

## **FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: UM CAMINHO AINDA EM CONSTRUÇÃO**

### ***FORMACIÓN DE PROFESORADO Y ALTAS CAPACIDADES/SUPERDOTACIÓN: UN CAMINO TODAVÍA EN CONSTRUCCIÓN***

### ***TEACHER TRAINING AND HIGH INTELLECTUAL ABILITIES/GIFTEDNESS: A PATH STILL UNDER CONSTRUCTION***

Andréia Jaqueline Devalle RECH<sup>1</sup>  
Tatiane NEGRINI<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este artigo tem como objetivo problematizar a respeito da formação de professores para atuar na educação inclusiva, com foco na inclusão escolar dos alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD). A opção por discutir acerca da inclusão escolar destes alunos reside no fato de que estes alunos estão matriculados nas escolas regulares e, em muitos casos, suas habilidades não são identificadas e, conseqüentemente, a inclusão escolar destes não está sendo efetiva, pois as práticas pedagógicas não são planejadas para atender suas necessidades educacionais. Além disso, ainda são poucas as pesquisas brasileiras que abordam essa temática, dificultando assim que o assunto seja problematizado e ressignificado junto aos professores. A pesquisa apresentada é de cunho qualitativo, do tipo exploratória, em que a entrevista foi selecionada como instrumento de coleta de dados. As entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas, categorizadas e analisadas de forma descritiva com base no referencial que ancorou a pesquisa. Participaram deste estudo 12 professores que atuam nos anos finais do ensino fundamental de uma escola pública estadual, da cidade de Santa Maria, Rio Grande do Sul. Os resultados evidenciaram, entre outros aspectos, que a formação inicial e/ou continuada dos 12 professores participantes foi frágil, pois os mesmos não se sentiam instrumentalizados para planejar práticas pedagógicas inclusivas que atendessem os alunos com AH/SD. Desse modo, verifica-se que é necessário ampliar o debate a respeito da identificação das características de AH/SD, presentes nos alunos com AH/SD, e as formas de atendimento que estes têm direito, para que assim a inclusão escolar destes seja efetivada.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de professores. Educação inclusiva. Altas habilidades/superdotação.

**RESUMEN:** *El artículo tiene el objetivo de plantear una problematización respecto a la formación de profesorado para actuar en la educación inclusiva, centrándose en la inclusión escolar de los alumnos con altas capacidades/superdotación (AC/SD). La opción por discurrir acerca de la inclusión escolar de estos alumnos resulta de la constatación de que ellos están inscritos en las escuelas/liceos regulares y, en muchos casos, no se identifican sus capacidades, lo que determina que la inclusión de estos estudiantes no se haga efectiva, pues las prácticas*

<sup>1</sup> Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria – RS – Brasil. Maestra Doctora Adjunta del Sector de Educación Especial. ORCID: <<http://orcid.org/0000-0001-9763-5552>>. Correo: prof.andirech@gmail.com

<sup>2</sup> Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria – RS – Brasil. Maestra Doctora Adjunta del Sector de Educación Especial. ORCID: <<https://orcid.org/0000-0002-6394-5365>>. Correo: tatinegrini@yahoo.com.br

*pedagógicas no se planifican para atender a sus necesidades educativas. Además, en Brasil, todavía son pocas las investigaciones que abordan este tema, lo que dificulta la problematización y resignificación del tema entre los maestros y profesores. La investigación presentada en este artículo es de cuño cualitativo, de tipo exploratorio y la entrevista fue seleccionada como instrumento de recogida de datos. Las entrevistas se grabaron y, posteriormente, se transcribieron, categorizaron y analizaron de forma descriptiva acorde con el marco teórico en el que se basó la investigación. Del estudio participaron 12 profesores que actúan en los años finales de la enseñanza fundamental (que corresponden al primer ciclo de enseñanza secundaria) de una escuela/liceo estadual de la ciudad de Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. Los resultados pusieron de manifiesto, entre otros aspectos, que la formación inicial y/o continua de los 12 profesores participantes había sido frágil, pues ellos no se sentían instrumentalizados para planificar prácticas pedagógicas inclusivas que atendieran a los alumnos con AC/SD. De este modo, se verifica que es necesario ampliar el debate con respecto a la identificación de las características de AC/SD presentes en los alumnos con AC/SD, como también las formas de atención a los que esos estudiantes tienen derecho para que realmente se haga efectiva su inclusión escolar.*

