



# IMPLICANCIAS DE SABERES PRÁCTICOS EN LA ENSEÑANZA CON ESTUDIANTES DE ALTAS CAPACIDADES<sup>1</sup>

## IMPLICATIONS OF PRACTICAL KNOWLEDGE FOR TEACHING HIGH ABILITY STUDENTS

**Maurine Muñoz Soto (\*)**  
**Alejandra Nocetti de la Barra**  
Universidad Católica de la Santísima Concepción

### Resumen

En Chile, se investiga insuficientemente el saber práctico que construye el profesorado, ya que predomina un desarrollo docente con enfoque técnico y, además, se desconoce cómo formar docentes para atender estudiantes con altas capacidades, acentuándose otra forma de exclusión escolar. El objetivo del estudio es analizar las implicancias del saber práctico para la resignificación de la enseñanza con estudiantes de altas capacidades. La investigación cualitativa se desarrolla con un enfoque interpretativo, particularmente, estudio de caso, utilizando técnicas de entrevistas semiestructuradas y focalizadas con 18 profesores/as pertenecientes a nueve comunas de la provincia de Concepción. Los hallazgos demuestran que trabajar con estudiantes de altas capacidades modifica la preparación de la enseñanza, la práctica pedagógica y las estrategias de enseñanza. En conclusión, los saberes que emergen de la experiencia deberían valorarse y compartirse en espacios institucionales formales para avanzar en una práctica pedagógica coherente con la necesidad educativa de estos estudiantes.

**Palabras clave:** Docente, saber práctico, enseñanza, estudiantes con altas capacidades, estudio de caso.

### Abstract

In Chile, there is insufficient research on the practical knowledge built by teachers, since predominant teaching development is based on a technical approach and, in addition, there is a lack of knowledge on how to train teachers to serve students with high abilities. Thus, students with high abilities do not receive sufficient pedagogical attention due to multiple factors, accentuating another form of school exclusion. Therefore, it is necessary to advance in the generation of theoretical and especially practical knowledge. From this perspective, the objective of the study is oriented towards analyzing the implications of practical knowledge built by teachers for the resignification of teaching high ability students and, in this way, extracting the learning that could be relevant and have transferability for cases with similar characteristics. The research was approached through the qualitative paradigm with an interpretative approach and the instrumental case study method was used. In accordance with the research objectives, the semi-structured interview and the focused interview were used as data production techniques. The participants of the study were 18 teachers selected according to the maximum variation sampling because the case studies were chosen in such a way that they were as varied as possible in order to capture and describe the main features that identify the studied reality. The teachers worked in municipal, private subsidized and private paid schools in nine municipalities in the province of Concepción. Specifically, seven women and eleven men were interviewed, three of whom are beginning teachers and fifteen are experts. The textual data is subjected to a content analysis and stages of data reduction and transformation are developed through the elaboration of matrices and diagrams. The information analysis is supported by the N-vivo12 software. Quality criteria of credibility, auditability, transferability and confirmability are used, and ethical criteria are safeguarded through the signing of informed consents, guaranteeing anonymity, confidentiality and specificities of voluntary collaboration in the study. The findings show that working with high ability students modifies teaching preparation, pedagogical practice and teaching strategies. Regarding teaching preparation, teachers recognize that the practical learning acquired in their experience causes their lesson plans to diversify and become flexible. Regarding pedagogical

(\*) Autor para correspondencia:  
**Maurine Muñoz Soto**  
Universidad Católica de la Santísima  
Concepción  
Alonso de Rivera 2850, Concepción, Chile  
Correo de contacto:  
maurinecms@gmail.com  
©2010, Perspectiva Educacional  
Http://www.perspectivaeducacional.cl

RECIBIDO: 31.12.2021  
ACEPTADO: 05.09.2022  
DOI: 10.4151/07189729-Vol.62-Iss.3-Art.1332

<sup>1</sup> Se agradece financiamiento de Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo, Beca de Magíster Nacional n° de folio 22210041 y al Proyecto FONDECYT de INICIACIÓN N°1190899.

practices, changes are observed in terms of attention to students with high abilities, collaboration with their parents and evaluation of learning. Likewise, changes related to didactic teaching strategies and teaching diversification are observed, highlighting a transition from strategies that used to be traditional and directive to others that emphasize the students' protagonism in learning. In conclusion, it is relevant that the knowledge that emerges from the teaching experience is valued and shared in formal institutional spaces to advance in a new pedagogical practice that is consistent with the educational needs of students with high abilities. Therefore, it is necessary for teachers to have a link with these students in order to know their characteristics and thus adjust their teaching. In addition, there is a need for initial and/or continuous training on the characteristics and timely attention to students with high abilities.

**Keywords:** Teachers, practical knowledge, teaching, students with high ability, case study

## 1. Introducción

El saber práctico que construye el profesorado a partir de la experiencia mediante un proceso reflexivo (Tardif, 2016) tiene un impacto significativo en su desempeño profesional, ya que por su naturaleza permite responder y adaptarse mejor a las demandas de la realidad educativa (Rodríguez & Alamilla, 2018). Sin embargo, este saber ha sido insuficientemente estudiado. Asimismo, la información respecto de cómo formar docentes para atender estudiantes con altas capacidades (AC) es escasa en Chile, por lo que este alumnado no recibe una educación inclusiva.

En este contexto, existen algunos programas extracurriculares que dan respuesta a las necesidades de estos estudiantes, estos son el “Programa de Promoción de Talentos, Escuelas y Liceos” y el “Programa de Estudios y Desarrollo de Talentos PENTA UC”. El primer programa fue incorporado en la agenda de educación desde el año 2007 (Arancibia, 2009) y el segundo está vigente desde el año 2001 y atiende a estudiantes con talento académico de establecimientos públicos y particulares subvencionados. Esta iniciativa surge en la Pontificia Universidad Católica de Chile, y posteriormente se implementó el modelo en seis universidades del país, siendo una de ellas la Universidad de Concepción de la región del Biobío ([www.PENTAUC.cl](http://www.PENTAUC.cl)).

Debido a lo anterior, es relevante visibilizar a estos alumnos, ya que forman parte de la diversidad estudiantil y se les estaría negando la oportunidad de desarrollar adecuadamente sus capacidades. Además, dado que existen pocos estudios centrados en el saber práctico, es importante indagar en las experiencias del profesorado para extraer aquellos saberes que serían relevantes para replantear la enseñanza con estudiantes con AC. Lo anterior resulta contradictorio, ya que el saber práctico se reconoce en la literatura como significativo para la correcta atención de estos estudiantes. En su caso es particularmente válido afirmar que una práctica oportuna y personalizada favorece la motivación, adaptación escolar, personal y social del estudiante más capaz (García & Almeida, 2019; Mendioroz et al., 2019) y permite que se desarrolle acorde a su potencial (Navarro et al., 2018; Secanilla, 2019).

