los intereses, preferencias y estilos de producción (Renzulli Learning, 2021).	19
2.4.3. Fase 3	19
2.4.3.1. Instrumento 4: instrumento utilizado para el Diseño de la propuesta de enriquecimiento tipo III según Renzulli y Reis (2014)	19
2.4.4. Fase 4	20
2.4.4.1. Instrumento 5: Evaluación de la propuesta de enriquecimiento mediante el Cuestionario Google Forms	20
2.4.4.2. Instrumento 6: Evaluación de la propuesta de enriquecimiento mediante una entrevista abierta.	21
3. CAPÍTULO 3: RESULTADO	22
3.2. Fase 2	22

3.2.1. Instrumento 1: Cuestionario de detección de barreras y fortalezas del contexto. Medidas de respuesta a la inclusión (Elizondo, 2019)	22
3.2.2. Instrumento 2: Escala de las Inteligencias Múltiples (Armstrong <i>et al.</i> , 1999).	26
3.2.3. Instrumento 3: Evaluación de los intereses, preferencias y estilos de producción (Renzulli Learning, 2021)	27
3.3. Fase 3	29
3.3.1. Instrumento 4: instrumento utilizado para el diseño de la propuesta de enriquecimiento tipo III según Renzulli y Reis (2014).	29
3.4. Fase 4	29
3.4.1. Instrumento 5: Evaluación de la propuesta de enriquecimiento mediante el Cuestionario Google Forms.	29
3.4.2. Instrumento 6: Evaluación de la propuesta de enriquecimiento mediante una entrevista abierta.	30
4. CAPÍTULO 4: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	31
REFERENCIAS	355
ANEXOS	477

## Índice de tablas y figuras

### Tablas

Tabla 1	Formato de planificaciones	20
Tabla 2	Respuestas educativas	22
Tabla 3	Barreras para las respuestas educativas	23
Tabla 4	Facilitadores para las respuestas educativas	23
Tabla 5	Aspectos que potencializan sus capacidades	24
Tabla 6	Aspectos que limitan sus capacidades	25
Tabla 7	Intereses, habilidades y preferencias	25
Tabla 8	Escala de inteligencias múltiples	26

### Figuras

Figura 1	Escala de inteligencias múltiples	27
----------	-----------------------------------	----

## Índice de anexos

Anexo A	Rúbrica de evaluación	40
Anexo B	Planificación de los proyectos	42
Anexo C	Planificación de los proyectos	46

# **CAPÍTULO 1**

## **1.1 Introducción**

Las altas capacidades son reconocidas en el Reglamento a la Ley Orgánica de Educación Intercultural como necesidades educativas especiales (NEE) no asociadas a la discapacidad (Ministerio de Educación, 2012).

El Ministerio de Educación ecuatoriano en su instructivo para la atención educativa a estudiantes con altas capacidades (AC) no solo garantiza el acceso a la educación a este grupo importante de la población, sino que establece los lineamientos para implementar medidas de atención a estudiantes considerados con altas capacidades (Ministerio de Educación, 2020). A pesar de ello la atención brindada en las aulas es casi nula o nula o/y las estrategias que se emplean no responden a los intereses particulares de cada individuo (Vélez-Calvo *et al.*, 2019).

De ahí es necesario conocer qué son, cómo y cuándo actuar y qué estrategias se emplearán para dar una respuesta efectiva y una evaluación de las estrategias empleadas para comprobar si se está atendiendo a las necesidades educativas de los estudiantes que las tienen. Por eso es urgente un cambio de mentalidad que solo se consigue con el conocimiento y dejando de lado una serie de estereotipos, que nos llevan a creer que este grupo no necesita o no tiene NEE.

Para cumplir con este propósito, el presente trabajo tiene como objetivo desarrollar respuestas educativas para un estudiante con Altas Capacidades, mediante un estudio de caso, con la finalidad de apoyarle en su proceso educativo por medio de tele-educación durante la emergencia sanitaria “Corona Virus Disease 2019=COVID19”.

## **1.2 Definición de altas capacidades**

Las altas capacidades (AC) son la manifestación del rendimiento ubicado en el extremo superior de la distribución en un dominio de talento específico con relación a otros individuos, donde las variables cognitivas y psicosociales juegan un papel importante para la manifestación de las mismas (Subotnik *et al.*, 2011). De esta manera, los niños con altas capacidades, suelen mostrar un talento más destacado en ciertos ámbitos como el deportivo, el artístico, el científico, el académico en comparación de otros de su misma edad (Nicpon y Pfeiffer, 2011).

### 1.3 Modelos de las altas capacidades

En el siglo XXI el concepto de AC ha tomado relevancia (Masdevall y Costa, 2010), dando importancia a factores como: la herencia y el entorno e incluyendo aspectos sociales y culturales, entre otros (Torrego *et al.*, 2011).

Tomando en consideración lo anterior, existen diferentes modelos explicativos de AC que se han ido modificando a lo largo del tiempo.

Siendo así, Pfeiffer (2019), engloba los modelos en cuatro grupos: el psicométrico, el desarrollo del talento, el rendimiento experto y de las inteligencias múltiples; modelos que no se contradicen con su modelo tripartito. Este autor plantea que las AC se miran a través de tres lentes: el del alta inteligencia, donde se identifican a los alumnos con una aptitud intelectual por encima de la media con el uso de pruebas convincentes de su AC; el del alto rendimiento, definido por la excelencia académica o desempeño real en el aula, estudiantes académicamente dotados y el del potencial, de aquellos estudiantes a los que se les ha proporcionado las suficientes oportunidades y se les ha estimulado dando oportunidad para que florezcan las AC (Pfeiffer, 2015, 2017). Ha esta triple mirada de las AC se la denomina Modelo Tripartito.

Para Gagné (2010) los dones están en el niño y son resultado de la genética favorable, un ambiente prenatal adecuado y un status neurobiológico determinado. Surge así, el modelo diferenciado de dotación y talento (MDDT) (Gagné, 2013) en el cual, se realiza una diferenciación entre dotación y talento; donde se proponen cuatro dominios: intelectual, creativo, socio-afectivo y sensorio-motor (Gagné, 2010, 2013). Gagné (2015) diferencia dos condiciones la dotación, propia de la infancia y el talento, que es cuando estos dones se consolidan en la vida adulta.

La dotación hace referencia a las capacidades naturales sobresalientes que se poseen y usan, que no necesitan entrenamiento y se expresan en un área de dominio; mientras que, el talento es el dominio excepcional de las competencias desarrolladas sistemáticamente en un campo de la actividad humana; lo que le sitúa al individuo dentro del 10% superior al de sus pares. Estos conceptos tienen tres características comunes: las capacidades humanas, son normativos y ambas son grupos de individuos no-normales (Gagné, 2010, 2015).

Además, este modelo tiene cinco componentes: las capacidades naturales, los talentos, el proceso de desarrollo del talento y dos grupos catalizadores, los intrapersonales (factores físicos y psicológicos) y los ambientales (la familia) (Martínez-Otero *et al.*, 2018).

En esta misma línea, encontramos el modelo de Subotnik *et al.*, (2017) quienes señalan que el desarrollo del talento es la transformación de capacidades en competencias, de las competencias en pericias y de las pericias a ideas creativas (Subotnik *et al.*, 2017). Ciertos factores son los que apoyan e impulsan (o no) este talento, entre ellos están factores ambientales y variables psicosociales que incluyen la motivación, la persistencia, el impulso, la voluntad de superar obstáculos y un gran interés en un campo (Subotnik *et al.*, 2017). En consecuencia, la AC es la manifestación del rendimiento que se encuentra en el extremo superior en un dominio de talento; que en las primeras etapas el potencial es la variable clave, el rendimiento en la AC y en los talentos la preparación para la eminencia (Subotnik *et al.*, 2011; Olszewski-Kubilius *et al.*, 2015).

El modelo de los tres anillos de Renzulli (2016) es otra propuesta enfocada en el rendimiento y trabajo. Este modelo está basado en la interacción de tres conjuntos de rasgos, sobresalientes e interrelacionados entre sí, que crean las condiciones para la expresión de las conductas dotadas (gifted behaviors) (Renzulli y Geasser, 2015). Según este modelo, los individuos con esta condición presentan una habilidad natural o aptitud en al menos un área y se sitúan por encima del 90% de sus pares (Pérez *et al.*, 2017). Estos rasgos son: la capacidad superior a la media, tanto en aptitudes generales como el razonamiento verbal, espacial o gestión de la memoria, como áreas específicas de desempeño humano como son la composición musical, química, diseño; anillo asociado con los rasgos cognitivos.; el compromiso con la tarea con rasgos tales como la perseverancia, la determinación o la fuerza de voluntad; y la creatividad con características como la curiosidad, la originalidad o ingeniosidad y la voluntad de cuestionar las tradiciones o convenciones sociales y su directa implicación en las distintas áreas de desempeño humano (Renzulli y Gaesser, 2015; Renzulli, 2017; Reis y Renzulli, 2018).

Para Mönks (1996) en su modelo de desarrollo psicosocial señala que existen seis dominios de conducta: apego, amistad, sexualidad, logro, autonomía e identidad, que no se pueden separar y que la transformación en uno de ellos se relaciona con la transformación el otro. De ahí que, el rendimiento de un alumno superdotado depende de

su autoconcepto y del desarrollo de su dominio logro e identidad. Partiendo de esto, Van Boxtel y Mönks (1988) amplían el modelo de los tres anillos de Renzulli, incluyendo la personalidad y sus componentes sociales y factores determinantes, de tal forma que, en su modelo interdependencia triádica de la superdotación, basado en la triada de Renzulli, se añade la triada social de la familia, el colegio y los compañeros que son los escenarios en donde se les ofrece oportunidades de interacción para conocer y aprender de las otras personas, tomando en cuenta, aspectos significativos para el desarrollo provenientes de los ámbitos sociales.

Tourón (2018), señala que todas las personas tienen aptitudes físicas o intelectuales que son parcialmente heredadas y que pueden llegar a desarrollarse hasta convertirse en dominios y es aquí donde el ambiente juega un papel importante. Para ello es necesario que las circunstancias familiares, escolares, personales y sociales sean oportunas; de esta manera, los talentos emergen. De ahí que, muchos chicos con altas capacidades no demuestran sus niveles de alto rendimiento porque tienen oportunidades limitadas por la pobreza o problemas motivacionales, siendo necesario una identificación oportuna, una educación y entrenamiento adecuado para sus capacidades llegue a niveles óptimos.

Por lo mencionado, según Tourón y Santiago (2013) es necesario que exista un sistema de enseñanza que contemple las diversas necesidades de aprendizaje, capacidades, intereses y motivaciones de manera particular, que respete el ritmo de aprendizaje de los alumnos.

Finalmente, el Ministerio de Educación (2020) señala que las AC hacen referencia a un nivel elevado de las competencias en determinadas áreas sin ninguna instrucción, por lo que requieren de una atención especializada.

#### **1.4. Características de las altas capacidades**

Es importante señalar que los niños con AC no son un grupo uniforme; por tal motivo no se puede generalizar sus características, aunque existen ciertos rasgos comunes (Masdevall y Costa, 2010). La facilidad y rapidez en el aprendizaje son indicadores de AC; pero para Gagné (2015) las mismas se originan desde el momento de la concepción y se manifiestan en algún momento durante la infancia o la adolescencia en función de los catalizadores intrapersonales (la conciencia, la motivación, la pasión) y ambientales (el entorno, los individuos y las provisiones) (Gagné, 2015).

Desde el punto de vista de Pfeiffer (2015) las AC son el resultado de una combinación adecuada de factores ambientales y familiares y pueden desarrollarse en cualquier dominio que sea valorado por una determinada cultura. Partiendo de ello, en su modelo tripartito y visto desde el lente de la alta inteligencia, un alumno con AC además de poseer un CI alto tiene una capacidad de razonamiento abstracto elevada. Otra característica importante está relacionada con sus logros; es decir, la excelencia académica, creatividad, impulso y pasión académica lo definen. Estos chicos rinden de manera excepcional en el aula, disfrutan del aprendizaje y retos académicos, son persistentes y poseen alta tolerancia a la frustración y motivación de logro cuando se enfrentan a retos académicos. Un factor fundamental desde el potencial para la excelencia, son las oportunidades y estimulación intelectual necesaria recibida para su desarrollo (Pfeiffer, 2013, 2015) de ahí que, aunque todos los chicos comiencen en igualdad de condiciones si no se les brinda una estimulación adecuada se presenta una gran desventaja y en consecuencia sus capacidades no se desarrollarán (Pfeiffer, 2015).

Para Renzulli (2014) el CI elevado no constituye la única característica para definir las AC. Estas son el resultado de la interacción de tres conjuntos de rasgos o características, como lo manifiesta en su modelo de enriquecimiento tríadico. De lo anterior, la capacidad por encima de la media se relaciona con los rasgos cognitivos y es la más estable de los tres. Se relaciona con aptitudes generales (alto razonamiento verbal, numérico o espacial, o gestión de la memoria) en áreas específicas. El compromiso con la tarea hace referencia a aquellas características no intelectivas por lo que se relaciona con la perseverancia, la fuerza de voluntad, la determinación y finalmente la creatividad que enmarca la curiosidad, la originalidad y la tendencia a cuestionar lo tradicional o convencional dentro de la sociedad. De lo anterior, se concluye que es necesario que los docentes generen espacios para que el chico con AC desarrolle sus potencialidades.

En el mega-modelo de desarrollo de Olszewski-Kubilius *et al.* (2015) toma en cuenta las capacidades específicas, los dominios del talento que difiere en la trayectoria de desarrollo, el aprovechamiento de las oportunidades, las variables psicosociales y la preparación para la eminencia. Existen factores limitadores y potenciadores de esta condición. Por lo tanto, la capacidad intelectual general y las específicas son maleables y mejoran con el esfuerzo focalizado, la práctica y el aprovechamiento de oportunidades. Por lo que, en los alumnos con AC se puede observar cualidades como: disposición para asumir riesgos estratégicos, capacidad para hacer frente a los desafíos y manejar la crítica,

competitividad, motivación, cumplimiento de tareas y desarrollo de habilidades psicosociales. Estas cualidades que no pueden ser pasadas por alto por padres y maestros, que son los encargados de generar oportunidades para su desarrollo (Subotnik *et al.*, 2011; Olszewski-Kubilius *et al.*, 2015).