**PALABRAS CLAVE:** *Formación de profesorado. Educación inclusiva. Altas capacidades. Superdotación.*

**ABSTRACT:** *This article aims at discussing the formation of teachers who work with inclusive education, focusing on the school inclusion of students with high intellectual abilities/giftedness (HIA/G). The discussion of the inclusion of these students in school is due to the fact that these students are enrolled in regular schools and, in many cases, their intellectual abilities are not identified. Consequently, their inclusion in schools is not effective, since pedagogical practices are not designed to meet their educational needs. In addition to that, there are still few Brazilian studies on this subject, making it difficult for the subject to be problematized and re-signified among teachers. This is a qualitative research of the exploratory type, in which the instrument for data collection was the interview. The interviews were recorded and later transcribed, categorized, and analyzed in a descriptive way based on the theoretical reference that anchored the research. Twelve teachers took part in this study. They teach the final years of elementary school in a state public school in the city of Santa Maria (Rio Grande do Sul, Brazil). The results showed, among other aspects, that the initial and / or continuous training of the 12 participants was fragile, since they did not feel capable of planning inclusive pedagogical practices that would serve students with HIA/G. Thus, it is necessary to broaden the debate regarding the identification of the HIA/G characteristics present in the students who have HIA/G. Thereby the forms of care these students are entitled to, and their inclusion in schools could be carried out more effectively.*

**KEYWORDS:** *Teacher training. Inclusive education. High intellectual ability. Intellectual giftedness.*

## Introducción

En la contemporaneidad, el debate acerca de la educación inclusiva traspasa todas las etapas educacionales, o sea, desde la educación infantil hasta la enseñanza superior. De este

modo, los alumnos que constituyen el público-objetivo de la educación especial son los que presentan discapacidades, trastornos globales o desarrollo y altas capacidades/superdotación (BRASIL, 2008).

Sin embargo, cuando se aborda el tema de la educación inclusiva en las instituciones educacionales, en la mayoría de los casos, los profesores se refieren a los “alumnos de inclusión” como los que pertenecen a la categoría de las discapacidades y de los trastornos globales del desarrollo, excluyendo/desconociendo que los alumnos con altas habilidades/superdotación (AH/SD), también necesitan de una atención educacional especial (AEE) y, por lo tanto, también se constituyen como alumnos de la educación especial.

Conforme la Política Nacional de Educación Especial bajo la Perspectiva de la Educación Inclusiva (BRASIL, 2008, p. 15), los alumnos con AH/SD son los que:

[...] demuestran elevado potencial en cualquier una de las siguientes áreas, aisladas o combinadas: intelectual, académica, liderazgo, psicomotricidad y artes. También presentan elevada creatividad, gran involucramiento en el aprendizaje y realización de tareas en áreas de su interés.

A partir de esta definición es posible verificar algunos comportamientos que se pueden observar en las personas con AH/SD, aunque se sepa que en razón del área de interés algunos de estos comportamientos estarán más presentes en determinados sujetos que en otros. Ourofino y Guimarães (2007, p. 43), están de acuerdo con esta discusión y complementan informando que:

A pesar de muchas características comunes encontradas entre individuos superdotados, lo más sorprendente, en esta población, es la continua variación que ella exige en términos de habilidades y competencias y los muchos niveles y magnitudes que manifiesta en sus acciones y conocimientos.

De este modo, es necesario conocer tales comportamientos para identificarlos, con el fin de estimular estas habilidades, además de colaborar con el desarrollo socioemocional de estos niños y adolescentes, contribuyendo con la construcción de sus identidades.

De ahí es relevante que las instituciones educacionales proporcionen a sus profesionales una formación continua en el área de educación inclusiva que contemple todos los alumnos público-objetivo de la educación especial.

Partiendo de los supuestos anteriores, este texto abordará acerca de la importancia de la formación de profesorado para la educación inclusiva, con enfoque en la inclusión de los alumnos con altas habilidades/superdotação. La opción por debatir acerca de este tema está en el hecho de que muchos profesores de educación regular de enseñanza no contemplan en sus

prácticas inclusivas acciones para suplementar la enseñanza de los alumnos con AH/SD, pues, en muchos casos, desconocen que estos alumnos presentan necesidades educativas especiales y, por ello, se encuentran al borde de los procesos de inclusión.