Por lo anterior, el estudio tuvo como objetivo analizar las implicancias que tiene el saber práctico, construido por profesores de la provincia de Concepción, para la resignificación de la enseñanza con estudiantes con AC. A continuación, se presenta el sustento teórico del estudio. Posteriormente, se indican el método de investigación, los hallazgos y, finalmente, la discusión y conclusión.

### **1.1. Saber práctico y desarrollo profesional docente**

El desarrollo profesional docente constituye un proceso constante y progresivo fundado en los aprendizajes que emergen de las experiencias formales e informales que vive el profesor durante toda su vida. Las primeras se fundamentan en el conocimiento científico que entrega la academia y la aplicación de este finalizando la carrera, en cambio, las segundas se relacionan con las vivencias del docente que lo ayudarán a incorporar nuevos saberes prácticos y resignificar su actuar pedagógico. El desarrollo profesional de un docente, por lo tanto, no se fundamenta solo en el conocimiento académico, sino que incluye la inserción en la práctica y los saberes producidos por el sujeto a partir de esta (Imbernón, 2020).

De este modo, la formación docente es un proceso que comprende dos niveles formativos. El primer nivel corresponde a la formación inicial y el segundo nivel corresponde a la formación continua (Salazar & Tobón, 2018). Así, se entiende que el profesorado está en continua formación, construyendo saberes desde la experiencia y adquiriendo las herramientas necesarias para fortalecer sus habilidades profesionales y desenvolverse en la realidad educativa.

### **1.2. Saber práctico y la enseñanza**

Como se ha explicado, el saber práctico surge a partir de las propias vivencias y de la reflexión en torno a estas (Herrera & Martínez, 2018; autor, 2019), por ende, se admite que el saber práctico es de carácter personal, al ser parte del propio sujeto, de cada experiencia que vive en el aula y en las circunstancias educativas (Hizmeri et al., 2020; Montanucci et al., 2018). Así, el saber práctico tiene la cualidad de responder mejor a las demandas reales de la práctica pedagógica (Rodríguez & Alamilla, 2018).

Entonces, el profesorado construye saber práctico a medida que interactúa en su enseñanza con diferentes agentes y circunstancias del contexto escolar. A su vez, si este toma conciencia de este saber, puede emplearlo para modificar sus prácticas pedagógicas, ya que el saber práctico puede utilizarse como guía para situaciones concretas del ejercicio docente (Rodríguez & Alamilla, 2018).

### **1.3. Enseñanza a estudiantes de altas capacidades**

Las estrategias más utilizadas para atender al estudiantado con AC, según Pérez y Jiménez (2020), son la aceleración o flexibilización, la organización en grupos flexibles, el cambio en dinámicas de trabajo, el fortalecimiento de las relaciones sociales entre estudiantes y la organización flexible de espacio y tiempo. Otras de las estrategias más empleadas son la asignación del rol de ayudante

o tutor (Al Zoubi, 2018) y el enriquecimiento curricular (Gómez et al., 2020). Esta última medida consiste en flexibilizar los contenidos curriculares con el propósito de enriquecer, aumentar o profundizar estos en función del curso en el que se encuentre el estudiante (Tourón, 2020), por ejemplo, diseñando actividades más complejas que respondan a las necesidades y características del alumno.

En Chile, el alumnado con AC recibe la misma atención pedagógica que el resto de los estudiantes, y solo el 1% puede acceder a programas de enriquecimiento extracurricular (Conejeros et al., 2018). Esto significa que en el contexto del aula los estudiantes con AC se someten a un ritmo de trabajo más lento de lo que pueden rendir, con escasos desafíos cognitivos y demasiado énfasis en el contenido curricular, desaprovechando sus capacidades y sin responder a sus características (Gómez et al., 2019; Gómez et al., 2020).

En ese sentido, estudios recientes hallaron que estos estudiantes tienden a presentar dificultades a nivel social y emocional (Algaba & Fernández, 2021; Cross et al., 2018; Eren et al., 2018; Mofield & Parker, 2015), a ser creativos, competitivos, perfeccionistas y autoexigentes, y a sentir atracción por el ámbito científico y las actividades desafiantes (Conejeros et al., 2020; Eren et al., 2018). Además, son curiosos, dispersos y prefieren las discusiones en detalle, con espacios para mostrar sus sentimientos y exponer opiniones profundas (Gómez et al., 2020; Türkman, 2020). También, prefieren actividades prácticas que involucren movimiento (dramatización, juego de roles, etc.), que se vinculen con la vida real y con opciones para demostrar su aprendizaje (Gómez et al., 2020).

## 2. Metodología

La investigación se abordó mediante el paradigma cualitativo (Flick, 2022) con un enfoque interpretativo (Van Manen, 2016). Se empleó el método de estudio de caso instrumental (Stake, 2013), con el objetivo de analizar las implicancias del saber práctico para la resignificación de la enseñanza con estudiantes con AC.

Los participantes del estudio fueron 18 profesores/as (7 mujeres y 11 hombres) que atendieron entre 1 y 15 estudiantes con AC durante los últimos cinco años de docencia. Participaron 3 docentes principiantes y 15 expertos/as, considerándose principiantes aquellos que poseen hasta cinco años de trayectoria laboral (Iglesias & Southwell, 2020). Los criterios de selección fueron: trabajar en un establecimiento educacional de Concepción, tener desde dos años de experiencia laboral, desempeñarse en enseñanza básica y/o media y, por último, haber impartido clases a estudiantes con AC durante los últimos cinco años del ejercicio profesional.

Los casos fueron escogidos de acuerdo con el muestreo de variación máxima (Flick, 2022), buscando representaciones de los distintos espacios en que se desarrolla la educación de estudiantes con AC, tal como el sistema público, particular-subvencionado y particular y, desde la experiencia de docentes de diversas especialidades y años de trabajo. Esto es importante porque podría significar un aporte de conocimiento relevante que se puede extrapolar a casos con características y contextos similares. La caracterización de la muestra puede observarse en la Tabla 1.

**Tabla 1**

*Caracterización de la muestra*

Participante	Título profesional	Años de experiencia	de	Dependencia establecimiento	Comuna
Participante 1	Profesor de Inglés	12		Particular subvencionado	Lota
Participante 2	Profesor General Básica con Mención en Lenguaje y Comunicación	8		Particular subvencionado	Hualqui
Participante 3	Profesor General Básica con Mención en Lenguaje y Comunicación	11		Municipal	Tomé
Participante 4	Profesora de Educación Media en Matemática	2		Particular subvencionado	Concepción
Participante 5	Profesor de Inglés	3		Municipal	Chiguayante
Participante 6	Profesor Diferencial con Mención en Discapacidad Intelectual	5		Municipal	Florida

IMPPLICANCIAS DE SABERES PRÁCTICOS EN LA ENSEÑANZA CON ESTUDIANTES DE ALTAS CAPACIDADES

Participante 7	Profesor de 11 Música		Municipal	Talcahuano
Participante 8	Profesor 13 General Básica		Particular pagado	Chiguayante
Participante 9	Profesor de 7 Religión Cristiana Evangélica		Particular subvencionado	Coronel
Participante 10	Profesor 5 General Básica		Municipal	Lota
Participante 11	Profesora 6 Diferencial con Mención en Trastornos del Lenguaje		Particular subvencionado	Hualqui
Participante 12	Profesor de 6 Educación Física		Municipal	Talcahuano
Participante 13	Profesora de 6 Historia y Geografía		Particular pagado	Concepción
Participante 14	Profesora de 4 Español		Particular subvencionado	Coronel
Participante 15	Profesora de 9 Lenguaje y Comunicación		Particular subvencionado	San Pedro de la Paz
Participante 16	Profesor de 7 Inglés		Particular subvencionado	Lota
Participante 17	Profesor de 10 Inglés		Municipal	Coronel
Participante 18	Profesor de 8 Historia		Municipal	Coronel

*Nota.* Elaboración propia.