Mönks (1996) señala que las AC se relacionan con la inteligencia en interdependencia con la herencia y el ambiente. Estas condiciones pueden modificar o causar su aparición o no; mientras que la personalidad y la inteligencia no se modifican (Mönks, 1996).

Para Reyero y Tourón (2000) las capacidades cognitivas son una característica esencial de las AC, sin olvidar los factores innatos y ambientales (sociales, culturales y educativos). Es decir, no es solo un fenómeno cognitivo que es medido utilizando instrumentos como los test; sino también, confluyen características no cognitivas, pero igual de importantes como la creatividad, motivación, afecto, personalidad, entorno social y familiar. Esta interacción hace que el potencial emerja (Tourón, 2020).

En esta misma perspectiva, el Ministerio de Educación (2020) señala que en los niños, niñas y adolescentes con AC se observa alto nivel de desarrollo cognitivo, creativo y/o artístico, un vocabulario amplio, curiosidad, capacidad de liderazgo, motivación por temas complejos, se destaca en alguna asignatura, posee autocontrol, autocrítica, busca la perfección y es muy comprometido con la realización de tareas.

Finalmente, es fundamental señalar que los niños y niñas con AC presentan disincronías o desajustes; estos pueden ser internas y sociales, que se refieren al desarrollo no homogéneo entre lo cognitivo y el lenguaje, lo psicomotor y lo emocional, así como la discrepancia entre el niño o niña y la escuela, familia y amistades, respectivamente (Albes, 2012).

## **1.5. Respuestas educativas para estudiantes con altas capacidades**

Hablar de respuestas educativas (RE) a las AC implica transitar por un proceso de conocimiento, identificación adecuada, elaboración y aplicación de protocolos de actuación frente a las mismas. De allí que el Ministerio de Educación (ME) tiene un rol fundamental en la creación de políticas públicas, capacitación permanente a docentes y velar por una adecuada ejecución en las aulas (Vélez-Calvo *et al.*, 2019).

De lo anterior, es importante que las RE que el sistema educativo brinde a los estudiantes con AC, sean flexibles y estén adaptadas al funcionamiento del niño, a sus intereses y capacidades (Rodrigues y de Souza, 2012). Entre las RE encontramos el aceleramiento, currículo compacto, agrupación por capacidad, el aprendizaje basado en proyectos y el enriquecimiento curricular.

La aceleración es una estrategia educativa que consiste en reducir el tiempo de permanencia escolar. Tiene como parámetros la profundidad, velocidad y amplitud., La aceleración se aplica en niños con AC cuando su nivel de competencia curricular es superior al de su grado de pertenencia. Esta medida enriquece las experiencias, promueve un aprendizaje rápido, equiparando el currículo a nivel del conocimiento, interés, motivación, características cognitivas, físicas y emocionales y ritmo de aprendizaje de los estudiantes (Ministerio de Educación, 2020; Rodrigues y de Souza, 2012; Valdiviezo, 2018).

Esta práctica educativa implica tomar decisiones de carácter administrativo como, cambiar la oferta académica para que brinde al estudiante la posibilidad de acceder tempranamente a un curso o saltarse cursos completos que no correspondan a su edad o avanzar en una o varias disciplinas de estudio; es decir, hay que adaptar el sistema educativo a las NE propias de los chicos (Rodrigues y de Souza, 2012; Tourón, 2016; Tourón *et al.*, 1996; Valdiviezo, 2018).

De esta manera, las estrategias de aceleración se pueden abarcar en dos grupos: El primero, donde se reduce el tiempo de permanencia del chico en la institución en uno o dos años; y el segundo, donde la aceleración se realiza en una o más áreas para permitir que el alumno con AC acceda a contenidos más avanzados (Rodrigues y de Souza, 2012).

El currículo compacto está diseñado para trabajar con chicos de AC en cualquier área o curso. Su procedimiento consiste en tres pasos; la definición de metas y resultados de una unidad, determinar los contenidos que los estudiantes ya dominan y la sustituirlos por nuevas oportunidades y/o experiencias de aprendizaje. Esta estrategia ahorra gran cantidad de tiempo y sobretodo atiende las necesidades de los estudiantes de acuerdo a sus características. Como no está vinculado a ningún área específica puede adaptarse a la malla curricular pues es flexible; pues al extender o ampliar el currículo los alumnos se mueven a niveles más avanzados (Hernández, 2011; Reis y Renzulli, 1995).

En la estrategia de agrupación por capacidad, se establecen grupos de alumnos con características similares en velocidad o necesidades de aprendizaje, rendimiento o competencia específica en un área determinada o por capacidades y habilidades. Entre las razones por las cuales se debería hacer el agrupamiento están: 1. la facilidad de proporcionar material y aplicar estrategias de enseñanza avanzadas por la homogeneidad del grupo, 2. el clima es propicio para los retos intelectuales y aprendizaje, 3. la interacción social y amistad entre compañeros es más fácil lo que facilita el desarrollo cognitivo (Tourón, 2013). Cabe señalar, que esta estrategia va acompañada de un currículo enriquecido y diferenciado pudiendo darse de manera total o parcial. El agrupamiento total se lo realiza en un centro específico o en un aula específica dentro de un centro, mientras que, el agrupamiento parcial el alumno con AC lo recibe en un aula de apoyo en tiempos determinados donde se agrupan a alumnos de AC en diversos centros una o dos veces por semana (Pérez *et al.*, 2009; Sánchez y Sánchez, 1990).

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) es una metodología que requiere que el estudiante se involucre de manera activa en su aprendizaje donde el elemento central es el estudiante. Además, que garantiza la adquisición de conocimientos, desarrollo de habilidades y actitudes ante el aprendizaje. En el ABP el estudiante identifica sus necesidades de aprendizaje, analiza que recursos le ayudarán a resolver un problema e informa lo aprendido y le hace trabajar de manera interdisciplinaria; por lo que la estructura de esta metodología hace que el estudiante desarrolle habilidades para analizar y resolver problemas (Escribano y Del Valle, 2015; I Tarrés *et al.*, 2020).

La enseñanza en el ABP es atractiva y retadora; pues, mediante el desarrollo de proyectos que hace que el estudiante disfrute y participe de manera activa haciendo su aprendizaje más significativo, incrementa la motivación de los estudiantes y toma en cuenta sus estilos de aprendizaje (Landron *et al.*, 2018). Se ha podido observar que cuando el docente utiliza esta metodología obtiene mejores resultados en sus procesos de enseñanza – aprendizaje (Escribano *et al.*, 2010).

El enriquecimiento como acción educativa son todas aquellas actividades encaminadas a ofrecer aprendizajes ricos y variados, resultado de una modificación en la extensión de los contenidos y de la metodología. Una de sus características es el desarrollo de experiencias de aprendizaje diferenciadas partiendo de las capacidades, aptitudes, intereses y estilos de aprendizaje de cada chico, las que no están dirigidas únicamente a estudiantes con AC, por el contrario, favorecen a toda la comunidad educativa. Es decir,

son todas las estrategias aplicables al desarrollo del talento que van más allá del currículo ordinario, pero no conducen a un avance de nivel; de este modo se pueden dividir en agrupamiento por capacidad (parcial o total) o enriquecimiento acelerativo (ingreso temprano) (Gagné, 2015; Pomar *et al.*, 2014; Tourón *et al.*, 1996).

De lo anterior, es necesario que estas experiencias de aprendizaje sean amplias, variadas y aplicadas con la implementación de diversas estrategias (Valdiviezo, 2018), de tal forma que los entornos de aprendizaje enriquecidos no se limiten simplemente a la exposición de conocimientos y repetición de parte de los estudiantes. Siendo así, Renzulli diseña el modelo de la tríada de enriquecimiento para favorecer el talento creativo-productivo en áreas de interés que los niños y niñas deben elegir. Este modelo permite que los niños beneficiarios reciban entrenamiento en habilidades de procesamiento de la información para su profundización (Heilbronner y Renzulli, 2015).

Este modelo se basa en como las personas aprenden en su entorno natural, donde la estimulación externa, la curiosidad interna y la necesidad o la combinación hace que las personas desarrollen interés en un determinado problema o área (Renzulli, 1977). De esta manera, se contemplan tres tipos de enriquecimiento, que actúan de manera combinada las experiencias del enriquecimiento tipo I, II y III (Renzulli, 1977).

Enriquecimiento tipo I son aquellas actividades de tipo exploratorias (Ranz, 2014), para exponer a los estudiantes a varias disciplinas, temas, personas, lugares, eventos, que están fuera del currículo regular. Las experiencias tipo I se han creado para motivar a los estudiantes para que actúen de acuerdo a su interés y estilos de producción, se podría decir que los chicos descubren nuevas posibilidades en lugar de conferencias directas (Heilbronner y Renzulli, 2015; Renzulli, 1977; Renzulli y Reis, 2007, 2014).

Enriquecimiento tipo II incluye materiales y metodología que favorecen el desarrollo de la capacidad metacognitiva y de gestión emocional. Pueden darse en el aula o en programas de enriquecimiento específicos. Desarrolla habilidades del pensamiento crítico y creativo, inteligencia inter e intrapersonal, aprender a aprender, uso de materiales de investigación y habilidades de comunicación visual, oral o escrita. En conclusión, si el tipo I capta el interés, el tipo II, le facilita al estudiante la transición de la inspiración a la acción (Heilbronner y Renzulli, 2015; Renzulli, 1977; Renzulli y Reis, 2007, 2014).

Enriquecimiento tipo III tienen como propósito es crear situaciones en las que los estudiantes actúen, sientan o piensen igual que un profesional de un área, está dirigido a

quienes que hayan trabajado en el tipo I y II y se comprometan de manera individual o en grupo pequeños en problemas del mundo real. Se puede realizar en entornos dentro o fuera de la institución. En este enriquecimiento los docentes son mentores ofreciendo oportunidades, metodología y orientación para que los estudiantes apliquen el conocimiento de manera creativa y elaboren un producto final para ponerlo a consideración de una audiencia. En general, este tipo de enriquecimiento tiene cuatro características: a) La personalización el interés, b) El uso de metodología auténtica, c) No tiene una solución existente y d) está diseñado para tener un impacto en la audiencia (Heilbronner y Renzulli, 2015; Renzulli, 1977, 2014; Renzulli y Reis, 2007, 2014).

De lo anterior, es necesario que la educación para los niños con AC brinde respuestas educativas acordes a las necesidades de este grupo importante de la población tomando en cuenta sus características individuales y la situación actual de emergencia surgida ante la pandemia COVID-19 (Santuario, 2020).

Es necesario considerar que, aunque esta situación nos tomó por sorpresa es necesario utilizar herramientas de trabajo en línea, software y superar problemas de conexión para atenuar la distancia entre el docente y el estudiante. Es decir, desarrollar espacios donde el proceso de enseñanza – aprendizaje suceda con éxito (Romero, 2020). No debemos olvidar en este proceso que la familia es un pilar fundamental en la construcción de este ambiente propicio para el aprendizaje; es decir, se debe establecer una comunicación constante con los padres de familia (PPFF) para definir y desarrollar previamente las estrategias a seguir (Hernández, 2020).

## **1.6. Estudio de caso de niños con altas capacidades para desarrollar respuestas educativas**

A continuación, se presentan estudios de respuestas educativas en estudiantes con AC por medio del proyecto de triple enriquecimiento de Renzulli:

Sastre-Riba (2014), en su investigación Intervención Psicoeducativa en la Alta Capacidad: Funcionamiento Intelectual y Enriquecimiento Extracurricular, demostró la estabilidad general de los perfiles intelectuales y una elevada satisfacción con los resultados obtenidos en el dominio de la gestión cognitiva y personal de los participantes.

Pomar, *et al.*, (2014), en su estudio titulado Los Programas de Enriquecimiento: Desarrollo Integral De Las Altas Capacidades muestra como resultado que el proyecto de

enriquecimiento da la oportunidad de acceder y profundizar en conocimiento avanzado y aprendizaje de alto nivel, orientado a favorecer el talento creativo-productivo y no sólo el talento académico.

González y Lozano (2015), en su estudio *Respuesta Educativa a las Necesidades Específicas de un Alumno con Altas Capacidades Intelectuales* puso de manifiesto que el aprendizaje del estudiante es más eficaz, significativo y constructivo en tanto en cuanto la relación e interacción conjunta, profesional y democrática entre los diferentes sectores de la comunidad resulta más fluida y continua.

García-Perales y Almeida (2019), en su estudio *Programa de Enriquecimiento para alumnado con alta capacidad: Efectos positivos para el currículum*, de diseño experimental concluye que la implementación de respuestas educativas específicas mejora los niveles de adaptación infantil y, en algunos casos, su rendimiento escolar.

Carmona (2019), en su estudio *Propuesta de intervención educativa para alumnos con altas capacidades intelectuales: programa de enriquecimiento curricular* manifiesta que este modelo de intervención es un ejemplo válido e interesante y aplicable en otra institución debido a su calidad en base a los principios, objetivos y metodologías psicopedagógicas empleados, a los resultados obtenidos y a la acogida por parte del alumnado.

Butto y Delgado (2020), en su estudio *Enriquecimiento Curricular de Alumnos con Talento Matemático: Un Estudio de Caso con apoyo de Nuevas Tecnologías* con el objetivo de analizar el efecto de un programa de enriquecimiento curricular señala que las herramientas tecnológicas son un elemento motivante, sobre todo para aquellos que necesitan un estímulo extra, como los alumnos con talento matemático.

Finalmente, Bergamin *et al.*, (2021) concluyen que las prácticas de enriquecimiento curricular para los estudiantes con altas capacidades generan desarrollo de habilidades cognitivas y socioemocionales.

## **CAPÍTULO 2**

### **2. MÉTODO**

#### **2.1. Objetivos**

##### **2.1.1. Objetivo general:**

Desarrollar respuestas educativas para un estudiante con altas capacidades, mediante un estudio de caso, con la finalidad de apoyarle en su proceso educativo por medio de tele-educación durante la emergencia sanitaria “Corona Virus Disease 2019=COVID-19”.

##### **2.1.2. Objetivos específicos:**

- Determinar, conocer y analizar las barreras y los facilitadores para dar las respectivas respuestas educativas a un estudiante con Altas Capacidades.
- Proponer una planificación de prácticas pedagógicas, enriquecimiento curricular, para favorecer y potenciar al máximo todas sus habilidades.
- Aplicar y evaluar las prácticas pedagógicas propuestas.