### **Inclusión escolar y altas habilidades/superdotación: una tarea que debe compartirse**

En el año 2008 se estableció la Política Nacional de Educación Especial bajo la Perspectiva de la Educación Inclusiva, que tiene como objetivos:

[...] asegurar la inclusión escolar de alumnos con discapacidad, trastornos globales del desarrollo y altas habilidades/superdotación, orientando los sistemas de enseñanza para garantizar; acceso a la enseñanza regular, con participación, aprendizaje y continuidad en los niveles más elevados de la enseñanza; transversalidad de la modalidad de educación especial desde la educación infantil hasta la educación superior; oferta de la atención educacional especializada; formación de profesorado para la atención educacional especializada y demás profesionales de la educación para la inclusión; participación de la familia y de la comunidad; accesibilidad arquitectónica, en los trasportes, en los mobiliarios, en las comunicaciones e información; y articulación intersectorial en la implementación de las políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 14).

Más allá de eso, la Política trajo la necesidad de articular el trabajo del pedagogo con el del profesor especialista, ya que la inclusión escolar necesita ser responsabilidad de toda la comunidad escolar. En este contexto, el profesor especialista realiza la Atención Educacional Especializada (AEE), que:

[...] identifica, elabora y organiza recursos pedagógicos y de accesibilidad que eliminen las barreras para la plena participación de los alumnos, considerando sus necesidades específicas. Las actividades desarrolladas en la atención educacional especializada se diferencian de las realizadas en el salón de clase común, y no son sustitutivas a la escolarización. Esta atención complementa y/o suplementa la formación de los alumnos con el objetivo de lograr la autonomía e independencia en la escuela o afuera de ella (BRASIL, 2008, p. 16).

Para ello, el profesor de AEE evalúa pedagógicamente el alumno público-objetivo de la educación especial para, a partir de ello, establecer un plan individual de acción pedagógica. Este plan deberá ser discutido con el profesor de la enseñanza regular, teniendo en cuenta que deberá dar continuidad a este plan en su salón de clase, articulando los objetivos de aprendizajes de este alumno con los objetivos establecidos para los demás alumnos.

Igualmente, el plan de enseñanza del alumno en proceso de inclusión deberá ser organizado dentro de una propuesta que también se estará desarrollando con los demás colegas

de su grupo. Esta no es una tarea simple, exige un compromiso más por parte del profesor pues además de planear sus clases a los demás alumnos, deberá adecuarlas a las necesidades presentadas por el alumno en proceso de inclusión. Significa incluir, es decir, propiciarles que todos participen, que tengan igualdad de oportunidades. Pero ¿cómo garantizar esta igualdad sin adaptaciones? ¿Qué formación inicial y/o continua el profesor de la enseñanza regular ha recibido? ¿Su formación abarcó los aspectos relativos a la educación inclusiva? ¿O preparó para atender las demandas educacionales de los alumnos con AH/SD?

Es igualmente importante mencionar la Resolución n° 4, de 2 de octubre de 2009, que instituye las Directrices Operacionales para la Atención Educacional Especializada en la Educación Básica, modalidad Educación Especial (BRASIL, 2009, s/p), que en su Artículo 2° define:

El AEE tiene como función complementar o suplementar la formación del alumno por medio de la disposición de servicios, recursos de accesibilidad y estrategias que eliminen las barreras para su plena participación en la sociedad y desarrollo de su aprendizaje.

Tales discusiones fueron profundizadas y proseguidas en el Decreto n. 7611 de 17 de noviembre de 2011, que dispone sobre la educación especial, instituyendo la atención educacional especializada.

En este decreto, el Artículo 2° especifica que:

La educación especial debe garantizar los servicios de apoyo especializado direccionado a eliminar las barreras que puedan obstruir el proceso de escolarización de estudiantes con discapacidad, trastorno globales del desarrollo y altas habilidades o superdotación<sup>3</sup> (BRASIL, 2011, s/p).