De acuerdo con los objetivos del estudio, se utilizaron como técnicas de producción de datos la entrevista semiestructurada y la entrevista focalizada (Kvale, 2011). Para efectos de esta investigación, en los resultados se codificará la entrevista con la letra “E” y se le asignará el número del participante (Ejemplo: E1).

La entrevista semiestructurada tuvo como objetivo explorar las experiencias con el saber práctico en profesores que enseñan a estudiantes con AC. Las preguntas abiertas utilizadas facilitaron la profundización de los temas hasta lograr una saturación teórica de los datos al no recibir información nueva de parte de los participantes. Por otra parte, la entrevista focalizada buscó profundizar en los cambios que ha experimentado el profesorado respecto de la atención pedagógica con estudiantes con AC a través de preguntas de inicio, claves y de cierre.

La técnica utilizada para analizar los datos producidos fue el análisis de contenido (Gibbs, 2019) con el apoyo del programa N-Vivo 12. En primer lugar, se desarrolló una codificación de primer orden, reduciendo la información obtenida; luego, se realizó una codificación de segundo orden, emergiendo categorías y subcategorías y, finalmente, se elaboraron esquemas para el análisis y representación de los hallazgos encontrados.

Es importante señalar que se emplearon los criterios de calidad de credibilidad, auditabilidad, transferibilidad y confirmabilidad (Vasilachis, 2006). Igualmente, se resguardaron consideraciones éticas mediante consentimientos informados, garantizando el anonimato, confidencialidad y especificidades de la colaboración voluntaria en el estudio.

### **3. Resultados**

El saber práctico adquirido por el profesorado durante sus experiencias pedagógicas con estudiantes con AC generó cambios a nivel de preparación de la enseñanza, prácticas pedagógicas y estrategias de enseñanza para atender a este estudiantado, tal como se aprecia en la Figura 1.

Figura 1

Cambios en la enseñanza producidos a partir de los saberes prácticos construidos por docentes de estudiantes con AC



Nota. Elaboración propia.

### 3.1. Cambios en la preparación de la enseñanza (Subcategoría 1)

La experiencia con el estudiantado con habilidades sobresalientes generó que las planificaciones de clases realizadas por los docentes se diversificaran y flexibilizaran.

#### 3.1.1. Planificación diversificada

Cuando los profesores se percataron de que sus clases no suplían las necesidades del alumnado con AC, comenzaron a planificar considerando las individualidades de los estudiantes. Es decir, tomar consciencia de las necesidades del estudiante con AC conllevó a reflexionar y realizar modificaciones en la planificación, personalizando la enseñanza según características individuales:

*Empecé a planificar de acuerdo con los gustos, intereses y las necesidades de los alumnos, especialmente de aquellos con AC porque no todos aprenden de la misma manera. Observé cómo los alumnos estudiaban, se esforzaban y vi que podía hacer algo distinto a lo que tenía planificado. Por eso, modifiqué las actividades que antes planificaba igual para todos. (E1, entrevista individual)*

Debido a lo anterior, los profesores aprendieron y comenzaron a planificar con enfoque DUA, personalizando estrategias para todos los estudiantes y mantuvieron esta estrategia, a pesar del trabajo extraordinario que significa para ellos:

*Mi planificación ya no es la misma que antes, ahora considero el DUA. Trato de abordar todas las dimensiones que implica, algo que antes no hacía, pero lo aprendí, me gustó y lo estoy haciendo. He tenido que diversificar la enseñanza con los estudiantes con AC, aunque eso signifique más trabajo. Por ejemplo, me di cuenta de que los estudiantes con AC tenían un gusto especial por la música anglosajona, entonces, al pensar en una actividad, siempre me acuerdo de estos estudiantes e incorporo alguna canción compleja o de su interés. Puedo decir que he crecido profesionalmente en la manera de planificar. (E7, entrevista individual)*

### 3.1.2. Planificación flexible

Asimismo, los profesores se dieron cuenta de que sus planificaciones no sufrían modificaciones después de escribirlas y que, para atender a estudiantes con AC, debían cambiar sus esquemas preestablecidos:

*Mi planificación ahora es mucho más flexible y abierta a cambios en cualquier momento de la clase... te das cuenta de que en realidad sabes cómo inicia, pero no cómo va a terminar, porque van pasando cosas y tienes que ir modificando según lo que requieran los alumnos, incluyendo al que tiene AC. (E7, entrevista individual)*

Como resultado, reajustaron sus planificaciones y las diseñaron para permanecer abiertas a modificaciones, estableciendo los lineamientos generales de las acciones a realizar y dando espacio a los cambios necesarios:

*Antes realizaba la planificación semestral detallada y muy específica, sin dar lugar a posibles modificaciones. En cambio, ahora las hago más general, porque hay que ser flexible en ese sentido, estar abierto a lo emergente. Entonces, establezco los parámetros generales, pero lo demás se va consensuando en el transcurso con estos estudiantes. (E6, entrevista individual)*

En consecuencia, el saber práctico construido con estudiantes con AC posibilitaría al profesorado a atreverse a generar cambios en la forma de planificar para responder a las características de este alumnado. Igualmente, favorecería la disposición del docente a estar alerta a lo emergente

y a realizar constantes cambios en su programación de clases y desafiar la planificación tradicional establecida en muchas instituciones educativas.

### 3.2. Cambio en prácticas pedagógicas (Subcategoría 2)

Desde la perspectiva de la socioformación, se entiende la práctica pedagógica como acciones realizadas por actores de la comunidad educativa (docentes, padres, estudiantes, etc.) con el fin de promover en los alumnos la resolución de problemas para la vida y el aprendizaje mediante un pensamiento crítico-analítico (Salazar & Tobón, 2018). En este sentido, se observaron cambios en las prácticas pedagógicas respecto de la atención del estudiantado con AC, la colaboración con los padres de estos y la evaluación de sus aprendizajes, como se muestra en la Figura 1.