#### **2.2. Descripción del caso**

##### **2.2.1. Historia del caso**

Para la presente investigación se ha contado con la participación de un estudiante de 8 años 10 meses que actualmente asiste al cuarto año de EGB. La madre refiere que el participante nace de un embarazo a término, por parto cesárea, sin complicaciones; sus indicadores del desarrollo son acordes a lo esperado.

##### **2.2.2. Ámbito familiar socio emocional/ emocional – adaptativo**

El participante vive con sus padres es el primero de dos hermanos. El ambiente familiar es estable y organizado. Sus padres lo describen como un niño estable, organizado, inteligente, sensible y reflexivo.

En la valoración psicopedagógica señala indicadores de ansiedad, apatía y presencia de conductas regresivas. En el plano estructural se determina que es espontáneo y sensible al ambiente. En lo referente a la dinámica familiar se evidencia una valoración de la imagen materna a quien describe como la más buena y más feliz porque debido a su trabajo está cerca de él y se siente seguro; así también se observa desvalorización de sí

mismo a quien se describe como el menos bueno porque se porta mal y ocasiona tristeza y enojo en los padres.

Según el informe el niño tiene un sentido de pertenencia hacia su familia de origen, se observa una dinámica familiar estable; comunicación asertiva entre los padres. Describe a la figura materna como la más buena debido a que está pendiente de él en la escuela; a la figura paterna describe como el menos feliz debido a que se enoja por su comportamiento. Así también se observa un fuerte apego afectivo con la figura fraterna; muestra un fuerte deseo de protección con ella. Demuestra un inadecuado manejo de sus emociones (actitud defensiva, episodios de rebeldía al asumir responsabilidades). El niño responde de manera expansiva ante las exigencias y cumplimiento de las reglas en el ámbito familiar.

### **2.2.3. Ámbito escolar describir el ámbito escolar.**

En el ámbito escolar se lo describe como un niño muy inteligente, aprende rápido, tiene dificultades para escribir, no le gusta se cansa, eso da problemas en el aula, los padres informan que con frecuencia reciben reportes de que el niño es inquieto. No tiene dificultades para realizar las tareas en casa, hace rápido. Comprende las destrezas esperadas a su nivel curricular, no presenta necesidades. Los resultados permiten afirmar que se encuentra dentro del rango de riesgo leve de presentar un trastorno de la escritura, con afectación específica en la velocidad, y calidad de sus grafías.

### **2.2.4. Ámbito psicológico (Coeficiente Intelectual y Funciones Ejecutivas)**

En el informe psicopedagógico que nos facilitaron los padres, se reporta que se aplicaron varios test de evaluación neuropsicológica: CUMANES, escala de inteligencia WISC V, Test de CARAS R., evaluación pedagógica de matemáticas y lengua, Test DSTJ, Escala TDAH 5 formato escuela familia. En los cuales se obtienen los siguientes resultados:

- CUMANES: el participante posee un índice de desarrollo neuropsicológico global equivalente a una puntuación típica de 110 puntos normal alto, índice de madurez acorde a la media, sin alteraciones significativas que mencionar. En el análisis cualitativo señalan que su rendimiento decae en: escritura ortográfica, sistema ejecutivo, viso percepción.

- CARAS: El niño responde con un número normal bajo de aciertos en relación a la media esperada a su edad; comete un número de errores normal alto a lo esperado a su edad.
- TDAH: Los resultados obtenidos a través de la entrevista con los padres y el reporte de los docentes, permiten concluir que el participante presenta un déficit de atención predominantemente inatento, afectación moderada en el área académica, cumplimiento de tareas, una vez que los resultados obtenidos superan el punto de corte esperado para el diagnóstico.
- WISC V: Los resultados sugieren además que posee un cociente intelectual total de 121 puntos superior a la media. Se observa un punto fuerte significativo en: comprensión verbal, y necesidades específicas en velocidad de procesamiento.
- Índice de Comprensión verbal (Puntuación compuesta 146 muy alto): Se observa un rendimiento muy alto en el manejo del conocimiento léxico adquirido.
- Escala Viso espacial: (puntuación compuesta 117 medio alto) Se observa un rendimiento normal alto en la subescala que evalúa su capacidad para evaluar los detalles visuales y entender las relaciones visoespaciales a fin de construir diseños geométricos a partir de un modelo.
- Índice de razonamiento fluido (Puntuación compuesta 103 normal): Se observa un rendimiento acorde a la media en su razonamiento fluido, aptitud para detectar las relaciones conceptuales subyacentes entre objetos visuales y usar el razonamiento a fin de identificar y aplicar las reglas, se evalúa el razonamiento inductivo y cuantitativo, inteligencia visual amplia, procesamiento simultáneo y procesamiento abstracto.
- Índice de memoria de trabajo: (Puntuación compuesta 112 normal alto) Se observa un rendimiento normal alto en su índice de memoria de trabajo, es decir en su aptitud de registrar, mantener y manipular información visual y auditiva de forma consciente.
- Velocidad de procesamiento (Puntuación compuesta 86 normal bajo): Los resultados sugieren Niño posee un rendimiento normal bajo en la velocidad y la precisión visual, la toma de decisiones y la implementación de estas.

## **2.3. Procedimiento**

Para que exista una mejor comprensión los capítulos II y III que tratan del método y el resultado la investigación se ha descrito en fases que se enuncian a continuación:

### **2.3.1. Fase 1**

Para el desarrollo de esta fase se elaboraron los consentimientos informados, donde se les da a conocer a los padres de familia del niño con AC el proyecto, sus objetivos y alcance del mismo; además se les solicita su autorización para la participación del niño en el mismo y para la aplicación de una entrevista virtual conjuntamente con el docente del estudiante y de esta manera recolectar información con el uso de las herramientas necesarias, que nos sirvieron para dar respuestas educativas y potenciar las capacidades del estudiante. Además, se solicita el consentimiento de uso de imagen del niño con AC. Finalmente, en esta fase se nos facilita el informe psicopedagógico del niño que nos permite describir el caso que se reporta anteriormente.

### **2.3.2. Fase 2**

Para el desarrollo de esta fase se realiza una entrevista estructurada a los padres de familia y docente utilizando el Cuestionario de detección de barreras y fortalezas del contexto. Medidas de respuesta a la inclusión (Elizondo, 2019); además se aplica el cuestionario de las inteligencias múltiples (Armstrong *et al.*, 1999) y el cuestionario de la plataforma de Renzulli Learning. Estas herramientas nos guiaron para escoger y planificar los proyectos para el niño con AC.

### **2.3.3. Fase 3**

En esta fase se desarrolla los proyectos de intervención con el niño de AC, de acuerdo al modelo de enriquecimiento tipo III de Renzulli. Para ello presentamos a los padres de familia (PPFF) diez propuestas de proyecto, considerando los intereses, estilos de aprendizaje y resultados de las herramientas aplicadas; de entre las cuales los PPFF y el niño escogieron los cuatro de su mayor interés.

De estos cuatro proyectos se preparó una presentación utilizando varias herramientas interactivas para que el niño seleccione dos. Es importante señalar que el

diseño de estas dos propuestas se sustentó en las siguientes destrezas que Renzulli (2014) sugiere para su construcción:

- Planificar una tarea y considerar alternativas.
- Monitorear la comprensión de uno y la necesidad de información adicional
- Identificar patrones, relaciones y discrepancias en la información que se ofrece
- Generar argumentos, explicaciones, hipótesis e ideas razonables utilizando
- Fuentes de información, vocabulario y conceptos privilegiados
- Hacer comparaciones y analogías con otros problemas
- Formular preguntas significativas
- Aplicar y transformar información fáctica en conocimiento utilizable
- Acceder rápida y eficientemente a información justo a tiempo y extraerme de forma selectivamente el significado de esa información
- Ampliar el pensamiento de uno más allá de la información dada
- Detectar sesgos, hacer comparaciones, sacar conclusiones y predecir resultados
- Reparto de tiempo, horarios y recursos.
- Aplicar conocimientos y estrategias de resolución de problemas a problemas del mundo real.
- Trabajar eficazmente con otros.
- Comunicarse de manera eficaz en diferentes géneros, idiomas y formatos.
- Obtener disfrute de la participación activa en el acto de aprender.
- Resolver problemas de forma creativa y producir nuevas ideas.

Una vez se seccionados los dos proyectos y realizado el diseño de la propuesta se llevó a cabo una nueva reunión con los PPF y se resolvió trabajar dos sesiones semanales, durante ocho semanas, los días martes y jueves con una duración de una hora diaria. Además, se le facilitó al niño una tableta con información referente a los proyectos y actividades interactivas para ir las desarrollando. Durante el proceso, utilizamos se la aplicación de video llamadas ZOOM para los encuentros virtuales además de otros recursos TICs como el power point, diversas plataformas, páginas WEB como National Geographic, Matterport, entre otras que se reportan en las planificaciones ubicadas en el apartado Anexos.

Durante el desarrollo de las sesiones se motivó al niño durante todo el proceso, ya sea por medio de juegos, preguntas, para generar empatía, interés y su involucramiento en todas las actividades. Posterior a ello, se realizaron las exposiciones de los dos proyectos donde el niño demostró lo realizado durante el proyecto con ayuda de herramientas como videos o presentaciones donde expone el producto final ejecutado.

Al finalizar cada proyecto se realizó una evaluación conjunta con el equipo de investigación y los PPF del niño con AC para retroalimentar el proceso y elaborar conclusiones y recomendaciones de la ejecución del mismo.

#### **2.3.4. Fase 4**

En esta fase se realizó la evaluación a la propuesta de parte de los PPF, para lo cual, se utilizó un formulario realizado en Google Forms; donde los PPF evalúan el desarrollo del proyecto sesión a sesión y se asigna una calificación sobre diez y una entrevista abierta al término del mismo.

### **2.4. Instrumentos**

#### **2.4.2. Fase 2**

##### **2.4.2.1. Instrumento 1. Cuestionario de detección de barreras y fortalezas del contexto. Medidas de respuesta a la inclusión (Elizondo, 2019)**

El instrumento que se utilizó para el desarrollo de la propuesta es el cuestionario de detección de barreras y fortalezas del contexto. Medidas de respuesta a la inclusión (Elizondo, 2019); mismo que fue traducido al castellano, debido a que su idioma original es el Valenciano.

El objetivo de la herramienta es conseguir un cambio de mirada en quienes han de aplicar la inclusión, para pensar en su clase y en todo el centro de una forma diferente. La ayuda se ha de dar a niños y docentes para atender a la diversidad desde un enfoque educativo inclusivo mediante el uso de medidas organizativas, curriculares, metodológicas y sociales. Esta herramienta se aplica en educación infantil y primaria.

Se trata de un cuestionario que consta tres categorías: 1. Barreras, fortalezas y medidas de acceso y presencia 2. Barreras, fortalezas y medidas de participación y sentido de pertenencia y 3. Barreras, fortalezas y medidas de aprendizaje y logro.

Cada categoría está compuesta por indicadores en los que se analiza de manera individual, las barreras, las fortalezas y las acciones o medidas a tomar para resolver las barreras identificadas. La Categoría Barreras, fortalezas y medidas de acceso y presencia está compuesta de cinco indicadores (Infraestructura, Económicas y socioculturales, Información y Comunicación, Materiales, Actitudes de los miembros de la comunidad). Por su parte la categoría 2. Barreras, fortalezas y medidas de participación y sentido de pertenencia está compuesta de cuatro indicadores (Comunicativas, Interacciones personales, valores y normas, autoregulación y motivación). Finalmente, la categoría Barreras, fortalezas y medidas de aprendizaje y logro está compuesta de tres indicadores (Currículo común y específico, metodológicas, organizativas)

El cuestionario se aplica para cada niño en situación de diversidad el aula, para ello se seleccionan las barreras vs fortalezas, cuando los factores son relevantes e interfieren negativamente en las necesidades del alumno, dificulta su desarrollo personal y/o académico o modula/genera discapacidad.

A partir de decidir las barreras o fortalezas del alumno se seleccionan las medidas o acciones que se están desarrollando. Las fortalezas son de cuatro niveles.

- Nivel 1: medidas que responden a necesidades generales del centro.
- Nivel 2: medidas que responden a necesidades generales del grupo.
- Nivel 3: medidas individualizadas no extraordinarias que responden a las necesidades concretas del alumno.
- Nivel 4: medidas individualizadas extraordinarias que responden a las necesidades concretas del alumno.

#### **2.4.2.2. Instrumento 2: Escala de las Inteligencias Múltiples (Armstrong *et al.*, 1999)**

El instrumento que se desarrolló para la propuesta consistió en un inventario de Autoeficacia para las inteligencias múltiples (Pérez *et al.*, 2011) realizado en la aplicación de Google Forms donde se redactan 40 ítems basados en las inteligencias múltiples de Gardner (2016), cinco ítems por cada inteligencia (Armstrong *et al.*, 1999).

El objetivo de este instrumento es determinar el tipo de inteligencia dominante desde las capacidades del niño y respetando su individualidad.

El formulario está realizado de tal forma que el niño autoevalúe su seguridad, intereses y preferencias para realizar correctamente las actividades mencionadas en los

diferentes ítems de acuerdo a la escala no satisfactorio, satisfactorio, bueno, muy bueno y excelente.

### **2.4.2.3. Instrumento 3: Evaluación de los intereses, preferencias y estilos de producción (Renzulli Learning, 2021)**

El cuestionario utilizado en esta fase permite evaluar de manera integral las áreas de interés, los estilos de aprendizaje, estilos de expresión y nivel de logro académico de los estudiantes, además que nos permite obtener de manera inmediata y en digital los resultados de la misma (Renzulli Learning, 2021).

Su objetivo consiste en diferenciar la instrucción personalizar su aprendizaje comprendiendo sus intereses, gustos y disgustos, la forma como se comunican y como les gusta aprender (Renzulli Learning, 2021).

Para evaluar el área de interés se le pide al niño que observe las imágenes y las palabras y que indique cual le gusta. En el área de instrucción le pregunta que cosas le gusta hacer; para ello presenta imágenes de personas realizando diversas actividades como bailar, escuchar música, diseñando juegos o ayudando a animales (Renzulli Learning, 2021).

Para los estilos de producción esta herramienta les realiza a los niños consultas sobre el contenido de un libro, aquí se plantean ítems relacionados con arte, negocios, ciencia, escritura, historia y ayuda a personas (Renzulli Learning, 2021).

El modo de calificación está representado por emoticones: cara verde con una sonrisa si le gusta mucho, cara feliz, verde agua, si le gusta poco, cara amarilla sin sonrisa si no está seguro; cara naranja medio triste si no le gusta o le gusta poco y cara roja triste cuando no le gusta en absoluto (Renzulli Learning, 2021).