En el § 1° (del Artículo 2°), el AEE es definido como un “[...] conjunto de actividades, recursos de accesibilidad y pedagógicos organizados institucional y continuamente, prestado de las siguientes formas”:

- I – complementar la formación de los estudiantes con discapacidad, trastornos globales del desarrollo, como apoyo permanente y limitado en el tiempo o en la frecuencia de los estudiantes al aula de recursos multifuncionales; o
- II – suplementar la formación de estudiantes con altas habilidades o superdotación (BRASIL, 2011, s/p).

<sup>3</sup> Aunque este Decreto utilice la terminología altas habilidades o superdotación, el documento referencia que ha instituido la educación inclusiva en Brasil deberá seguir siendo la Política Nacional de Educación Especial en la Perspectiva de la Educación Inclusiva (BRASIL, 2008). Por lo tanto, el término adecuado sigue “altas habilidades/superdotación”. (Fuente sacada del sitio del Consejo Brasileño para Superdotação (Con BraSD), disponible en: <http://conbrasd.org/wp/>).

El mismo Decreto señala que el AEE debe ser parte integradora de la propuesta pedagógica de la escuela, que deberá contar con la participación de la familia de los alumnos público-objetivo de la educación especial.

A este respecto, como ya se ha dicho, la inclusión es responsabilidad de todos; por ello, la escuela regular necesita construir su proyecto pedagógico atentando para tales cuestiones, asegurando que los alumnos público-objetivo de la educación especial tengan acceso a un currículo flexible, a materiales adaptados, tecnología de asistencia, y evaluaciones diferenciadas, o sea, acceso a adaptaciones que proporcionen a este alumno tener igualdad de oportunidades para, de este modo, construir su conocimiento y avanzar en la vida escolar. No obstante, caso la escuela no organice su propuesta por este sesgo, además de no garantizar la inclusión de estos alumnos, ella estará excluyéndolos de este proceso y privándolos de la igualdad de oportunidades, o sea, privándolos de su desarrollo como ciudadano.

Freitas y Rech (2015, p. 14), ampliar el debate acerca de la inclusión escolar, reforzando que ella:

[...] vaya más allá de la garantía de acceso a la escuela común, el profesor necesita reconocer las especificidades que los alumnos que son público-objetivo de la educación especial presenta y, a partir de ello, organizar un plan que contemple tales necesidades.

Frente a eso, para que la inclusión escolar sea efectuada en la escuela es necesario que las Leyes y Decretos sean cumplidos, demandando esfuerzo de un conjunto de profesionales, padres, alumnos, comunidad, entre otros pareceros que siempre serán bienvenidos. La inclusión es un reto, nadie puede inferir el contrario, pero con compromiso y participación de los involucrados en este proceso la inclusión puede ser una realidad.

Sobre las bases de las ideas expuestas en los últimos Decretos y en la Política Pública, se puede afirmar que, para que la inclusión sea efectuada, es importante que se establezcan parecerías: que el profesor especialista y el profesor de la enseñanza común trabajen en conjunto, que el equipo directivo sea apoyador de este proceso y que la familia sea el soporte necesario a lo largo de este trayecto.

El currículo escolar es otro punto que necesita discusión. Recientemente, en su tesis de doctorado, Negrini (2015) investigó como se ha constituido el currículo escolar para atender a las necesidades educacionales de los alumnos con AH/SD. La autora concluye que el currículo escolar ha sido utilizado como posibilidad pedagógica, por medio de actividades de enriquecimiento intra y extracurricular, para atender a los diversos intereses de este público.



Además de eso, Negrini señaló que los profesores participantes de su estudio se preocupaban acerca de la organización del currículo para atender a las demandas del alumnado con AH/SD. De este modo, se hace necesario que sus prácticas pedagógicas sean calificadas para suplir esta dificultad.

La inclusión y el currículo están directamente relacionados, pues lo que se desea es un currículo escolar que reconozca e incentive a los alumnos con altas habilidades/superdotación y no un currículo que reprima, camufle y silencie estos alumnos dentro de un currículo estandarizado (NEGRINI, 2015, p. 271).

De ahí el profesor del salón de clase regular necesita organizar su planeamiento considerando las necesidades educacionales del alumno con AH/SD, reconociendo que este es, primeramente, un sujeto de responsabilidades de la escuela y no exclusivo del educador especial.