#### 3.2.1. Prácticas pedagógicas relacionadas con el trato al estudiantado de alta capacidad

El profesorado reflexionó y comprendió que su forma de actuar estricta frente al estudiante con AC no era pertinente en términos de enseñanza, teniendo que adaptarse a este alumnado. Esto podría significar que el saber práctico permite al docente emitir un juicio evaluativo respecto de la pertinencia de sus acciones:

*Me di cuenta de que no me servía ser un profesor estricto con estos estudiantes de AC, tenía que ser flexible y entender que a veces debía ceder en aspectos de la enseñanza. Por ejemplo, cuando uno de estos chicos no estaba de acuerdo con lo que decía o pedía que hiciera, aceptaba su forma de hacerlo, porque aprendía igual. (E7, entrevista individual)*

Igualmente, el profesorado cambió su planificación centrada en el contenido formal a una programación adaptada a las necesidades educativas del estudiantado con AC que apuntaban a otras dimensiones, como el trabajo de habilidades socioemocionales. De este modo, tomaron una postura más flexible y cercana, lo que permitió ampliar su visión sobre el aprendizaje significativo para este tipo de estudiantes. Por lo tanto, la enseñanza se amplía a nuevas dimensiones que suelen ser desapercibidas, como la educación socioemocional y la vinculación con el alumnado:

*Antes era más formal, el típico profesor que solamente enseñaba y aplicaba lo aprendido en la universidad... y a medida que pasa el tiempo, uno se da cuenta que no está bien. Hay que tener una buena comunicación, hay que trabajar la emocionalidad con los*

*estudiantes, hay que ser flexibles para que el aprendizaje sea significativo para ellos.*

(E6, entrevista individual)

### 3.2.2. Prácticas pedagógicas de colaboración con los padres

El profesorado dispuso tiempo para trabajar con los padres de los estudiantes con AC, quienes comenzaron a colaborar con los docentes para mejorar la enseñanza de sus hijos. Aquí, fue clave la comunicación establecida entre ellos, porque facultó la superación de las dificultades presentadas en el alumnado. Esta estrategia demostró ser efectiva para mejorar el proceso educativo del alumnado más capaz:

*Cambió mi práctica pedagógica, porque les dedicaba más tiempo a los estudiantes con AC, hablaba con los papás para poder prestarle una ayuda más personalizada a esos alumnos. Tuve una estudiante intelectualmente brillante, pero tenía otras dificultades y con esas prácticas mejoró notablemente. (E8, entrevista individual)*

Lo expuesto es apoyado por otros profesores que destacan el respaldo que brindan los padres a los estudiantes con AC para desarrollar el ámbito socioemocional:

*Yo creo que es fundamental el apoyo de los papás, sobre todo en lo socioemocional con estos alumnos con AC, porque tienden a sobreexigirse mucho, sobre todo los que tienen una AC intelectual. Se sobreexigen bastante, quieren tener los mejores resultados, entonces los papás y la familia son muy importantes para trabajar la regulación emocional. Tuve un estudiante con AC que no tenía gestualidad, entonces ahí fue muy importante el trabajo con su papá, trabajamos estrechamente para ayudarlo en la regulación emocional y se lograron muchos avances. (E15, entrevista focalizada)*

Lo anterior demuestra que la intervención del profesorado a cargo y la de los padres no solo debe enfocarse en el desarrollo de habilidades cognitivas, sino que debe enfatizar el desarrollo de habilidades descendidas en ellos, orientadas al área socioafectiva:

*Los estudiantes de AC muchas veces se saltan etapas o se sienten superiores a sus compañeros, entonces, es importante trabajar lo social y lo afectivo, porque son habilidades débiles en ellos. (E11, entrevista individual)*

### 3.2.3. Prácticas de evaluación del aprendizaje

Los docentes comenzaron a diversificar evaluaciones considerando capacidades de los estudiantes con AC, dando la oportunidad de demostrar lo aprendido mediante múltiples opciones de respuesta. Así, generaron prácticas evaluativas inclusivas hacia el alumnado:

*Mis prácticas son más inclusivas en cuanto a la evaluación. Por ejemplo, les hice aprender de memoria el "Padre nuestro" en inglés, pero les di la libertad de evaluarlo de 3 maneras: podían cantarlo (les enseñé una canción), lo podían declamar y el que tenía vergüenza, se podía grabar. Entonces, tenían distintas maneras de presentar una misma actividad, pero el objetivo era el mismo. (E1, entrevista individual)*

### 3.3. Cambio en estrategias de enseñanza (Subcategoría 3)

Se evidenciaron cambios relacionados con las estrategias didácticas y de diversificación de la enseñanza, como se observa en la Figura 1. Estos se centraron en la transición de estrategias que solían ser tradicionales y directivas hacia otras que acentúan el protagonismo de los estudiantes en el aprendizaje.

#### 3.3.1. Juego de roles

Los docentes dieron la oportunidad a los alumnos con AC de representar situaciones tomando el rol de un personaje específico, debido al interés que demostraban por la estrategia:

*Noté que les gustaba mucho el juego de roles o disfrazarse y sentir que ellos son un personaje. Por ello, en historia por ejemplo, recuerdo que vimos la cultura hispanoamericana y tuvieron que disfrazarse de un personaje de esa cultura y estaban fascinados. Trato de utilizar variadas estrategias que has aprendido en tus experiencias con ellos. (E2, entrevista individual)*

De esta manera, emplear este tipo de estrategias impactaría en la motivación del estudiantado con AC hacia el aprendizaje, lo que significaría que disponer espacios para representar situaciones provocaría un cambio desde un aprendizaje pasivo, entendiendo esto como un método de aprendizaje instruccional donde los estudiantes reciben información y la internalizan, a un aprendizaje activo, es decir, un enfoque centrado en la participación constante del estudiante en el proceso de aprendizaje.

#### 3.3.2. Tutoría entre pares

Esta estrategia es la más utilizada por el profesorado para trabajar con AC. Asignarlos como tutores significó un apoyo educativo para los docentes y estudiantes, ya que mediaron el aprendizaje de sus compañeros, guiándolos y compartiendo sus conocimientos:

*Intento que los niños con altas capacidades sean un apoyo en el curso; que compartan experiencias de aprendizaje con sus compañeros y que los guíen. Por ejemplo, para resolver un problema matemático, le solicito a estos estudiantes que expliquen a su compañero; lo hacen mejor o con menos pasos. En el fondo, es que sean tutores. (E11, entrevista individual)*

Esta estrategia también es empleada por un colectivo docente para enseñar a estudiantes con AC, ya que mejora dificultades que posee este alumnado. En primer lugar, la tutoría entre pares permitió el desarrollo de habilidades sociales en aquellos estudiantes que presentaban esta dificultad, dado que la propia estrategia implica la relación comunicativa entre pares:

*Por lo general, estos chicos con altas capacidades siempre tienen debilidad en otras áreas, como que tienen mucho dominio de un área y muy poco de otra. Usualmente tienden a aislarse, entonces, utilizar esta estrategia les brinda más herramientas sociales al asignarle una tarea como tutor dentro de la sala para que ellos puedan ir ayudando con tutorías, con actividades, cosas así a sus pares. (E16, entrevista focalizada)*

En segundo lugar, esta estrategia ayudó a que los estudiantes pudieran potenciar sus habilidades superiores:

*Yo después comencé a utilizar a este tipo de estudiantes en mis clases para que ellos... fueran nutriendose, mientras también iban enriqueciendo a sus compañeros, porque hay que tener en cuenta que tienen habilidades superiores y tienen que utilizarlas dentro del aula... y me di cuenta de que una de las mejores formas de utilizar este tipo de estudiantes que sobresalen un poco más en mi área (inglés), era dándoles actividad que fuera al nivel de ellos. (E17, entrevista focalizada)*

Lo descrito indicaría que asignar a los estudiantes con AC como tutores fomentaría, en primer lugar, el desarrollo de sus habilidades descendidas, como aquellas del ámbito social y, en segundo lugar, potenciaría sus capacidades superiores, por ejemplo, el dominio de idiomas. Esto demostraría la importancia de transitar de estrategias enfocadas en el trabajo de habilidades

cognitivas inferiores a las superiores y al uso de estrategias de aprendizaje colaborativo centradas en el desarrollo de habilidades sociales que favorezcan al estudiante con AC.

### 3.3.3. Discusión entre pares

El profesorado generó espacios para que los estudiantes con AC se expresaran, fomentando la discusión, porque comprendió que requerían de más espacio para reflexionar, opinar y discutir con sus compañeros:

*Comencé a generar más espacios de discusión, para que tuvieran la oportunidad de opinar, de hablar más sobre la clase y dar la oportunidad a los estudiantes con altas capacidades de enseñarle a sus compañeros, porque siempre querían hablar y me interrumpían. Básicamente, fomenté la discusión y que se enseñaran entre ellos. (E13, entrevista individual)*

Al parecer, abrir espacios de discusión durante las clases para que los estudiantes con AC se expresen e intercambien ideas con sus compañeros serviría como andamiaje para afianzar el aprendizaje del alumnado en general, ya que el estudiantado más capaz podría ayudarlos a llegar a otro tipo de reflexión y comprensiones. Además, emplear esta estrategia priorizaría la profundización de los aprendizajes, lo que potenciaría las capacidades del estudiantado más capaz.

### 3.3.4. Modelado del aprendizaje mediante un estudiante con alta capacidad

Los docentes generaron instancias para que estudiantes con AC modelaran el procedimiento correcto para ejecutar la actividad que solicitaban y, así, estos tuvieran la oportunidad de poner en práctica sus destrezas:

*Como se trata de deporte, a veces, hago división de grupo y cada estudiante con AC lidera un grupo, porque tienen habilidades motrices sobresalientes. Entonces, ellos tienen la oportunidad de ejecutar las actividades de manera más fluida, y los compañeros replican. Actúan como un modelo a seguir. (E12, entrevista individual)*

### 3.3.5. Uso de Tecnologías de la Información y Comunicaciones (TIC)

El profesorado comenzó a utilizar las TIC pues los estudiantes con AC demostraron atracción y facilidad para trabajar con ellas, logrando motivarse por aprender e involucrarse en su aprendizaje:

*Aprendí que estos estudiantes... tienen habilidades superiores en ciertas áreas, principalmente en el área de la tecnología, de la computación. Lo pude corroborar en mi asignatura (Inglés), porque sus habilidades computacionales significaron una gran ventaja en su aprendizaje. (E1, entrevista individual)*

Otros/as profesores/as agregaron que emplear TIC permitió que estudiantes que antes no demostraban sus aprendizajes y habilidades por timidez, ahora lo hicieran:

*Estos chicos se expresan mejor a través de las tecnologías, por ejemplo, hay muchos de estos chicos con muchas capacidades... pero les cuesta expresarse en público. Algunos te dicen "no profe, es que me da vergüenza, solo cuando esté usted, no quiero que los demás me escuchen, me vean", entonces yo les decía: "bueno, vamos a grabar el video de la presentación, pero lo voy a ver yo solamente" ... eso ha resultado muy bien porque se han atrevido a presentarse, a hablar cosas que en la sala no decían. (E15, entrevista focalizada)*

Entonces, el uso de TIC en situaciones que favorezcan al estudiantado con AC, promovería la participación de estos en procesos educativos que antes evitaban. Así, se abre una nueva forma de incluir a este alumnado respetando sus características.

### 3.3.6. Enriquecimiento curricular

Por último, los docentes emplearon estrategias orientadas a la diversificación curricular, considerada como una medida de respuesta a las diferencias individuales de cada estudiante (Tourón, 2020). Particularmente, utilizaron el enriquecimiento curricular, aumentando el nivel de complejidad de las actividades y profundizando en el contenido curricular a través de actividades alternativas para estos estudiantes:

*Para los estudiantes que pueden rendir más, modifiqué mis estrategias para potenciarlos y evitar limitarlos. Por eso, amplí el nivel de dificultad y, cuando hago actividades, implemento opciones de dificultad baja a media y otras de mayor exigencia para los alumnos con AC. Por ejemplo, si estamos en las tablas del 2, tengo opciones de la tabla del 2 y de otras tablas más altas para los otros chicos. (E3, entrevista individual)*

Así, percibir que las medidas de atención convencionales no son suficientes para los estudiantes con AC, llevaría al docente a emplear estrategias innovadoras, basadas en la colaboración y el rol activo del estudiante en su aprendizaje, llegando incluso a emplear estrategias propias del

trabajo con estudiantado AC (enriquecimiento curricular) sin tener conocimiento teórico previo. Esto significaría que el saber práctico construido por ellos fortalecería sus prácticas inclusivas aun sin formación académica previa.

Para finalizar, se desarrollaron procedimientos de triangulación entre los profesores/as principiantes y expertos/as respecto de los cambios producidos por el saber práctico en la enseñanza con estudiantes con AC. Así, se observó que existe una tendencia del profesorado experto a preparar las clases considerando las necesidades y características del alumnado más capaz, por lo que sus planificaciones tienen un carácter diversificado y flexible:

*He tenido que diversificar la enseñanza con los estudiantes con altas capacidades, aunque eso signifique más trabajo. Por ejemplo, me di cuenta de que los estudiantes con AC tenían un gusto especial por la música anglosajona, por ejemplo. Entonces, al pensar en una actividad, siempre me acuerdo de estos estudiantes e incorporo alguna canción compleja o de su interés. Puedo decir que he crecido profesionalmente en la manera de planificar. (E7, entrevista individual)*

Igualmente, solo profesores expertos consideraron un trato pedagógico individualizado y flexible con los estudiantes con AC. Además, incluyeron a los padres en el proceso educativo de estos, proporcionando una atención más personalizada al estudiantado más capaz:

*Tuve un estudiante con AC que no tenía gestualidad, entonces ahí fue muy importante el trabajo con su papá, trabajamos estrechamente para ayudarlo en la regulación emocional y se lograron muchos avances. (E15 entrevista focalizada)*