El cuestionario consta de 60 preguntas y la aplicación puede durar 20 minutos. Al término de la aplicación la plataforma le genera un resultado del perfil del niño (Renzulli Learning, 2021).

### **2.4.3. Fase 3**

#### **2.4.3.1. Instrumento 4: instrumento utilizado para el Diseño de la propuesta de enriquecimiento tipo III según Renzulli y Reis (2014)**

Para el desarrollo de esta fase se elaboró la planificación de los dos proyectos de acuerdo con la selección del niño con AC. Cada proyecto se desarrolló en ocho sesiones

durante cuatro semanas cada uno, en la planificación se utilizó una matriz donde se describe el proyecto y las destrezas a desarrollar, además se contempla las áreas de interés, el producto esperado, el estilo de formato y de expresión del proyecto, las actividades a desarrollar por sesión de trabajo; las habilidades, recursos y materiales; el público al que está dirigido y las fechas en que se va a desarrollar. Es importante señalar que para la planificación se consideraron las destrezas que Renzulli (2014) propone. Al término de cada proyecto el estudiante con AC realizó una exposición donde se pudo evidenciar las destrezas adquiridas. El formato utilizado está reportado en la tabla 1.

**Tabla 1**

*Formato de Planificación*

Descripción del proyecto	Áreas de interés para este proyecto	Producto esperado	Estilo de formato y de expresión del proyecto	Actividades	Habilidades, recursos y materiales	Público al que se dirigirá el proyecto	Fecha
Destrezas desarrolladas							

Elaboración propia

En la tabla 1 se reporta el formato de planificación que se utilizó en el proyecto.

**2.4.4. Fase 4**

**2.4.4.1. Instrumento 5: Evaluación de la propuesta de enriquecimiento mediante el Cuestionario Google Forms**

Para el desarrollo de esta fase se elaboró una rúbrica de evaluación en la que los PPF evalúan cada sesión del trabajo y participación de la investigadora, considerando los siguientes parámetros: 1. desempeño satisfactorio equivalente a diez puntos, 2. desempeño medianamente satisfactorio equivalente a siete puntos y 3. desempeño poco satisfactorio equivalente a menos de siete puntos, en base a trece criterios enunciados a continuación:

1. El docente conoce el objetivo y estructura del proyecto.
2. Antes de iniciar la actividad, se asegura de que el estudiante ha comprendido la consigna de manera pertinente.
3. Las actividades motivan al estudiante.
4. Demuestra conocimiento y manejo del uso de recursos tecnológicos.
5. Estimula la participación activa del estudiante.

6. Los recursos didácticos y tecnológicos facilitan el logro del objetivo de la clase.
7. Los recursos son novedosos, motivadores y divertidos para el estudiante.
8. El tiempo asignado para el desarrollo de las actividades es el adecuado.
9. Usa las estrategias adecuadas para mantener la atención y la buena conducta del estudiante.
10. La señal de internet es adecuada.
11. La iluminación que usa el profesor es adecuada.
12. El tono de voz que usa el profesor es el adecuado.
13. El profesor empieza las clases puntualmente.

Esta rúbrica se aplicó al término de cada sesión de trabajo con el estudiante y nos sirvió para retroalimentar el trabajo realizado (ver rúbrica Anexo A)

#### **2.4.4.2. Instrumento 6: Evaluación de la propuesta de enriquecimiento mediante una entrevista abierta.**

Al término de cada proyecto planteado en la propuesta de enriquecimiento se realizó una entrevista abierta con padres de familia y directora de tesis para analizar el trabajo realizado en las diferentes sesiones de trabajo. Aquí los PPF expusieron sus inquietudes y opiniones sobre el trabajo de la investigadora y los resultados obtenidos.

## CAPÍTULO 3

### 3. Resultados

#### 3.2. Fase 2

##### 3.2.1. Instrumento 1: Cuestionario de detección de barreras y fortalezas del contexto. Medidas de respuesta a la inclusión (Elizondo, 2019)

Una vez aplicado el cuestionario se obtuvieron diferentes resultados expresados en diversas tablas de acuerdo a sus categorías. La categoría de las respuestas educativas están reportadas en la tabla 2.

**Tabla 2**

#### *Respuestas educativas*

<b>Respuestas educativas</b>
Si tuvo la estimulación adecuada
Se usan materiales específicos; usa bastantes videos
Se han dado ayudas extras en la escuela
Escuela bastante inclusiva con todos los tipos de NEE principio respeto a la diversidad
Dispuesta a que se me capacite y seguir los procesos
Él está contento con las clases virtuales; se le permite dibujar, pintar, él siempre ha hablado bien
El niño tiene algo especial, tenemos que tratarle de alguna manera
Establecer una rutina de actividades en casa
Preocupación por el cumplimiento de tareas. Hay un reporte diario de la maestra

Elaboración propia

En la tabla 2, se analizaron las respuestas educativas en los ámbitos familiar y escolar para atender las NEE del niño entre las cuales tenemos que se ha brindado una estimulación adecuada durante los primeros años de vida. La docente manifiesta que en las clases se usa material específico y bastantes videos. Además, se han dado ayudas extras en la escuela; la escuela es inclusiva con los tipos de NEE y respeta el principio de diversidad. La docente está dispuesta para que se capacite y seguir los procesos para dar atención a las NEE; también, manifestó que es necesario tomar previsiones para el próximo año. Es importante mencionar que según la madre de familia existe preocupación constante por el cumplimiento de tareas. Finalmente, se recomienda que al niño se le permita realizar actividades como dibujar o pintar durante las clases virtuales y establecer rutinas en casa.

La categoría de Barreras para las respuestas educativas está reportada en la tabla 3.

### Tabla 3

#### *Barreras para las respuestas educativas*

<b>Barreras para las respuestas educativas</b>
No tiene el espacio suficiente para estudiar
La escuela le permita llevar el propio material
Inclusión es un postulado no una realidad
En las reuniones de la escuela del tema de Niño no están presentes todos los profesores
Los profesores especiales no sabían nada; y le cargan a la profesora de aula para transmitir información
Había días en que no quería trabajar
La metodología es una barrera, la única guía es la planificación
Los profesores no tenían problemas con el niño; más bien es una falta de conocimiento
Inconveniente se desconcentra y se quita de la pantalla siempre hay que insistirle
No existen políticas institucionales, entonces todo depende de la voluntad e iniciativa del docente
Hay momentos en los que el lenguaje no es asertivo, en general fue desmotivador y poco empático.
Falta de experiencia en educación en línea
No hay ninguna estrategia motivacional
No hay coordinación para la implementación de adaptaciones
Se evalúa con pruebas de unidad, exámenes quimestrales, globalizaciones

Elaboración propia

En la tabla 3, se enuncian las diversas barreras para las respuestas educativas donde la madre señala que en la casa el niño no tiene suficiente espacio para estudiar, recomienda que sería importante que la escuela le permitiese llevar su propio material. Además, que la inclusión es un postulado y no una realidad; pues en las reuniones donde se abordan temas del niño no están presentes todos los profesores; por lo que los profesores especiales no sabían nada y era lo docente de aula encargada de transmitir la información de lo que surgen problemas por la falta de conocimiento de las necesidades educativas del niño. Así mismo, se señala la falta de políticas institucionales, por lo que las adaptaciones dependen de la voluntad del docente. También, se expone que durante las clases el lenguaje no es asertivo, la metodología utilizada, la falta de experiencia docente representan barreras. Finalmente, se señala no existen estrategias motivacionales y no se coordina la implantación de adaptaciones por lo que hay que estimular al estudiante para que no esté disperso en clase y se le motive a trabajar y participar en las mismas.

La categoría de los facilitadores para las respuestas educativas están reportados en la tabla 4.

### Tabla 4

#### *Facilitadores para las respuestas educativas*

<b>Facilitadores para las respuestas educativas</b>
Siempre hay participación de la familia en actividades de la institución
Los papas estarían dispuestos a proporcionar el material
No hay líos; entre la comunicación de escuela docente
Si hay protocolos ante situaciones de vulnerabilidad
La profesora le maneja muy bien Niño tiene altas capacidades
Permitirle que pinte

En la tabla 4, se analizaron los facilitadores para las respuestas educativas encontrándose que existe colaboración de la familia en las actividades de la institución; los padres están dispuestos a proporcionar el material para el estudiante y la institución permitirá el acceso de este material. Adicional se manifiesta que existe una buena comunicación entre la escuela, docente y padres de familia; también, que en la institución se manejan protocolos ante situaciones de vulnerabilidad; es un factor importante que la docente del estudiante con AC maneja muy bien la situación y le permite que realice actividades como pintar para responder a sus NEE pues según la mamá con el niño es fácil aplicar diversos estilos de aprendizaje.

En la tabla 5 se encuentran reportados los aspectos que potencializan las capacidades del niño con AC.

### **Tabla 5**

#### *Aspectos que potencializan sus capacidades*

---

<b>Aspectos que potencializan sus capacidades</b>
Si tuvo la estimulación adecuada
Es descomplicado, alguna vez un niño le dijo que no quiere ser mi amigo y él le respondió que cuando hemos sido amigos
Le gusta trabajar grupalmente
Asignarle roles específicos. El dirige un grupo es espectacular
Cuando se le pone con compañeros críticos; ellos discuten y llegan a soluciones
Hay que darle confianza al niño
Rescatar las clases de materias especiales como educación física o arte que eran motivadoras y se implementaban varios recursos

---

Elaboración propia

En la tabla 5, se evidencia que existen aspectos que potencializan las capacidades del estudiante con AC como que haya tenido la estimulación adecuada en los primeros años de vida; también, que el niño es descomplicado y que le gusta trabajar grupalmente donde se le asigne roles específicos; pues sabe dirigir al grupo. Así mismo, los grupos en los que trabaje los compañeros deben ser críticos. Finalmente, para que se logren los objetivos de aprendizaje es necesario darle confianza e implementar varios recursos.

Los aspectos que limitan las capacidades del niño con AC están reportados en la tabla 6.

**Tabla 6***Aspectos que limitan sus capacidades*

<b>Aspectos que limitan sus capacidades</b>
El niño copia en iPod no le gusta escribir
No le gusta escribir en ningún dispositivo
Cuando es jefe se apersona de todo eso; cuando no es eso, no participa
Cuando Silvia le ponía obligaciones; se desanimaba
Hay muy poco trabajo interpersonal
Las clases son magistrales
Poca participación de los estudiantes
Se presta muy poca a las inteligencias múltiples, ritmos de aprendizajes
La barrera principal para Niño es su déficit de atención

Elaboración propia

En la tabla 6 se recoge los aspectos que limitan sus capacidades. Se puede notar que al niño no le gusta escribir a mano o en ningún dispositivo; cuando realiza trabajos grupales si no es jefe de grupo no participa en las actividades; de igual manera no le gusta que se le imponga. Además, se manifiesta que en la institución hay muy poco trabajo interpersonal, las clases son magistrales y existe poca participación de los estudiantes; no se presta atención a las inteligencias múltiples o a los ritmos de aprendizaje y junto a ello el déficit de atención del niño, representan barreras.

Mientras que los intereses, habilidades y preferencias del niño con AC están reportados en la tabla 7.

**Tabla 7***Intereses, habilidades y preferencias*

<b>Intereses, habilidades y preferencias</b>
Siempre motiva a que sus compañeros participen
Es muy participativo
Es sensible a la diversidad; él se lleva con los niños con dificultades educativas; trata de ayudarlo a todos los demás
Dice lo que piensa
Parece que está en otro planeta; está hablando de cosas familiares; su papá le pregunta; y él sabe lo que está pasando. Necesita algo que hacer
Socializa con otros niños en su entrenamiento deportivo
Tiene facilidad para hacer amigos

Elaboración propia

En lo referente al análisis de los intereses, habilidades y preferencias en la tabla 7 se indica que el estudiante con AC es muy participativo y siempre muestra empatía con sus pares; es muy sincero pues expresa lo que piensa; no discrimina a los demás es muy sensible ante la diversidad; socializa con sus compañeros y tiene facilidad para hacer amigos. Y aunque parece en ocasiones estar disperso siempre sabe lo que está pasando.

En general de acuerdo a lo manifestado se puede decir que el niño es un apersona muy sociable.

### 3.2.2. Instrumento 2: Escala de las Inteligencias Múltiples (Armstrong *et al.*, 1999).

Se aplicó la escala de inteligencias múltiples cuyos resultados se reportan en la tabla 8.

**Tabla 8**

*Escala de inteligencias múltiples*

<b>Inteligencias</b>	<b>Resultados</b>	<b>Promedio</b>
Lingüística	2 excelente 2 muy bueno 1 satisfactorio	4
Lógico-Matemática	2 excelente 3 muy bueno	4,4
Kinestésico-Corporal	2 excelente 2 muy bueno 1 no satisfactorio	3,8
Espacial	2 satisfactorio 1 muy bueno 2 bueno	2,8
Musical	1 excelente 2 muy bueno 2 no satisfactorio	3
Interpersonal	3 excelente 2 muy bueno	4,6
Intrapersonal	2 muy bueno y 3 bueno	3,4
Naturalista	5 excelentes	5

Elaboración propia

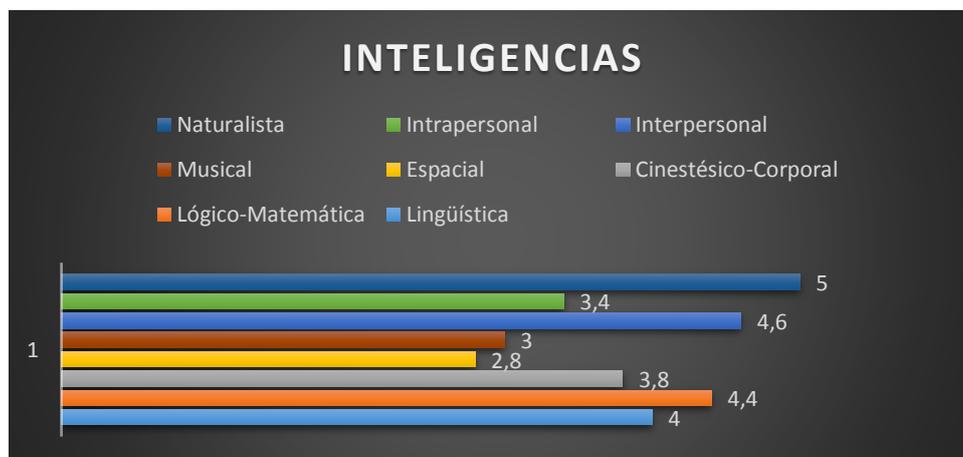
En la tabla 8 se analizan los resultados se puede concluir que en la inteligencia naturalista los cinco ítems tienen una puntuación de excelente, luego la inteligencia interpersonal con 3 ítems en excelente y 2 ítems excelentes y 3 muy bueno en la lógica matemática; que serán inteligencias que nos guiaron para la propuesta de los proyectos para el niño con AC.