Sin embargo, para que estas actividades de enriquecimiento intracurriculares puedan realmente contribuir para el desarrollo de los alumnos con AH/SD, es necesario que el profesor regular tenga en mente que él deberá estimular el potencial de estos alumnos y no enfocar en las posibles dificultades.

Nuevamente, estas demandas educacionales recaen en la formación inicial que este profesional ha recibido, o sea, este aspecto será determinante para que el profesor se sienta munido de recursos para poder organizar su planeamiento bajo una perspectiva inclusiva, que abarque los intereses de los alumnos con AH/SD.

### **Caminos metodológicos**

Esta investigación se caracterizó como cualitativa, puesto que buscó investigar aspectos que involucran percepciones y análisis que no se basaron en datos estadísticos. Acorde con Minayo (2002, p. 21),

La investigación cualitativa responde a cuestiones muy particulares. Ella se ocupa, en las Ciencias Sociales, con un nivel de realidad que no puede o no debería cuantificarse. O sea, ella trabaja con el universo de los significados, de las razones, de las aspiraciones, de las creencias, de los valores y de las actitudes.

De acuerdo con este abordaje, esta investigación se caracterizó como exploratoria, por “levantar informaciones sobre un determinado objeto, delimitando de este modo un campo de trabajo, mapeando las condiciones de manifestación de este objeto” (SEVERINO, 2007, p. 123).

La investigación se realizó en una escuela pública estadual de la ciudad de Santa Maria, Rio Grande do Sul (RS) y contó con la participación voluntaria de 12 profesores que actuaban en los años finales de la enseñanza primaria, 10 del sexo femenino y dos del sexo masculino. Es importante señalar que los profesores firmaron un Término de Consentimiento Libre y Aclarado, autorizando el uso de los datos recolectados y manteniendo el anonimato, buscando preservar estos profesionales. En este sentido, a lo largo del artículo los profesores serán identificados como P1 (Profesor 1), P2 (Profesor 2) y así sucesivamente.

Como instrumento para la recolecta de datos, se realizó una entrevista abierta, individual, con cada uno de los participantes, en la cual los miembros fueron cuestionados respecto de quienes son los sujetos con altas habilidades/superdotación, cuáles los efectos de estas representaciones en el cotidiano escolar de estos alumnos y en las prácticas pedagógicas planeadas por estos profesores, cómo piensan la inclusión de los estudiantes con altas habilidades/superdotación, entre otras cuestiones que puedan surgir durante las entrevistas. Se grabó las entrevistas como forma de registro de las informaciones obtenidas y posteriormente transcritas, analizadas de forma descriptiva, en categorías, relacionando los datos recolectados con los teóricos que basaron la investigación.

Este mismo grupo de profesionales involucrados en la investigación fue invitado a participar de un grupo de discusión sobre el tema, el cual fue organizado en módulos temáticos acorde con el calendario de la institución, insiriéndose lecturas, debates, palestras, entre otros trabajos sobre el tema de las AH/SD, con el fin de contribuir con el proceso de aclaramiento y en la formación sobre el tema, buscando mayor concientización sobre el tema.

De este modo, se ofreció a los profesores participantes cuatro módulos de formación continua: El módulo I trataba sobre Mitos y AH/SD; módulo II, características de las AH/SD; módulo III, proceso de identificación de estos estudiantes; y el módulo IV, las propuestas de atención a los estudiantes con AH/SD.

Al final completaron un cuestionario, con el fin de destacar algunas evidencias de los aprendizajes obtenidos durante los módulos.

Con ello, al final de la investigación se observó que los profesores tuvieron la oportunidad de resignificar sus concepciones acerca de las características presentes en los alumnos con AH/SD, las formas de identificación de estas características, así como estrategias pedagógicas que tengan en cuenta estimular y potencializar las habilidades presentes en estos alumnos.



## Resultados y Discusiones

Tras la transcripción de las entrevistas iniciales surgieron tres categorías de análisis: “Inclusión escolar”, “Inclusión escolar y altas habilidades/superdotação” y “Prácticas pedagógicas articuladas con la educación especial”. De este modo, para este artículo se optó por presentar los datos analizados en la última categoría, pues ella contempla sobre el tema de formación de profesorado, es especial en el área de AH/SD, tema que es todavía incipiente en los grupos de investigación brasileños.