En cuanto a las prácticas de evaluación, se encontró un patrón común en el profesorado experto relacionado con la capacidad de flexibilizar la evaluación, ofreciendo diferentes opciones al estudiantado con AC para demostrar su aprendizaje en función de sus capacidades, mientras que solo una docente principiante flexibilizaba el tipo de evaluación:

*Les pido a los estudiantes que hagan diferentes trabajos, actividades y tipos de evaluaciones. Trato de hacer cosas variadas para que todos tengan la posibilidad de destacar. (E13 entrevista individual)*

Por otra parte, los/as profesores/as expertos/as utilizan diversas estrategias didácticas para enseñar a los estudiantes con AC, en contraste, los docentes principiantes emplearon el uso de TIC y el modelaje del aprendizaje mediante un estudiante con AC. Referente a la estrategia de enriquecimiento curricular, se evidenció que solo profesores/as expertos/as fueron capaces de entregar la oportunidad de potenciar las capacidades del estudiantado con AC mediante alguna medida que les permitiera profundizar o ampliar en el contenido:

*Para los estudiantes que pueden rendir más, modifíco mis estrategias para potenciarlos y evitar limitarlos. Por eso, amplí el nivel de dificultad y cuando hago actividades, implemento opciones de dificultad baja a media y otras de mayor exigencia para los alumnos con AC. Por ejemplo, si estamos en las tablas del 2, tengo opciones de la tabla del 2 y también opciones para tablas más altas para los otros chicos. (E3 entrevista individual)*

En síntesis, se observó que el profesorado con mayor experiencia logró percibir aspectos significativos relacionados con las características, necesidades e intereses de los estudiantes con AC. De este modo, los docentes modificaron y ajustaron sus metodologías de enseñanza en función del perfil de este alumnado.

#### 4. Discusión

Esta investigación tuvo como propósito analizar las implicancias que tiene el saber práctico para la resignificación de la enseñanza con estudiantes con AC. Así, los resultados indicaron que, entre los principales cambios en la preparación de la enseñanza, se encontró que los docentes modificaron y diversificaron la planificación de clases para responder a los modos de aprendizaje de estudiantes más capaces. Asimismo, en cuanto a los cambios en la práctica pedagógica, se halló que el profesorado incluyó un trato y actividades evaluativas más inclusivas hacia el alumnado con AC.

Aquello es coincidente con estudios que destacan que el plan de clases debe basarse en el análisis de las características de estos alumnos y debe combinarse con actividades diversificadas para abordar las necesidades de aprendizaje (Faber et al., 2018; Kahveci & Atalay, 2015; Mendioroz et al., 2019). Estos hallazgos sugieren la necesidad de desarrollar una respuesta educativa adecuada, incluyendo una evaluación diferenciada o con distintas opciones para demostrar el aprendizaje (Tomlinson, 2017). Para ello, es recomendable identificar oportunamente las características y necesidades de estos estudiantes; entonces, se vuelve fundamental que docentes adquieran formación para atenderlos y así desarrollar al máximo sus potencialidades.

Adicionalmente, destacó una acentuación del trabajo colaborativo entre docentes y los padres del alumnado con AC, permitiendo que estos estudiantes superaran sus dificultades socioemocionales. Esto respaldaría la idea de que los padres de los alumnos con AC son quienes los conocen en profundidad y pueden propiciar un ambiente que enriquezca y potencie sus capacidades cognitivas superiores (Gómez et al., 2019; Miller & Neumeister, 2017) y, según los hallazgos del presente estudio, también la superación de las dificultades socioemocionales. Por esto, es necesario que los docentes trabajen colaborativamente con los padres de los estudiantes con AC y puedan construir en conjunto, en base al saber práctico adquirido por cada uno, una propuesta de intervención educativa con los recursos y apoyos necesarios para estos estudiantes.

Respecto de las estrategias de enseñanza, se identificó que la estrategia didáctica más utilizada para atender a los estudiantes con AC es la tutoría entre pares, igual que en otros estudios (Al Zoubi, 2018; Gómez et al., 2020). Sin embargo, se ha evidenciado que este alumnado siente que dicha estrategia no estimula el desarrollo de sus capacidades cognitivas superiores (Faber et al., 2018; Gómez et al., 2020). Aun así, los docentes prefieren emplearla porque los alumnos más capaces proporcionan ayuda al estudiantado promedio, enriqueciendo el aprendizaje de estos últimos (Antoun et al., 2022). No obstante, los datos de esta investigación indican que esta estrategia de colaboración entre estudiantes implica un rol importante para el progreso de las habilidades socioemocionales descendidas en este estudiantado. Por consiguiente, se recomienda evaluar la pertinencia del empleo de la tutoría entre pares de acuerdo con las necesidades detectadas en estos alumnos y aumentar su uso en caso de la presencia de dificultades en el área social y/o emocional.

Asimismo, utilizar estrategias como el juego de roles y la discusión con el estudiantado con AC, al igual que en la presente investigación, se ha reconocido como un método efectivo para trabajar con ellos (Antoun et al., 2022; Gómez et al., 2020). Esto es particularmente relevante porque indica que las metodologías deberían incorporar la interacción social y el desarrollo de habilidades superiores como el pensamiento crítico y la reflexión (Antoun et al., 2022; Faber et al., 2018) para mejorar el rendimiento cognitivo y potenciar habilidades descendidas en estos estudiantes. De este modo, los hallazgos sobrepasan los resultados de otros estudios que indican que una de las estrategias de enseñanza efectiva con alumnado con AC es el *Flipped Classroom* o aula invertida, donde el estudiante toma el rol de educador, que mantiene una lógica individual de aprendizaje (Aguayo et al., 2019; Galindo, 2021).

Además de las estrategias que fortalecen las relaciones sociales entre estudiantes y las habilidades cognitivas superiores, los docentes emplearon el enriquecimiento curricular, ampliando o profundizando el contenido con aquellos que requerían actividades desafiantes; así, evitaron el desinterés hacia el aprendizaje. Esto se relaciona con estudios que demostraron que el enriquecimiento curricular mejora los niveles de adaptación y rendimiento escolar de los niños con AC (García & Almeida, 2019; Martín et al., 2018; Yu & Jen, 2020). Lo descrito es relevante porque reduciría la segregación y desmotivación escolar, pues proporciona retos cognitivos acorde a las capacidades de cada estudiante. Además, conduce a un cambio en la actitud y percepción de los alumnos respecto a la utilidad de aprender (Kahveci & Atalay, 2015).

Pese a la diversidad de estrategias usadas por el profesorado, comparadas con las sugeridas en la literatura (García & Almeida, 2019; Martín et al., 2018; Pérez & Jiménez, 2020), estas fueron insuficientes y poco innovadoras, ya que se excluyeron otras como la investigación, el trabajo por proyectos, cambio de dinámicas de trabajo, entre otras. Esto podría deberse a la inseguridad del docente para experimentar con estos estudiantes debido al desconocimiento que tienen acerca de ellos y de cómo enseñarles (González et al., 2017; López et al., 2019), por lo que optarían por emplear estrategias tradicionales. En este sentido, se debe enfatizar que, pese al desconocimiento, algunos profesores lograron emplear la estrategia de enriquecimiento curricular que es propia del trabajo con estudiantes con AC a nivel internacional, lo que se explicaría por el nivel de relación profesor/a-estudiante alcanzada por los mismos, permitiendo que el docente conociera al estudiantado y personalizara sus actividades en función de las necesidades de estos.