Al ser predominante la inteligencia naturalista es necesario conocer que la misma está relacionada con la capacidad de relacionarse con el entorno y sus elementos, permite observar la naturaleza, entenderla, clasificarla y ordenarla.

Los resultados de la escala de inteligencias múltiples se reportan en la figura 1.

**Figura 1**

*Escala de inteligencias múltiples*



Elaboración propia

En la figura 1 se representa de una manera visual los resultados una vez aplicada la escala de inteligencias múltiples, podemos observar que en la misma la inteligencia naturalista tiene un mayor porcentaje de respuestas excelentes, luego se encuentra la inteligencia intrapersonal y la lógica – matemática.

### **3.2.3. Instrumento 3: Evaluación de los intereses, preferencias y estilos de producción (Renzulli Learning, 2021)**

Luego de aplicado el cuestionario de Renzulli la plataforma nos brinda los siguientes resultados:

El niño con AC es un estudiante de cuarto grado que tiene talentos y habilidades especiales en la escuela.

Parece tener varias áreas de interés. Su interés principal parece estar en la acción social, ya que parece mostrar una preocupación por cuestiones legales, morales o filosóficas como los derechos humanos, la pobreza, los derechos de los animales y las cuestiones ambientales. Es posible que desee cambiar una ley o tomar medidas para tratar de hacer del mundo un lugar mejor.

La segunda área de interés del niño parece ser la ciencia. Parece disfrutar aprendiendo sobre temas científicos como biología, química, protección del medio ambiente, animales o geología y hacer algo con este conocimiento, como trabajar en un experimento o un proyecto científico, o recolectar elementos como hojas o insectos.

La tercera área de interés del niño parece ser la historia y los estudios sociales. Parece tener interés en estudiar el pasado para aprender sobre personajes y eventos históricos famosos, antigüedades, fotografías antiguas y / o historias orales (hablando con la gente sobre sus experiencias pasadas).

El niño también tiene estilos de instrucción específicos preferidos. Los estilos de aprendizaje o instrucción son las formas en que a los estudiantes les gusta aprender y las estrategias que los padres y maestros usan para ayudarlos a aprender. El niño tiene preferencias de aprendizaje muy claramente definidas.

Su estilo de instrucción preferido es a través de juegos de aprendizaje que le permiten aprender el contenido jugando o participando en actividades con cartas, juegos de mesa o incluso juegos electrónicos. Estas actividades se pueden completar individualmente, en pequeños grupos de estudiantes o en una clase completa de estudiantes. Su segunda opción de estilo de aprendizaje son las discusiones que ocurren cuando dos o más estudiantes hablan con su maestro o en grupos pequeños sobre problemas y temas discutiendo hechos y opiniones y discutiéndolos. El niño también disfruta de la tecnología que lo ayuda a aprender mediante el uso de varios dispositivos multimedia interactivos y contenidos de Internet.

El niño también tiene un estilo de producto preferido. Es decir, tiene cierto tipo de productos que le gusta completar. Su primera elección de producto es audiovisual / display. Le gusta organizar arreglos atractivos de objetos y / o le gusta trabajar en mostrar información en pizarrones o carteles. También puede disfrutar organizando materiales y diseñando diagramas para mostrar información visualmente. Su segunda opción de estilo de producto es comercial, ya que le gustaría comenzar su propia pequeña empresa o vender un producto. La tercera opción de estilo de producto del niño es tecnológica, ya que disfruta de la fotografía, el uso de tecnología informática y la integración de medios de diversas formas diferentes e interesantes.

Como el niño tiene la oportunidad de considerar algunas de sus opciones y pensar en lo que realmente le gusta hacer, esperamos que estas oportunidades le permitan desarrollar plenamente sus intereses a través de la variedad de actividades exploratorias en la base de datos del Sistema de Aprendizaje Renzulli. Cuando realiza una excursión virtual a un museo, entrevista a un autor favorito en la web o explora un sitio histórico en línea, aprenderá a explorar más a fondo sus intereses y estilos de aprendizaje. Este tipo

de actividades exploratorias pueden presentar al niño nuevas ideas y experiencias y permitirle explorar muchos intereses posibles.

### **3.3. Fase 3**

#### **3.3.1. Instrumento 4: instrumento utilizado para el diseño de la propuesta de enriquecimiento tipo III según Renzulli y Reis (2014).**

Considerando los resultados obtenidos en los instrumentos 1, 2 y 3; y luego de presentados los proyectos al niño y a los padres de familia de los diez se eligen dos proyectos, con los cuales se planificaron y ejecutaron las actividades a lo largo de la propuesta de intervención.

- Primer proyecto: Los misterios el rey Tutankamón. El objetivo de este proyecto fue aprender sobre el famoso faraón de Egipto o rey Tutankamón, conocido como “Rey Tut” mediante la investigación para ejecutar una exposición oral a los miembros de la familia donde se dé a conocer lo aprendido. Se desarrollan 10 destrezas de enriquecimiento de Renzulli (2014) una por sesión de trabajo. El producto final consistió en la elaboración de un modelo de la tumba del Rey Tut y la presentación de un Power Point para exponer a los miembros de la familia sobre los misterios y muerte del rey (ver planificación en Anexo B).
- El segundo proyecto titulado: Un Safari por Kenia. Su objetivo fue aprender sobre los animales en un país africano llamado “Kenia” mediante la investigación y uso de diferentes fuentes para elaborar un video de un viaje imaginario y de un diorama. En este proyecto se desarrollan nueve destrezas en once sesiones de trabajo incluida la presentación del video elaborado por el estudiante con AC donde presenta lo aprendido y expone un diorama del paisaje de Kenia con sus animales y una lámpara giratoria elaborados durante las clases virtuales (ver planificación en Anexo C).

### **3.4. Fase 4**

#### **3.4.1. Instrumento 5: Evaluación de la propuesta de enriquecimiento mediante el Cuestionario Google Forms.**

Luego de ejecutada cada sesión del proyecto los padres de familia del estudiante con AC, se evaluaban los resultados en el formulario antes descrito. Producto de ello la

evaluación fue satisfactorio 10/10 donde se evidenció la satisfacción por parte de los representantes por el trabajo realizado.

### **3.4.2. Instrumento 6: Evaluación de la propuesta de enriquecimiento mediante una entrevista abierta.**

Al término del proyecto se realizó una entrevista abierta con PPF y la directora de tesis donde luego de analizar los resultados obtenidos se puede emitir los siguientes criterios:

- En la categoría que valora el funcionamiento del programa, se concluye que el niño con AC se mostró muy entusiasmado en las actividades propuestas, pues las mismas respetaban los intereses y necesidades del niño. Se destaca la aplicación de diversas estrategias y recursos.
- En la categoría puntos fuertes del programa, se evidenció el gusto del niño por las ciencias. Las herramientas utilizadas para la ejecución y exposición del proyecto contribuyeron para que se desenvuelva de manera efectiva. Además, el involucramiento de los papitos fue constante. Finalmente, las actividades planificadas fueron llamativas y le entusiasmaron al estudiante.
- En la categoría puntos débiles del programa se pudo evidenciar que en las clases muy teóricas el niño se cansaba y se complicaba mantener su atención y que además en un inicio de este programa de enriquecimiento al niño no le gustaba dar su opinión.
- En la categoría de recomendaciones, el papito del niño sugirió que en los siguientes proyectos se deben realizar actividades relacionadas al trabajo manual y el uso de herramientas como martillos, destornilladores etc., pues le gusta al niño este tipo de recursos y trabajos.
- Finalmente, En la categoría relación y la interacción de la profesora con el niño, los padres manifestaron estar muy agradecidos con la docente, porque le tenía mucha paciencia al niño. Argumentó que hubo un gran cambio de la primera sesión comparada con la última, donde se evidenció una gran apertura del niño y una relación de confianza y calidez.

## CAPÍTULO 4

### 4. Discusión y conclusiones

Los niños, niñas y adolescentes tienen diferentes intereses, capacidades y aptitudes; y, por ende, sus necesidades educativas también son diversas (López y Valenzuela, 2015). Dentro de este grupo se encuentran los estudiantes con altas capacidades cuyas NE y atención a las mismas debe ser una prioridad en el ámbito educativo (Ministerio de Educación, 2020). Creando así, marcos inclusivos sobre la diversidad existente, que reconozcan y atiendan de manera adecuada las diferencias e individualidades del estudiantado (Luque, 2014).

Bajo estos antecedentes, el objetivo del presente trabajo fue desarrollar respuestas educativas para un estudiante con Altas Capacidades, mediante un estudio de caso, con la finalidad de apoyarle en su proceso educativo por medio de tele-educación durante la emergencia sanitaria “Corona Virus Disease 2019=COVID19”.

De esta manera, en la primera fase de la intervención para conocer las características del niño y responder de forma eficaz a sus necesidades educativas (Mendioroz *et al.*, 2019) se aplicaron varias herramientas; una de ellas fue un cuestionario para determinar barreras y fortalezas del contexto, entendido como tal: el entorno escolar y familiar del estudiante (Booth y Ainscow, 2002). Barreras que no tienen estructuras fijas y que pueden ser políticas, organizativas, actitudinales o prácticas cotidianas que se convierten en un obstáculo y dificultan el aprendizaje (Booth y Ainscow, 2002, 2015); que son derivadas, en muchas ocasiones, de interpretaciones subjetivas a la normativa vigente, desencadenando propuestas curriculares que no toman en cuenta la diversidad y características de los chicos con AC (Fernández *et al.*, 2013). Mientras que las fortalezas hacen referencia a los facilitadores que contribuyen al aprendizaje como son modificaciones ambientales, recursos, cambios de políticas, entre otros (Pivik *et al.*, 2002).

Entre las principales barreras encontradas en el presente estudio se encuentra que los espacios de estudio del niño con AC son poco adecuados; a este aspecto en muchas ocasiones no se le da el valor que tiene, de ahí es importante repensar este aspecto y generar ambientes educativos significativos que promuevan el desarrollo de

competencias cognitivas (Sales *et al.*,2019); es decir, ambientes que contribuyan al crecimiento integral de los niños y niñas (Otálora, 2010).

Otra barrera, que se evidenció es la falta de trabajo en equipo de los docentes del niño con AC ocasionando que solo el tutor conozca el caso y no se dé respuestas educativas acordes a las necesidades educativas; dejando de lado que el trabajo en equipo no solo influye en el cumplimiento de los compromisos de gestión escolar (Sucari y Quispe, 2019); pues, el trabajo en equipo permite diseñar estrategias innovadoras, evaluar avances, corregir errores, permiten una comunicación constante que conllevan plantearse metas y conseguir objetivos comunes donde son actores de cambio (Viles *et al.*, 2013).

En este mismo aspecto, las metodologías, técnicas de evaluación y estrategias educativas y motivacionales utilizadas en el contexto escolar han constituido una barrera en el proceso de enseñanza – aprendizaje del niño con AC; estrategias poco adecuadas pueden provocar cansancio y aburrimiento en el niño y que no se alcancen los objetivos del aprendizaje, por lo que es necesario aplicar programas que contemplen las características de las AC (Flores-Bravo *et al.*, 2018) e incluyan dimensiones emocionales y sociales en su programación curricular como lo señala Prieto y Hernández (2011) y aunque las estrategias puedan variar de acuerdo a la institución es imperioso aplicar estrategias cognitivas y evaluativas que respondan a las necesidades del estudiantado para brindar respuestas educativas adecuadas (Rodríguez-Naveira y Borges, 2016).

En la misma línea, encontramos la falta de experiencia docente en técnicas y estrategias de educación virtual y por ende cansancio y aburrimiento en el niño lo que se contrapone con el uso de estrategias tecnológicas innovadoras en los procesos de enseñanza – aprendizaje necesario en la educación virtual (Nieto, 2012). Pues si queremos cambiar los paradigmas educativos tradicionales donde el estudiante era un simple receptor de conocimiento y convertirlo en un ser activo es necesario que el estudiante aprenda a aprender mediante un cambio en la pedagogía donde se favorece el aprendizaje autónomo (Sierra, 2011).

Por otro lado, se encontraron algunas fortalezas o facilitadores como la participación de la familia en el proceso educativo pues es necesario crear comunidades de aprendizaje que surjan de un trabajo conjunto entre docentes y familia con una buena comunicación, participación en la gestión e involucramiento en las actividades (Aguilar y Leiva, 2012), donde se defina el rol a desempeñar (Calvo *et al.*, 2016). Participación

que se desprende del compromiso de actuación total con la institución (García *et al.*, 2016).

Además, una fortaleza que contribuye a lo anterior es la buena comunicación entre el docente y los padres de familia; ya que, según Garreta (2015) un elemento potenciador de las relaciones entre la familia y la escuela es la comunicación en ambos sentidos; de ahí que la escuela debe generar espacios efectivos para que se de esto. Lo que repercute en el desempeño de los estudiantes (Guzmán y Pacheco, 2014).

Cabe señalar finalmente, que el instrumento aplicado nos dio como facilitador el involucramiento del participante en las actividades grupales y de interés; lo que es un indicador para que el docente utilice herramientas y estrategias pedagógicas innovadoras y variadas como el juego, las artes escénicas, pintura, lectura, entre otras que despierten el interés del niño y logren su desarrollo integral (Cortés y García, 2017). Pues estas estrategias los niños las consideran divertidas a la vez que contemplan sus características y necesidades (Castro y Morales, 2015).

Por otra parte, se aplicó la escala de inteligencias múltiples que determinó que la inteligencia dominante del participante es la naturalista, seguida de la interpersonal y la lógico – matemática; pues de acuerdo a las teoría de las inteligencias múltiples todos poseemos una mezcla de diferentes inteligencias y los aprendizajes determinan el tipo de inteligencia dominante (Noroña *et al.*, 2019); resultados que sirvieron para que la investigadora planifique y desarrolle acciones con el máximo de eficacia y acordes al perfil del inteligencia del niño con AC (Mesa, 2018).