En este texto, se comprende la práctica pedagógica:

[...] desde el planeamiento y la sistematización de la dinámica de los procesos de aprendizaje hasta la caminata en el medio de procesos que ocurren para más allá del aprendizaje, de modo que garantice la enseñanza de contenidos y actividades que son considerados fundamentales para aquella fase de formación del alumno, y, por medio de este proceso, crear en los alumnos mecanismos de movilización de sus saberes anteriores construidos en otros espacios educativos (FRANCO, 2016, p. 547).

A partir de la definición presentada por Franco (2016), se observa que las prácticas pedagógicas incluyen un proceso significativamente amplio de enseñanza, abarcando desde el plan inicial del profesor, las intenciones delineadas para la efectucción de los objetivos trazados para el contenido que se pretende desarrollar, las metodologías seleccionadas para viabilizar este proceso. Sin embargo, las prácticas pedagógicas van más allá de eso, ellas requieren una construcción colectiva del conocimiento, o sea, articulada entre profesor y alumnos, en que los saberes de ambos son cambiados, posibilitando que el mismo sea efectuado.

Tras analizar las entrevistas de los profesores participantes se verificó una dificultad en implementar una práctica pedagógica con base en las hipótesis descritas anteriormente. Cuando cuestionados sobre qué prácticas pedagógicas inclusivas eran planeadas para los alumnos con AH/SD, algunos profesores se detuvieron en citar metodologías de enseñanza, como descriptas en la secuencia:

*“Yo creo que es justamente proporcionar actividades, no? Qué sé yo... metodologías distintas para que el alumno pueda destacarse y mostrar, no sé, es mi modo de pensar [...]” (Relato da P1).*

*“Yo creo que hay que ser distinto para más, saber mucho más a ofrecerle, mucho más que el común, no? Para la mayoría [...] yo creo que él deba tener una atención sí, diferenciada, claro [...]” (Relato da P7).*

Seguramente, cuando se tenga un alumno con AH/SD en salón de clases será necesario planear estrategias educacionales que estén de acuerdo con las habilidades presentes en este

alumno. Pero las prácticas pedagógicas deben involucrar el propio alumno en este proceso, escuchándolo, articulando los intereses de este alumno con los conocimientos previos que él ya tiene, para que en la colectividad el conocimiento sea ampliado.

Otro destaque presente en los relatos de los profesores respecta al bajo conocimiento de los profesores para pensar en una práctica pedagógica más acorde para el trabajo junto a los alumnos con AH/SD.

*“En primer lugar, en mi caso sería tener conocimiento de estas teorías que yo no tuve en mi formación y que tengo muchas dudas, muchas y muchas dudas [...] entonces el primer paso sería el estudio, saber qué es [...]” (Relato da P3).*

*“Pues [...] yo no tengo formación para explicar eso y nunca estudié eso [...] Voy a dejar una interrogación” (Relato da P5).*

En tempos de educación inclusiva es fundamental que los profesores tengan oportunidades de ampliar su formación inicial, participando de cursos, palestras, formación pedagógica en sus escuelas, lectura individual o colectiva de artículos y libros que aborden la educación inclusiva. De este modo, la formación continua puede ampliar los conocimientos de estos profesores que buscan repensar sus prácticas pedagógicas con el intuito de construir un proceso educativo realmente inclusivo.

Freitas y Rech (2015, p. 3) debaten sobre este tema. Para las autoras:

La formación de profesorado, inicial o continua, es uno de los factores decisivos para que el profesor de clase común sepa reconocer las necesidades educacionales que los alumnos con AH/SD presenta. A partir del momento que el profesor reconozca tales necesidades, podrá organizar su propuesta pedagógica pautada también en los intereses del alumno con AH/SD.

En este sentido, se concluye que la falta de formación en el área de educación inclusiva y específicamente en el área de AH/SD, objeto de la discusión aquí presente, fue uno de los aspectos que dificultó a los profesores entrevistados la efectucción de prácticas pedagógicas direccionadas a los alumnos con AH/SD.