Finalmente, se observó que el profesorado experto logra ajustar mejor su enseñanza según el perfil del estudiantado con AC en comparación con el profesorado principiante. Esto podría deberse a que, en los años de experiencia que poseen, han aprendido la importancia de establecer vínculos con estudiantes con AC, y esa relación les ayudaría a entender qué necesitan estos estudiantes y así articular el saber que han construido con sus prácticas de enseñanza, ajustándolas en función de las necesidades detectadas. En cambio, el profesorado principiante del estudio, debido a sus pocos años de experiencia laboral, sobre todo en contexto presencial, han tenido insuficiente interacción con el alumnado con AC. En este sentido, estudios evidencian que en contextos virtuales las relaciones interpersonales se ven disminuidas (Delgado et al., 2020; Pérez & Quiroga, 2019). Por lo tanto, es necesario que el profesorado establezca una vinculación con los estudiantes con AC para conocerlos y enseñar considerando esto.

Los cambios observados demuestran que el saber práctico no solo complementa el conocimiento teórico, sino que puede enriquecer y transformar las prácticas pedagógicas del docente, ya que

es un saber más contextualizado y personal, como lo corroboran Rodríguez y Alamilla (2018) al plantear que este saber se adapta mejor a la realidad educativa al proceder de la experiencia.

## 5. Conclusión

El saber práctico construido por el profesorado implicó modificaciones en la enseñanza, en cuanto a la preparación de esta, prácticas pedagógicas y estrategias de atención al estudiantado con AC. Cambios que se vieron reflejados en planificaciones más flexibles y diversificadas, prácticas más inclusivas hacia los estudiantes, como por ejemplo la manera de evaluar sus aprendizajes y la dedicación de tiempo al trabajo colaborativo con los padres de estos, y, finalmente, el uso de estrategias didácticas colaborativas y de enriquecimiento curricular.

En este sentido, la vinculación que establecieron los docentes con los estudiantes fue clave, puesto que requirieron conocer las características del alumnado para reflexionar, producir y poner en práctica los saberes que obtuvieron. Así, emplearon prácticas pedagógicas y estrategias didácticas pertinentes a las cualidades de este estudiantado, logrando que superaran las dificultades y potenciaron sus capacidades.

Por lo anterior, es menester que los docentes adquieran conocimiento y competencias prácticas sobre los alumnos con AC, para que la respuesta educativa sea coherente con la caracterización de estos, especialmente quitando el énfasis en el currículo prescrito y contenidos superficiales, y priorizando el desarrollo de habilidades superiores y socioemocionales, favoreciendo el enriquecimiento o incorporación de actividades que complementen el aprendizaje de los estudiantes más capaces.

En síntesis, los saberes prácticos que genera el profesorado desde las experiencias con estudiantes con AC pueden transformar el sentido de la enseñanza, aun sin tener formación académica inclusiva. Por ello, se recomienda que se establezcan espacios para compartir experiencias y el saber práctico construido por los docentes y considerar estos para resignificar su enseñanza con los estudiantes con AC. Además, se visualiza la necesidad de formación inicial y/o continua en torno a las características y atención oportuna del estudiantado con AC.

De acuerdo con los hallazgos obtenidos en la investigación, se encontró que mantener contacto y trabajar en conjunto con los padres del alumnado con AC mejoró el desempeño de las áreas descendidas de estos estudiantes. Por consiguiente, sería valioso continuar un estudio que evalúe la influencia que tiene el saber práctico en el rol que desempeñan los padres en el proceso escolar de los estudiantes con AC. En cuanto a las limitaciones, se reconocen las siguientes:

primero, el estudio consideró un conjunto de profesores específicos a nivel local, dificultando la transferencia de estos hallazgos a otros contextos. Segundo, la triangulación de fuentes se restringió por el número de docentes participantes que participaron en la investigación.

## 6. Referencias

- Aguayo, M., Bravo, M., Nocetti, A., Concha, L. & Aburto, R. (2019). Perspectiva estudiantil del modelo pedagógico flipped classroom o aula invertida en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. *Revista Educación*, 43(1), 97-113. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.31529>
- Al Zoubi, D. (2018). *Teachers' and principals' perceptions of giftedness and gifted programs* [Masters dissertation, Lebanese American University, Beirut Campus, Libano]. Repositorio LAU. <http://hdl.handle.net/10725/8602>
- Algaba, A., & Fernández, T. (2021). Características socioemocionales en población infanto-juvenil con altas capacidades. Una revisión sistemática. *Revista de Psicología y Educación*, 16(1), 60-74. <https://doi.org/10.23923/rpye2021.01.202>
- Antoun, M., Plunkett, M., & Kronborg, L. (2022). Gifted Education in Lebanon: Time to Rethink Teaching the Gifted. *Roeper Review*, 44(2), 94-110. <https://doi.org/10.1080/02783193.2022.2043502>
- Arancibia, V. (2009). *La educación de alumnos con talentos: una deuda y una oportunidad para Chile*. Centro de Estudios y Desarrollo de Talentos. Temas de la agenda pública. <https://repositorio.uc.cl/xmlui/bitstream/handle/11534/1524/531325.pdf>
- Autor, (2019). artículo. *Revista panamericana de pedagogía*.
- Conejeros, M., Sandoval, K., & Gómez, M. (2020). Chile: The challenges of identification. *Variations* 2(1), 10-12. <https://doi.org/10.18800/psico.202002.012>
- Cross, J., Frazier, A., Kim, M., & Cross, T. (2018). A comparison of perceptions of barriers to academic success among high-ability students from high-and low-income groups: Exposing poverty of a different kind. *Gifted Child Quarterly*, 62(1), 111-129. <https://doi.org/10.1177/0016986217738050>
- Delgado, A., Ecurra, L., Atalaya, M., Pequeña, J., Rodríguez, R., & Cuzcano, A. (2020). Las habilidades sociales y el uso de redes sociales virtuales en estudiantes de quinto grado de secundaria de instituciones educativas estatales y no estatales de Lima