En esta misma línea, con el uso de la Plataforma de Renzulli Learning se identificó el estilo de aprendizaje, intereses y estilos de producción del participante pues cada persona posee características únicas de asimilar y expresar el conocimiento, lo que debe estar en relación a las prácticas de enseñanza para así garantizar el desarrollo de aptitudes, habilidades y destrezas (Ventura, 2011).

Con la información anterior, se desarrollaron dos proyectos utilizando el modelo de enriquecimiento tipo III de Renzulli y Reis (2014) y las destrezas que el mismo autor sugiere para su construcción, generando experiencias enriquecedoras para el niño con AC (Renzulli, 2008) y, de esta manera, dar una respuesta educativa efectiva, pues como señala Jiménez (2010, 2014) es necesario identificar las potencialidades de un estudiante; esto, con el fin de que las respuestas educativas estén de acuerdo a sus particularidades con una

evaluación adecuada que permita aplicar una metodológica comunicativa multidireccional, abierta, activa, creativa y flexible (Palomares y García, 2017).

Para la ejecución y exposición de los proyectos planificados y dada la situación de emergencia sanitaria se utilizó herramientas tecnológicas (Tics). Esto contribuyó de manera significativa al desenvolvimiento del niño con AC ya que, las Tics poseen un gran potencial pedagógico, constituyen una vía de investigación, la información se presenta en diferentes formas y ofrecen una diversidad de alternativas para las producciones de los chicos con AC (Tárraga *et al.*, 2014).

De esta misma forma, el involucramiento de los PPF, del estudiante con AC, en el desarrollo del proyecto fue constante, pues ellos son fundamentales en la estimulación de sus hijos desde los primeros años de vida lo que contribuye a que sus habilidades intelectuales y sociales se potencien y no se pierdan. Precisamente, son los primeros agentes socializadores y sus aportes son útiles para sus aprendizajes (Higueras-Rodríguez y Fernández, 2017; López-Aymes *et al.*, 2013).

Una de las limitaciones que se evidenció en la aplicación de la propuesta fue mantener la atención del niño durante espacios de tiempo prolongados; característica prevalente dada su condición de doble excepcionalidad (AC y TDAH) (Álvarez-Cárdenas *et al.*, 2019). Es entonces necesario que los estímulos para los niños con esta condición deban ser innovadores pues los programas estandarizados no le llaman la atención (Fernández y Barreira, 2016). Es decir, se deben presentar actividades basadas en sus características y que respondan a sus intereses (Tijada, 2016).

Es importante señalar que la propuesta se realizó en función de los intereses, estilo, ritmo de aprendizaje y motivación del niño con AC para dar una respuesta efectiva y que favorezca el desarrollo de sus habilidades creativas, fomentar su imaginación y su expresión con el uso de diversos recursos (Zacatelco y Chávez, 2012) aunque una de las recomendaciones de los padres de familia fue trabajar con materiales que estimulen el trabajo manual con herramientas.

Por último, una fortaleza para el éxito de la propuesta fue la interrelación positiva entre estudiante, docente y padres de familia lo que demostró que se atendió no solo al aspecto cognitivo sino también a lo emocional, donde el niño fue protagonista activo de un trabajo en equipo entre la docente y los padres de familia (Zacatelco y Chávez, 2012).

## REFERENCIAS

- Aguilar, M., y Leiva, J. (2012). La participación de las familias en las escuelas TIC: análisis y reflexiones educativas. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 40, 7-19. <http://hdl.handle.net/11441/45687>
- Albes, C. (2012). *Orientaciones educativas. Alumnado con altas capacidades intelectuales*. Euskadi. <http://190.57.147.202:90/xmlui/bitstream/handle/123456789/740/Orientaciones-educativas-altas-capacidades.pdf?sequence=1>
- Álvarez-Cárdenas, F., Peñaherrera-Vélez, M. J., Arévalo-Proano, C., Dávila, Y., y Vélez-Calvo, X. (2019). Altas capacidades y tdah: una doble excepcionalidad poco abordada. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 5(1), 417-428. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v5.1621>
- Armstrong, T., Rivas, M., Gardner, H., y Brizuela, B. (1999). *Las inteligencias múltiples en el aula*. Paidós educación. [https://www.planetadelibros.com/libros\\_contenido\\_extra/37/36195\\_INTELIGENCIAS\\_MULTIPLES\\_AULA.pdf](https://www.planetadelibros.com/libros_contenido_extra/37/36195_INTELIGENCIAS_MULTIPLES_AULA.pdf)
- Bergamin, A., Marques, E., Messias, V., Belfort, D., y Ramos, D. (2021). Altas Capacidades: desarrollo de prácticas de enriquecimiento curricular. *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes*, 10(1), 37-50. <https://doi.org/10.21071/ripadoc.v10i1.13263>
- Booth, T., y Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE). [http://www.csie.org.uk/resources/translations/IndexSpanish\\_SouthAmerica.pdf](http://www.csie.org.uk/resources/translations/IndexSpanish_SouthAmerica.pdf)
- Booth, T., y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. FUEM, OEI. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/4642>
- Butto, C., y Delgado, J. (2020). Programa de talento matemático con estudiantes de educación básica: un estudio con los procesos de generalización. *Zona Próxima*, (32), 1-33. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7459684>
- Carmona, C. (2019). Propuesta de intervención educativa para alumnos con altas

- capacidades intelectuales: programa de enriquecimiento curricular. *Almoraima: revista de estudios campogibraltareños*, (50), 173-179. <http://institutoecg.es/wp-content/uploads/2019/05/Propuesta-intervencion-altas-capacidades.pdf>
- Calvo, M., Verdugo, M., y Amor, A. (2016). La participación familiar es un requisito imprescindible para una escuela inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 99-113. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000100006>
- Castro, M., y Morales, M. (2015). Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. *Revista electrónica educare*, 19(3), 132-163. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.11>
- Cortés, A., y García, G. (2017). Estrategias pedagógicas que favorecen el aprendizaje de niñas y niños de 0 a 6 años de edad en Villavicencio-Colombia. *Rev. Interamericana de Investigación, Educación y pedagogía*, 10(1), 125-143. <https://doi.org/10.15332/s1657-107X.2017.0001.06>
- Renzulli, J. (2017). *El modelo de los tres anillos*. Centrorenzulli. <https://centrorenzulli.es/es/el-%20modelo-de-los-tres-anillos/>
- Elizondo, C. (2019). Contextos de discapacidad: cuestionario de detección de barreras y fortalezas del contexto. Medidas de respuestas a la inclusión. Valencia - España: Generalitat Valenciana.
- Escribano, A., Bejarano, M., Zúñiga M., y Fernández, J. (2010). Programa de metodología didáctica para la mejora de la inteligencia emocional y el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). *Docencia e Investigación: revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, 35(20), 271-305. [https://www.researchgate.net/profile/Maria-Teresa-Bejarano-Franco/publication/277263554\\_Programa\\_de\\_metodologia\\_didactica\\_para\\_la\\_mejora\\_de\\_la\\_inteligencia\\_emocional\\_y\\_el\\_Aprendizaje\\_Basado\\_en\\_Problemas\\_ABP/links/55f2983a08aedecb690216b2/Programa-de-metodologia-didactica-para-la-mejora-de-la-inteligencia-emocional-y-el-Aprendizaje-Basado-en-Problemas-ABP.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Maria-Teresa-Bejarano-Franco/publication/277263554_Programa_de_metodologia_didactica_para_la_mejora_de_la_inteligencia_emocional_y_el_Aprendizaje_Basado_en_Problemas_ABP/links/55f2983a08aedecb690216b2/Programa-de-metodologia-didactica-para-la-mejora-de-la-inteligencia-emocional-y-el-Aprendizaje-Basado-en-Problemas-ABP.pdf)
- Escribano, A., y Del Valle, A. (2015). *El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) Una propuesta metodológica en Educación Superior*. Narcea. <http://www.untumbes.edu.pe/vcs/biblioteca/document/varioslibros/0296.%20El%20aprendizaje%20basado%20en%20problemas.%20Una%20propuesta%20meto>

[doi%20C3%B3gica%20en%20educaci%C3%B3n%20superior.pdf](#)

- Fernández, C., Fiuza, M., y Zabalza, M. (2013). A propósito de cómo analizar las barreras a la inclusión desde la comunidad educativa. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 172-191. <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/3280/A%20pro%20p%20c3%b3sito%20de%20c%20c3%b3mo%20analizar%20las%20barreras%20a%20la%20inclusi%C3%B3n%20desde%20la%20comunidad%20educativa.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Flores-Bravo, J., Valadez-Sierra, M., Borges, A., y Betancourt-Morejón, J. (2018). Principales preocupaciones de padres de hijos con altas capacidades. *Revista de Educación y Desarrollo*, 47, 115-122. [https://www.researchgate.net/profile/Juan-Flores-19/publication/328429614\\_Main\\_Concerns\\_of\\_Parents\\_of\\_Children\\_with\\_High\\_Abilities/links/5bcddcef92851cae21b9f23e/Main-Concerns-of-Parents-of-Children-with-High-Abilities.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Juan-Flores-19/publication/328429614_Main_Concerns_of_Parents_of_Children_with_High_Abilities/links/5bcddcef92851cae21b9f23e/Main-Concerns-of-Parents-of-Children-with-High-Abilities.pdf)
- Gagné, F. (2010). *Construyendo talentos a partir de la dotación: Breve revisión del MDDT 2.0*. Eurotalent. [https://www.eurotalent.org/Gagne\\_MDDT\\_Modelo.pdf](https://www.eurotalent.org/Gagne_MDDT_Modelo.pdf)
- Gagné, F. (22 de marzo de 2013). La transformación de los dones en talentos: el desarrollo del talento de acuerdo con el MDDT. *En Tourón, Javier: Porque el talento que no se cultiva, se pierde*. <https://www.javiertouron.es/francoys-gagne-en-my-friends-corner/>
- Gagné, F. (2015). From genes to talent: the DMGT/CMTD perspective. *Revista de Educación*, 368(1), 12-39. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-368-289>
- García, M., Hernández, M., Parra, J., y Gomariz, M. (2016). Participación familiar en la etapa de educación primaria. *Perfiles educativos*, 38(154), 97-117. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v38n154/0185-2698-peredu-38-154-00097.pdf>
- García-Perales, R., y Almeida, L. S. (2019). Programa de enriquecimiento para alumnado con alta capacidad: Efectos positivos para el currículo. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 27(60), 39-48. <https://doi.org/10.3916/C60-2019-04>

- Gardner, H. (2016). *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de cultura económica.  
[https://books.google.com.ec/books?hl=es&lr=&id=Y9nDDQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT6&dq=Gardner,+H.+\(2016\).+Estructuras+de+la+mente:+la+teor%C3%ADa+de+las+inteligencias+m%C3%BAltiples.+Fondo+de+cultura+econ%C3%B3mica&ots=5WZ9pMRAuH&sig=X4kGNF-O6KLRxOpjBXxOu31--YA&redir\\_esc=y#v=onepage&q=Gardner%20H.%20\(2016\).%20Estructuras%20de%20la%20mente%3A%20la%20teor%C3%ADa%20de%20las%20inteligencias%20m%C3%BAltiples.%20Fondo%20de%20cultura%20econ%C3%B3mica&f=false](https://books.google.com.ec/books?hl=es&lr=&id=Y9nDDQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT6&dq=Gardner,+H.+(2016).+Estructuras+de+la+mente:+la+teor%C3%ADa+de+las+inteligencias+m%C3%BAltiples.+Fondo+de+cultura+econ%C3%B3mica&ots=5WZ9pMRAuH&sig=X4kGNF-O6KLRxOpjBXxOu31--YA&redir_esc=y#v=onepage&q=Gardner%20H.%20(2016).%20Estructuras%20de%20la%20mente%3A%20la%20teor%C3%ADa%20de%20las%20inteligencias%20m%C3%BAltiples.%20Fondo%20de%20cultura%20econ%C3%B3mica&f=false)
- Garreta, J. (2015). La comunicación familia-escuela en Educación Infantil y Primaria. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 8(1), 71-85.  
<https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8762/8305>
- González, M., y Lozano, J. (2015). Respuesta educativa a las necesidades específicas de un alumno con altas capacidades intelectuales. *Investigación e Innovación en Educación Infantil y Educación Primaria*, 9, 189-213.  
<https://www.um.es/documents/299436/550138/Gonzalez+Garcia+y+Lozano+Martinez.pdf>
- Guzmán, R., y Pacheco, M. (2014). Comunicación familiar y desempeño académico en estudiantes universitarios. *Zona próxima*, (20), 79-91.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85331022008>
- Heilbronner, N., y Renzulli, J. (2015). *The schoolwide enrichment model in science: A hands-on approach for engaging young scientists*. Sourcebooks, Inc.
- Hernández, A. (2020). COVID-19: el efecto en la gestión educativa. *Revista Latinoamericana De Investigación Social*, 3(1), 37-41.  
<http://revistasinvestigacion.lasalle.mx/index.php/relais/article/view/2640/2592>
- Hernández Torrano, D. (2011). *Alta habilidad y competencia experta* (Publicación No. 19765) [Defensa doctoral, Universidad de Murcia]. Digitum.um.es
- Higueras-Rodríguez, L., y Fernández, J. (2017). El papel de la familia en la educación de los niños con altas capacidades intelectuales. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 7, 149-163.  
<https://rio.upo.es/xmlui/bitstream/handle/10433/4921/2328-7185-1->

[SM.pdf?sequence=1&isAllowed=y](#)

- I Tarrés, M. A., Macau, C. M., y Alsina, A. (2020). Currículum competencial y educación artística en secundaria. Resultados de una experiencia de cocreación basada en el ABP. *Artseduca*, (26), 104-117. <https://doi.org/10.6035/Artseduca.2020.26.9>
- Jiménez Fernández, C. (2010). Diagnóstico y educación de los más capaces. Madrid, Pearson Educación: 228 páginas. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, (40), 242-242. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=1695623>
- Jiménez Fernández, C. (02 de octubre de 2014). *El desarrollo del talento: Educación y alta capacidad. Lección Inaugural del Curso Académico 2014-2015 de la UNED*. [Archivo de Video]. <https://canal.uned.es/video/5a6fa41cb1111f16778b4590>
- Landron, M., Montoro, M., y Colmenero, M. (2018). El efecto del aprendizaje basado en proyectos en estudiantes con altas capacidades intelectuales de una segunda lengua The effect of project-based learning in gifted students of a second language. *Revista de Educación*, 8(380), 210-236. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-380-378>
- López-Aymes, G., Roger, S., y Mercado, A. (2013). *Psicología y contextos educativos: Niños y niñas con altas capacidades intelectuales y sus familias*. Horizontes educativos. [https://www.researchgate.net/profile/Aldo-Bazan-Ramirez/publication/316636253\\_Psicologia\\_y\\_Contextos\\_Educativos/links/5908f743aca272f658fbf857/Psicologia-y-Contextos-Educativos.pdf#page=52](https://www.researchgate.net/profile/Aldo-Bazan-Ramirez/publication/316636253_Psicologia_y_Contextos_Educativos/links/5908f743aca272f658fbf857/Psicologia-y-Contextos-Educativos.pdf#page=52)
- López, I., y Valenzuela, G. (2015). Niños y adolescentes con necesidades educativas especiales. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 26(1), 42-51. <https://doi.org/10.1016/j.rmclc.2015.02.004>
- Luque, D. (2014). Las necesidades educativas especiales como necesidades básicas. Una reflexión sobre la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana*, 39(3-4), 201-223. [http://www.repositoriocdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/329/Art\\_LuqueParraDJ\\_NecesidadesEducativasEspeciales\\_2009.pdf?sequence=1](http://www.repositoriocdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/329/Art_LuqueParraDJ_NecesidadesEducativasEspeciales_2009.pdf?sequence=1)
- Martínez-Otero, V., Ribeiro, U., y Gaeta, L. (2018). La superdotación en la enseñanza primaria: validación de una escala de observación para profesores. *Cadernos de*

*Pesquisa*, 25(4), 71-86. <http://dx.doi.org/10.18764/2178-2229.v25n4p71-86>

Masdevall, M. T. G., y Costa, V. M. (2010). *Altas capacidades en niños y niñas: detección, identificación e integración en la escuela y en la familia*. Narcea.

Mendioroz, A., Rivero, P., y Aguilera, E. (2019). Una propuesta de formación docente para responder a las altas capacidades en la escuela inclusiva. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(1), 265-284. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9154>

Mesa, C. (2018). Caracterización de las inteligencias múltiples de estudiantes de 2do año de la carrera de Medicina. *Revista médica electrónica*, 40(2), 298-310. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1684-18242018000200007](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1684-18242018000200007)

Ministerio de Educación. (26 de julio de 2012). Reglamento General Ley Orgánica Intercultural. Registro Oficial No. 754. Ecuador. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/05/Reglamento-General-Ley-Organica-Educacion-Intercultural.pdf>

Ministerio de Educación. (2020). Instructivo para la Atención Educativa a Estudiantes con Dotación Superior/Altas Capacidades Intelectuales en el Sistema Nacional de Educación. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2020/10/Instructivo-para-atencion-educativa-dotacion-superior.pdf>

Mönks, F. J. (1996). Herencia y ambiente: una aproximación interactiva hacia el talento. *Revista de Psicología*, 14(2), 111-128. <https://doi.org/10.18800/psico.199602.001>

Nicpon, M y Pfeiffer, S (2011). Estudiantes de alta capacidad: nuevas formas de conceptualizar la superdotación y proporcionar servicios psicológicos en las escuelas. *Journal of Applied School Psychology* 27(4), 293-305. <https://doi.org/10.1080/15377903.2011.616579>

Nieto, R. (2012). Educación virtual o virtualidad de la educación. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 14(19), 137 – 150. doi: <http://dx.doi.org/10.9757/Rhela.19.06>

Noroña, A., Pilco, J., Ramos, G., Salazar, D., y Llanga, E. (agosto, 2019). Inteligencias múltiples y el aprendizaje. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y*

Desarrollo. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/08/inteligencias-multiples-aprendizaje.html>

Olszewski-Kubilius, P., Subotnik, R. F., y Worrell, F. C. (2015). Re-pensando las altas capacidades: una aproximación evolutiva: Rethinking Giftedness: A Developmental Approach. *Revista de Educación*, 368(5), 40-65. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-368-297>

Otálora, Y. (2010). Diseño de espacios educativos significativos para el desarrollo de competencias en la infancia. *Revista CS*, (5), 71-96. <https://doi.org/10.18046/recs.i5.452>

Palomares, A., y García, R. (2017). Innovación y creatividad para favorecer la intervención educativa del alumnado con altas capacidades. *Revista de Educación Inclusiva*, 9(1), 90-100. <https://doi.org/10.15359/rep.12-1.4>

Pérez, J., Borges, Á., y Rodríguez, E. (2017). Conocimientos y mitos sobre Altas Capacidades. *Talincrea: Revista Talento, Inteligencia y Creatividad*, 4(1),40-51. [https://www.researchgate.net/profile/Africa-Borges/publication/316669992\\_Conocimientos\\_y\\_mitos\\_sobre\\_altas\\_capacidades/links/5c79857b458515831f7b47f6/Conocimientos-y-mitos-sobre-altas-capacidades.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Africa-Borges/publication/316669992_Conocimientos_y_mitos_sobre_altas_capacidades/links/5c79857b458515831f7b47f6/Conocimientos-y-mitos-sobre-altas-capacidades.pdf)

Pérez, L., Losada, L., y González, C. (2009). La formación del profesorado para la educación de alumnos con capacidad superior en Europa. *Aula Abierta*, 37(1),31-44. <https://www.researchgate.net/publication/28312507>

Pérez, E., Lescano, C., Heredia, D., Zalazar, P., Furlán, L., y Martínez, M. (2011). Desarrollo y análisis psicométricos de un inventario de autoeficacia para inteligencias múltiples en niños argentinos. *Psicoperspectivas*, 10(1), 169-189. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol10-Issue1-fulltext-141>

Pfeiffer, S. I. (2013). Lessons learned from working with high-ability students. *Gifted Education International*, 29(1), 86-97. <https://doi.org/10.1177/0261429412440653>

Pfeiffer, S. I. (2015). El Modelo Tripartito sobre la alta capacidad y las mejores prácticas en la evaluación de los más capaces. *Revista de Educación*, 368(5), 66-95. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-368-293>

- Pfeiffer, S. I. (2015). *Essentials of gifted assessment*. John Wiley y Sons.
- Pfeiffer, S. (2017). *Identificación y evaluación del alumnado con altas capacidades. Una guía práctica*. Unir. <https://www.amazon.es/Identificaci%C3%B3n-evaluaci%C3%B3n-alumnado-altas-capacidades-ebook/dp/B076HV8W7P>
- Pfeiffer, S. I. (2019). Giftedness and talent development in children and youth. In *The Oxford Handbook of Expertise*. [https://doi.org/10.1093 / oxfordhb / 9780198795872.013.5](https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198795872.013.5)
- Pivik, J., McComas, J. y Laflamme, M. (2002). Barreras y facilitadores de la educación inclusiva. *Niños excepcionales*, 69 (1), 97-107. <https://doi.org/10.1177/001440290206900107>
- Pomar, C., Calviño, G. Irimia, A., Rodríguez, L., y Reyes, L. (2014). Los programas de enriquecimiento: desarrollo integral de las altas capacidades”. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 6(1), 27-32. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v6.714>
- Prieto, M., y Hernández, D. (2011). Inteligencia emocional y alta habilidad. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 14(3), 17-21. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217022109001>
- Ranz, R. (28, noviembre, 2014). El modelo de enriquecimiento para toda la escuela de Renzulli (I). *Robert Ranz gestión del talento*. <https://robertoranz.com/2014/11/28/el-modelo-de-enriquecimiento-para-toda-la-escuela-de-renzulli-i/>
- Reis, S. M., y Renzulli, J. S. (1995). Curriculum compacting: A systematic procedure for modifying the curriculum for above average ability students. *The Journal of the California Association for the Gifted*, 26(2), 27-32. [https://gifted.uconn.edu/schoolwide-enrichment-model/compacting\\_for\\_at\\_risk/](https://gifted.uconn.edu/schoolwide-enrichment-model/compacting_for_at_risk/)
- Reis, S. y Renzulli, J. (2018). La concepción de tres anillos de la dotación: un enfoque de desarrollo para promover la productividad creativa en los jóvenes. *Revista Sudamericana de Educación, Universidad y Sociedad*, 6(1), 12-39. <https://plataformas.ude.edu.uy/revistas/rifedu/index.php/RSEUS/article/view/24/16>
- Renzulli, J. S. (1977). El modelo de la tríada de enriquecimiento: un plan para desarrollar

- programas defendibles para los superdotados y talentosos. *Gifted Child Quarterly*, 21(2), 227-233. <https://doi.org/10.1177/001698627702100216>
- Renzulli, J. (2008). La educación del sobredotado y el desarrollo del talento para todos. *Revista de psicología*, 26(1), 23-44. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=337829505003>
- Renzulli, J. (2014). The schoolwide enrichment model: a comprehensive plan for the development of talents and giftedness. *Revista Educação Especial*, 27(50), 539-562. <https://www.redalyc.org/pdf/3131/313132120002.pdf>
- Renzulli, J. S. (2016). *The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity*. Prufrock Press.
- Renzulli Learning: Desarrollo total del talento. (10, enero, 2021). ¿Qué es Renzulli Learning? *Renzulli Learning* <https://renzullilearning.com/whatisrenzullilearning/>
- Renzulli, J. S., y Gaesser, A. H. (2015). Un sistema multicriterial para la identificación del alumnado de alto rendimiento y de alta capacidad creativo-productiva. A Multi Criteria System for the Identification of High Achieving and Creative/Productive Giftedness (Arellano, trad.). *Revista de Educación*, 368(5), 96-131. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-368-290>
- Renzulli, J. S., y Reis, S. M. (2007). *Plan de estudios enriquecedor para todos los estudiantes*. Corwin Press.
- Renzulli, J., y Reis, S. (2014). *The schoolwide enrichment model: A how-to guide for talent development*. Sourcebooks, Inc.
- Reyero, M., y Tourón, J. (2000). En torno al concepto de superdotación: evolución de un paradigma. *Revista española de pedagogía*, 58(215), 7-38. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/4367>
- Rodrigues Maia-Pinto, R., y De Souza Fleith, D. (2012). Aceleración de la enseñanza para alumnos superdotados: argumentos favorables y contrarios. *Revista de Psicología (PUCP)*, 30(1), 189-214. <http://www.scielo.org.pe/pdf/psico/v30n1/a08v30n1.pdf>
- Rodríguez-Naveira, E., y Borges, A. (2016). Programas extraescolares: una alternativa a la respuesta educativa de altas capacidades. *Revista de Educación y*

desarrollo, (52), 19-27.  
[https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu\\_desarrollo/anteriores/52/RED\\_52\\_Completa.pdf#page=20](https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/52/RED_52_Completa.pdf#page=20)

Romero, C. (2020). *Percepción de docentes acerca de educación en línea en el marco de la emergencia sanitaria covid-19 caso 17 modalidad proyecto de investigación*. (Publicación Nro. 2807ROMp) [Tesis de Maestría, Universidad Casa Grande] Casagrande.edu.ec

Sales, A., Traver, J., y Moliner, O. (2019). Redefiniendo el territorio de la escuela: espacios educativos para la transformación social. *Revista Fuentes*, 21(2), 177-188. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2019.v21.i2.03>

Sánchez Manzano, E., y Sánchez Cuenca, M. (1990): “Estrategias educativas en la formación de los niños superdotados”, *Revista Complutense de Educación*, 1(3), 487-497.  
<https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/127403/19066-19141-1-PB.PDF?sequence=1&isAllowed=y>

Santuario, A. (2020). *Educación y pandemia: una visión académica*. Unam. [https://www.cencos22oaxaca.org/wp-content/uploads/2020/08/educacion\\_pandemia.pdf#page=75](https://www.cencos22oaxaca.org/wp-content/uploads/2020/08/educacion_pandemia.pdf#page=75)

Sastre-Riba, S. (2014). Intervención psicoeducativa en la alta capacidad: funcionamiento intelectual y enriquecimiento extracurricular. *Revista de Neurología*, 58(1), 59-98. <https://doi.org/10.33588/rn.58S01.2014030>

Sierra, C. (2011). La educación virtual como favorecedora del aprendizaje autónomo. *Panorama*, 5(9), 75-88. <https://doi.org/10.15765/pnrm.v5i9.37>

Subotnik, R., Olszewski-Kubilius, P., y Worrell, F. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12, 3–54. <https://doi.org/10.1177/1529100611418056>

Subotnik, R., Worrell, F., y Olszewski-Kubilius, P. (2017). The 15-minute audition: Translating a proof of concept into a domain-specific screening device for mathematical talent. *Gifted Child Quarterly*, 61(3), 164-171. <https://doi.org/10.1177/0016986217701835>

- Sucari, W., y Quispe, J. (2019). Trabajo docente en equipo y su relación con los compromisos de gestión escolar en educación secundaria. *Revista Innova Educación*, 1(2), 156-171. DOI: <https://doi.org/10.35622/j.rie.2019.02.002>
- Tárraga, R., Sanz-Cervera, P., Pastor, G., y Fernández, M. (2014). Herramientas TIC para la intervención educativa en estudiantes con altas capacidades. *Didáctica, innovación y multimedia*, 10(30), 1-18. <https://www.raco.cat/index.php/DIM/article/view/291528/380008>
- Tijada, P. (2016). Las altas capacidades en la escuela inclusiva. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 2(1), 75-88. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/riai/article/view/4196/3421>
- Torrego, J. C., Boal, M., y Bueno, A. (2011). *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa*. Fundación SM. [https://www.fundacionpryconsa.es/media/Altas\\_capacidades\\_y\\_aprendizaje\\_cooperativo.pdf](https://www.fundacionpryconsa.es/media/Altas_capacidades_y_aprendizaje_cooperativo.pdf)
- Tourón, J. (4, noviembre, 2013). El agrupamiento por capacidad: concepto y tipos(4/6). *Javier Tourón. Porque el talento que no se cultiva se pierde*. <https://www.javiertouron.es/el-agrupamiento-por-capacidad-concepto/>
- Tourón, J. (4, enero, 2016) La aceleración como estrategia educativa: aclarando conceptos (1). *Javier Tourón. Porque el talento que no se cultiva se pierde*. <https://www.javiertouron.es/la-aceleracion-como-estrategia/>
- Tourón, J., Peralta, F., y Repáraz, C. (1996). La aceleración como estrategia educativa para alumnos de alta capacidad académica: concepto, modalidades y evaluación de resultados. *Revista Española de Pedagogía*, 54(203), 5-39. [https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2007/06/203\\_touron.pdf](https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2007/06/203_touron.pdf)
- Tourón, J. (19, febrero, 2018). Alumnos de alta capacidad: ¿es posible definirlos?. *Javier Tourón. Porque el talento que no se cultiva se pierde*. <https://www.javiertouron.es/alta-capacidad-definicion/>
- Tourón, J. (2020). Las altas capacidades en el sistema educativo español: reflexiones sobre el concepto y la identificación: Concept and Identification Issues. *Revistade Investigación Educativa*, 38(1), 15-32. <https://doi.org/10.6018/rie.396781>
- Tourón, J., y Santiago, R. (2013). Atención a la diversidad y desarrollo del talento en el