- Metropolitana. *Revista de la Facultad de Psicología*, (23), 21-43.  
[https://doi.org/10.26439/persona2020.n023\(1\).4831](https://doi.org/10.26439/persona2020.n023(1).4831)
- Eren, F., Çete, A., Avcil, S., & Baykara, B. (2018). Emotional and behavioral characteristics of gifted children and their families. *Archives of Neuropsychiatry*, 55(2), 105-112.  
<https://doi.org/10.5152/npa.2017.12731>
- Faber, J., Glas, C., & Visscher, A. (2018). Differentiated instruction in a data-based decision-making context. *School Effectiveness and School Improvement*, 29(1), 43-63.  
<https://doi.org/10.1080/09243453.2017.1366342>
- Flick, W. (2022). *An introduction to Qualitative research*. Sage Publications.
- Galindo, H. (2021). Flipped Classroom in the Educational System: Trend or Effective Pedagogical Model Compared to Other Methodologies? *Educational Technology & Society*, 24(3), 44-60.
- García, R., & Almeida, L. (2019). An enrichment program for students with high intellectual ability: Positive effects on school adaptation. *Comunicar Revista Científica de Educomunicación*, (60), 39-48. <https://doi.org/10.3916/C60-2019-04>
- García, R., & Almeida, L. (2019). Un programa de enriquecimiento para estudiantes con alta capacidad intelectual: Efectos positivos en la adaptación escolar. *Comunicar*, 60, 39-48.  
<https://doi.org/10.3916/C60-2019-04>
- Gibbs, G. (2019). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Gómez, M., Truffello, A., & Kraus, B. (2019). Percepciones parentales respecto a la experiencia académica y social de sus hijos con altas capacidades intelectuales. *Perspectiva Educativa*, 58(3), 156-177. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.58-Iss.3-Art.837>
- Gómez, M., Valdivia, M., Castillo, H., Hébert, T., & Conejeros, M. (2020). Tales from Within: Gifted Students' Lived Experiences with Teaching Practices in Regular Classrooms. *Educational Sciences*, 10(5), Artículo 137. <https://doi.org/10.3390/educsci10050137>
- González R., Palomares A., & Domingo, B. (2017). Factores Desencadenantes de la actitud del profesorado hacia la inclusión educativa. En A. Rodríguez Martín (Coord.), *Prácticas*

- Innovadoras inclusivas: retos y oportunidades* (pp. 365-372). Universidad de Oviedo, Servicio de Publicaciones.
- Herrera, J., & Martínez, Á. (2018). El saber pedagógico como saber práctico. *Pedagogía Y Saberes*, (49), 9-26. <https://doi.org/10.17227/pys.num49-8167>
- Hizmeri, J., Contreras, G., Aparicio, C., Otondo, M., & Espinoza, J. (2020). Experiencias y saberes pedagógicos de docentes en el comienzo del oficio educativo. Una indagación narrativa. *Revista Brasileira de Educação*, 25, Artículo e250053. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250053>
- Iglesias, A., & Southwell, M. (2020). Los profesores principiantes y su inserción laboral en las escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19(40), 71-89. <https://doi.org/10.21703/rexe.20201940iglesias4>
- Imbernón, F. (2020). Desarrollo personal, profesional e institucional y formación del profesorado. Algunas tendencias para el siglo XXI. *Revista Currículum*, 33, 49-67. <https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2020.33.04>
- Kahveci, N., & Atalay, Ö. (2015). Use of integrated curriculum model (ICM) in social studies: Gifted and talented students' conceptions. *Eurasian J. Educ. Res.*, 15, 91-112. <https://doi.org/10.14689/ejer.2015.59.6>
- Kvale, S. (2011). *Las Entrevistas en Investigación Cualitativa*. Morata.
- López, E., Martín, M., & Palomares, A. (2019). Empoderamiento docente en el ámbito de las altas capacidades intelectuales. Mitos y creencias en los docentes de Educación Primaria. *Revista de Educación*, (24), 63-76. <https://doi.org/10.18172/con.num24>
- Martín, P., Pradas, S., & Navarro, E. (2018). A study of the Application of High Achiever Programs for Gifted Students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 16(45), 447-476. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v16i45.2101>
- Mendioroz, A., Rivero, P., & Aguilera, E. (2019). Una propuesta de formación docente para responder a las altas capacidades en la escuela inclusiva. *Revista de Currículum y*

*Formación de Profesorado*, 23(1), 265-284.

<https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9154>

Miller, A., & Neumeister, K. (2017). The Influence of Personality, Parenting Styles, and Perfectionism on Performance Goal Orientation in High Ability Students. *Journal of Advanced Academics*, 28(4), 313-344. <https://doi.org/10.1177/1932202x17730567>

Mofield, E., & Parker, M. (2015). The relationship between perfectionism and overexcitabilities in gifted adolescents. *Journal for the Education of the Gifted*, 38(4), 405-427. <https://doi.org/10.1177/0162353215607324>

Montanucci, R., De Oliveira, L., & Silva, R. (2018). Educación profesional y tecnológica: de la movilización del conocimiento al ejercicio docente de los docentes en el Instituto Federal de Educación de Mato Grosso. *Revista virtual, Anápolis – Go*, 8(3), 465-490.

Navarro, G., Gonzalez, M., González, M., & González, M. (2018). Efectos de un modelo educativo inclusivo para estudiantes con alta capacidad intelectual y necesidades educativas especiales: un estudio de caso en Talentos UdeC, Chile. *International Journal of Educational and Pedagogical Sciences*, 12(9), 1174-1183. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1474477>

Pérez, L., & Jiménez, C. (2020). La respuesta educativa a los alumnos más capaces en los planes de atención a la diversidad. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 28(108), 642-671. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362019002702024>

Pérez, M., & Quiroga, A. (2019). Uso compulsivo de sitios de redes sociales, sensación de soledad y comparación social en jóvenes. *Redes. Revista hispana para el análisis de redes sociales*, 30(1), 68-78, <https://doi.org/10.5565/rev/redes.809>

Rodríguez, J., & Alamilla, P. (2018). La complejidad del conocimiento profesional docente y la formación del conocimiento práctico del profesorado. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18(2), 434-458. [tps://doi.org/10.15517/aie.v18i2.33129](https://doi.org/10.15517/aie.v18i2.33129)

Salazar, E., & Tobón, S. (2018). Análisis documental del proceso de formación docente acorde con la sociedad del conocimiento. *Revista ESPACIOS*, 39(53), 17-30.

- Secanilla, E. (2019). Las altas capacidades. Estudio de caso. *Revista Internacional de Psicología del Desarrollo y de la Educación*, (1), 233-239.  
<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v1.1414>
- Stake, R. (2013). Estudios de casos cualitativos. En N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Estrategias de investigación cualitativa*, 3 (pp. 154-197). Gedisa.
- Tardif, M. (2016). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.
- Tomlinson, C. (2017). *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms* (3.ª ed.). Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tourón, J. (2020). Las Altas Capacidades en el sistema educativo español: reflexiones sobre el concepto y la identificación. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 15-32.  
<https://doi.org/10.6018/rie.396781>
- Türkman, B. (2020). The Evolution of The Term of Giftedness & Theories to Explain Gifted Characteristics. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 7(1), 21-29.
- Van Manen, M. (2016). *Fenomenología de la Práctica*. Universidad del Cauca.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa* (1.ª ed.). Gedisa.
- Yu, H., & Jen, E. (2020). Integrating Nanotechnology in the Science Curriculum for Elementary High-Ability Students in Taiwan: Evidenced-Based Lessons. *Roeper Review*, 42, 38-48.  
<https://doi.org/10.1080/02783193.2019.1690078>