- aula. El modelo DT-PI y las tecnologías en la implantación de la flexibilidad curricular y el aprendizaje al propio ritmo. *Revista Española de Pedagogía*, 71(256), 441-459. <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2013/09/256-03.pdf>
- Valdiviezo, J. M. (2018). Aceleración y enriquecimiento curricular para estudiantes con altas capacidades: una perspectiva de la situación en el Perú. *Consensus*, 23(2), 125-134. <https://doi.org/10.33539/consensus.2018.v23n2.2126>
- Van Boxtel, H. W., y Mönks, F. J. (1988). *Los niños superdotados: aspectos pedagógicos y psicológicos*. Santillana.
- Vélez-Calvo, X., Dávila, Y., Seade, C., Cordero, M., y Peñaherrera-Vélez, M. (2019). Las altas capacidades en la educación primaria, estudio de prevalencia con niños ecuatorianos. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 5(1), 391-400. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v5.1615>
- Ventura, A. (2011). Estilos de aprendizaje y prácticas de enseñanza en la universidad: Un binomio que sustenta la calidad educativa. *Perfiles educativos*, 33, 142-154. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982011000500013&script=sci\\_abstract&tlng=en](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982011000500013&script=sci_abstract&tlng=en)
- Viles, E., Zárraga-Rodríguez, M., y Jaca, C. (2013). Herramienta para evaluar el funcionamiento de los equipos de trabajo en entornos docentes. *Intangible capital*, 9(1), 281-304. <http://hdl.handle.net/2099/13282>
- Zacatelco, F., y Chávez, B. (2012). Evaluación de la eficacia de tres programas de enriquecimiento de la creatividad. *Revista de Investigación y Divulgación en Psicología y Logopedia*, 2(2), 35-40. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6369130>

## ANEXOS

### Anexo A. Rúbrica de evaluación

#### Rúbrica de evaluación

Se les solicita cordialmente llenar la siguiente rúbrica, luego de cada sesión de trabajo con el estudiante con AC, misma que nos servirá para calificar el trabajo y la participación de la investigadora. Los parámetros de calificación pueden variar entre:

- Desempeño Satisfactorio 10 puntos
- Desempeño medianamente satisfactorio 7 puntos
- Desempeño poco satisfactorio menos de 7

Además, les solicitamos de la manera más comedida nos envíen semanalmente la respectiva calificación vía WhatsApp y nos hagan saber cualquier novedad.

Ximena Vélez.  
Carolina Seade.

#### Semana N.1

	Clase N. 1			Clase N. 2		
	S 10p	MS 7p	PS < 7P	S 10p	MS 7p	PS < 7P
1. El docente conoce el objetivo y estructura del proyecto.						
2. Antes de iniciar la actividad, se asegura de que el estudiante ha comprendido la consigna de manera pertinente.						
3. Las actividades motivan al estudiante.						
4. Demuestra conocimiento y manejo del uso de recursos tecnológicos.						
5. Estimula la participación activa del estudiante.						
6. Los recursos didácticos y tecnológicos facilitan el logro del objetivo de la clase.						
7. Los recursos son novedosos, motivadores y divertidos para el estudiante.						
8. El tiempo asignado para el desarrollo de las actividades es el adecuado.						
9. Usa las estrategias adecuadas para mantener la atención y la buena conducta del estudiante.						
10. La señal de internet es adecuada.						
11. La iluminación que usa el profesor es adecuada.						

12. El tono de voz que usa el profesor es el adecuado.						
13. El profesor empieza las clases puntualmente.						
<b>TOTAL</b>	<b>Clase N. 1</b> _____			<b>Clase N. 2</b> _____		

## Anexo B. Planificación de los proyectos

### PLANIFICACIÓN DEL PROYECTO 1

Nombre del proyecto: Los misterios del Tut

Objetivo: Conocer la historia del faraón de Egipto o rey Tutankamón, conocido como “Rey Tut” mediante la investigación para ejecutar una exposición oral a los miembros de la familia donde se dé a conocer lo aprendido.

Descripción del proyecto  Destrezas desarrolladas	Áreas de interés para este proyecto	Producto esperado	Estilo de formato y de expresión del proyecto	Actividades	Habilidades, recursos y materiales	Público al que se dirigirá el proyecto	Fecha
Descripción: ¿Te gustaría conocer más sobre la historia? ¿Qué tal misterios, momias y tesoros invaluable? Vamos a conocer sobre el famoso faraón de Egipto, o rey, Tutankamón, también conocido como "Rey Tut". Podemos construir un modelo de la tumba de	Historia	Elaboración de un modelo de la tumba de Tutankamón.  Exposición sobre lo aprendido con la ayuda de una presentación en power Point	Artístico  Oral / Discusión (discurso, enseñanza, presentación)  Usando mis manos para hacer / construir algo	Paso 1: Antes de iniciar el proyecto se realiza una reunión con la representante de Niño, donde se acuerda los horarios en que se realizarán las actividades, se acuerda trabajar a partir del 28 de julio los martes	Pintura, pegamento imágenes de la tumba e Tutankamón Recursos virtuales Power Point. Computador. Páginas WEB (anexas al final de la planificación)	Presentación del proyecto a los miembros de la familia.	Del 23 de julio al 25 de agosto

<p>Tutankamón y hacer una presentación acerca de los misterios de su muerte.</p> <p>Destrezas (Renzulli, 2014).</p> <p>Planificar una tarea y considerar alternativas.</p> <p>Monitorear la comprensión de uno y la necesidad de información adicional.</p> <p>Identificar patrones, relaciones y discrepancias en la información que se ofrece.</p> <p>Generar argumentos, explicaciones, hipótesis e ideas razonables utilizando.</p>				<p>y jueves a las 10:30 am.</p> <p>Paso 2: Se inicia el proyecto, se expone el objetivo del mismo y se inicia conociendo más de Antiguo Egipto y de los faraones.</p> <p>Paso 3: Se realiza un recorrido virtual a las pirámides de Giza y por la esfinge.</p> <p>Paso 4: Se recrean las pirámides de Giza y la Esfinge.</p> <p>Paso 5: Se realiza un recorrido virtual</p>			
---	--	--	--	---	--	--	--

<p>Fuentes de información, vocabulario y conceptos privilegiados.</p> <p>Formular preguntas significativas.</p> <p>Acceder rápida y eficientemente a información justo a tiempo y extraerme de forma selectivamente el significado de esa información.</p> <p>Ampliar el pensamiento de uno más allá de la información dada Reparto de tiempo, horarios y recursos.</p> <p>Comunicarse de manera eficaz en diferentes géneros, idiomas y formatos.</p>				<p>por el Museo de El Cairo para observar los tesoros de la tumba de Tutankamón.</p> <p>Paso 6: Se observa el proceso de momificación y Niño elabora de manera virtual una momia y se analizan los misterios alrededor de la muerte de Tutankamón.</p> <p>Paso 7: Se trabaja con Genially y Power Point; como herramientas que ye ayudarán a Niño en la exposición del proyecto.</p>			
--	--	--	--	--	--	--	--

<p>Obtener disfrute de la participación activa en el acto de aprender.</p>				<p>Paso 8: Se visita de manera virtual la tumba del Rey Tutankamón y se realiza un análisis de la misma</p> <p>Paso 9: Se recrea la tumba de Tutankamón.</p> <p>Paso 10: Exposición virtual del proyecto con apoyo de Power Point y sus maquetas</p>			
<p>Enlaces páginas web:</p> <p><a href="https://egiptologia.com/category/secciones/todo-sobre-tutankhamon-su-vida-reinado-y-muerte/">https://egiptologia.com/category/secciones/todo-sobre-tutankhamon-su-vida-reinado-y-muerte/</a></p> <p><a href="http://www.highres.factum-arte.org/Tutankhamun_html/">http://www.highres.factum-arte.org/Tutankhamun_html/</a></p> <p><a href="https://www.likemytravel.com/recorridos-virtuales-en-museos-y-sitios-arqueologicos-de-egipto/">https://www.likemytravel.com/recorridos-virtuales-en-museos-y-sitios-arqueologicos-de-egipto/</a></p> <p><a href="https://www.google.com/search?q=visita+virtual+tumba+del+rey+tut&amp;rlz=1C1CHBD_esEC782EC782yoq=visita+virtual+tumba+del+rey+tutyaqs=chrome..69i57j3312.7613j0j4ysourceid=chromeie=UTF-8">https://www.google.com/search?q=visita+virtual+tumba+del+rey+tut&amp;rlz=1C1CHBD_esEC782EC782yoq=visita+virtual+tumba+del+rey+tutyaqs=chrome..69i57j3312.7613j0j4ysourceid=chromeie=UTF-8</a></p>							

## Anexo C. Planificación de los proyectos

### PLANIFICACIÓN DEL PROYECTO 2

Nombre del proyecto: Un Safari por Kenia

Objetivo: Aprender sobre los animales en un país africano llamado “Kenia” mediante la investigación y uso de diferentes fuentes para elaborar un video de un viaje imaginario y de un diorama.

Descripción del proyecto	Áreas de interés para este proyecto	Producto esperado	Estilo de formato y de expresión del proyecto	Actividades	Habilidades, recursos y materiales	Público al que se dirigirá el proyecto	Fecha
<p>Destrezas desarrolladas</p> <p>Descripción: ¿Te gustan los animales? ¿Estás interesado en aprender sobre la vida salvaje de África? Vamos a aprender sobre los animales en</p>	<p>Geografía Fotografía / Video Lectura / Literatura Ciencias Animales</p>	<p>Elaboración de un video sobre un tour a Kenia donde se explique ubicación y animales del lugar.</p>	<p>Artístico Mostrar Fotográfico</p>	<p>PASO UNO: Conozcamos más de los hipopótamos y las tortugas Un hipopótamo joven que perdió a su familia. Una tortuga que tiene más de cien años. Estos dos animales son buenos amigos. Puedes aprender sobre ellos en el sitio web anexa en la parte final de la planificación.</p> <p>SEGUNDO PASO: ¿DÓNDE VIVEN LOS HIPOPÓTAMOS Y LAS TORTUGAS?</p>	<p>Papel Pegamento, lápices de colores y otros materiales de arte Una regla Computador. Videos</p>	<p>Presentación del video, diorama y lámpara a los miembros de la familia.</p>	

<p>un país africano llamado "Kenia" y luego armar un diorama y elaborar un video o presentación sobre los animales del lugar en un viaje imaginario.</p> <p>Destrezas (Renzulli, 2014):</p> <p>Planificar una tarea y considerar alternativas.</p> <p>Monitorear la comprensión de uno y la necesidad de</p>		<p>Elaboración de un diorama del paisaje de África con los animales de Kenia.</p> <p>Elaboración de una lámpara giratoria.</p>		<p>viven en un país llamado "Kenia". Kenia es un país de África. Haga clic en el enlace de abajo para ir a un mapa de África. ¿Puede encontrar Kenia? ¿Dónde está Kenia, África? ¿Ves Kenia? Ubiquemos en el mapa el continente africano y Kenia.</p> <p>PASO TRES:  <b>CONOZCAMOS MAS DE LOS ANIMALES DEL ÁFRICA</b>  Kenia es el hogar de muchos animales emocionantes.</p> <p>Mamíferos en Kenia  (<a href="http://www.ngkenya.com/fauna/mammals.html">http://www.ngkenya.com/fauna/mammals.html</a>)  Los mamíferos son animales de sangre caliente que dan a luz crías vivas.</p> <p>Reptiles en Kenia  (<a href="http://kenyareptileatlas.com/downloads.html">http://kenyareptileatlas.com/downloads.html</a>)  las tortugas son reptiles. Los caimanes, cocodrilos y lagartos también son reptiles.</p> <p>Carnívoros en Kenia  <a href="https://www.frommers.com/destinations/kenya/carnivores">https://www.frommers.com/destinations/kenya/carnivores</a></p> <p>Los carnívoros son animales que se alimentan de otros animales. A menudo son grandes y emocionantes.</p>			
--	--	--	--	--	--	--	--

<p>información adicional.</p> <p>Generar argumentos, explicaciones, hipótesis e ideas razonables utilizando.</p> <p>Fuentes de información, vocabulario y conceptos privilegiados .</p> <p>Formular preguntas significativas .</p> <p>Acceder rápida y eficientemente a información justo a</p>				<p>Primates en Kenia (<a href="https://www.govisitkenya.com/kenya-primates.html">https://www.govisitkenya.com/kenya-primates.html</a>) y</p> <p><a href="https://travel.mongabay.com/kenya/topics/primates1.html">https://travel.mongabay.com/kenya/topics/primates1.html</a></p> <p><b>PASO CUATRO: COMPLETA TU PROYECTO</b> Se realizará un video de un recorrido virtual por Kenia y un diorama del paisaje de África y de sus animales.</p> <p>Lo anterior se complementará con la elaboración de una lámpara giratoria de Kenia.</p>			
---	--	--	--	---	--	--	--

<p>tiempo y extraerme de forma selectivamente el significado de esa información.</p> <p>Ampliar el pensamiento de uno más allá de la información dada</p> <p>Reparto de tiempo, horarios y recursos.</p> <p>Comunicarse de manera eficaz en diferentes géneros, idiomas y formatos.</p> <p>Obtener disfrute de la</p>							
---	--	--	--	--	--	--	--

participación activa en el acto de aprender.							
<p>Enlaces páginas web:</p> <p>Owen y Mzee  <a href="http://www.owenandmzee.com/omweb/home.html">http://www.owenandmzee.com/omweb/home.html</a></p> <p>¿Dónde está Kenia, África?  <a href="https://www.factmonster.com/atlas/africa">https://www.factmonster.com/atlas/africa</a></p> <p>Atlas mundial y mapa  <a href="https://www.factmonster.com/atlas">https://www.factmonster.com/atlas</a></p>							