Por otra parte, las profesoras P3 y P6 señalan la importancia de la articulación entre el profesor de la enseñanza regular con el profesor de la educación especial, siendo este aspecto, según ellas, imprescindible para una práctica pedagógica direccionada a los alumnos con AH/SD.

*“[...] un trabajo conjunto con la educación especial es muy importante” (Relato da P3).*

*Yo creo que sería una orientación para nosotros profesores, como ayudarlo a este alumno para que él pueda acompañar la clase y nosotros consigamos trabajar con él, no? porque yo creo que es muy distinto un alumno que tiene altas habilidades [...] yo creo que había que tener algún soporte, yo sé que no tiene ninguna receta, pero alguno soporte, alguna ayuda, creo que es eso” (Relato da P6).*

Un trabajo articulado entre profesor de la enseñanza regular y educador especial es fundamental para la construcción de una práctica pedagógica para el alumno con AH/SD. En esta interacción, ambos profesionales reúnen sus conocimientos y saberes construidos y, así, pueden planear estrategias que estén en favor de sus intereses presentados por el alumno con AH/SD. Entre las estrategias posibles, se puede citar el enriquecimiento intracurricular. Freitas y Pérez (2010, p. 65) definen estas actividades como:

[...] estrategias propuestas y orientadas por el docente del salón de clase regular o de las distintas asignaturas, durante el período de clase o afuera de él (tareas adicionales, proyectos individuales, monitorios, tutorados y mentorías), que pueden tener como base el contenido que él trabaja en un determinado momento y cuya propuesta puede ser elaborada conjuntamente con el profesor especializado o aun con un profesor itinerante, cuando sea necesario.

De este modo, se infiere que el enriquecimiento curricular se configura como una práctica pedagógica inclusiva, pues son actividades planeadas teniendo conocimiento de los intereses y habilidades del alumno con AH/SD, teniendo en cuenta ampliar sus conocimientos previos, además de involucrarlos directamente en el proceso, volviéndolo sujeto objetivo durante el proceso de construcción de su conocimiento.

Además de eso, también, al analizar las entrevistas quedó sobresaliente la preocupación de cuatro profesores acerca del planeamiento de una clase que considerara las especificidades de los alumnos con AH/SD.

*“[...] tú debes tener aquél acompañamiento individual, tú debes encontrar un tiempo en tu período y dependiendo también de que presenta el alumno para darle una atención especial para este alumno [...] por ahí yo creo que tendría que estudiar. Yo creo que debería ser muy distinta la clase. La clase debería ser más dinámica. **Proponer para crear, para presentar, desarrollar alguna cosa, algún proyecto.** Creo que sería eso [...] pero creo que debería ser algo muy distinto de lo que hacemos en el salón de clases”” (Relato da P8, grifos nuestros).*

*“[...] yo iba hacer una observación, tener una persona específica, orientada que tenga un conocimiento de qué son las altas habilidades y trabajar con aquél alumno, o en el turno contrario, trabajar con él primeramente, hacer una evaluación y detectar hacer un diagnóstico de este alumno y después **comentar en la cuestión de las reuniones en la escuela donde él más tiene***

*destaques y trabajar en eso y no olvidar los otros áreas, pero dar un destaque para ello [...]” (Relato da P9, grifos nuestros).*

*“Conocer el alumno, no? en un primer momento tú conoces, y hace que el interaccione, darle la oportunidad para este alumno expresarse y desde ahí, no sólo de este alumno, pero tú debes que pensar en todo el grupo, pensar en estrategias metodológicas que se adecuan a tu contenido que sea significativo no? para su aprendizaje” (Relato da P10, grifos nuestros).*

*“[...] Entonces el primer momento es eso, es tu tener un trabajo significativo con el alumno con AH tiene que saber qué significa, tiene que saber dónde puedes llegar” (Relato do P12, grifos nuestros).*

Tras los relatos de los profesores se verifica cuanto es significativo conocer el alumno con AH/SD, escuchar cuáles son sus intereses e identificar las áreas en que él se destaca. Luego, cuando todo eso es articulado, hay más probabilidad de que algunas prácticas pedagógicas inclusivas se efectúen:

El profesor, en su práctica pedagógicamente estructurada, deberá saber recoger, como ingredientes de la enseñanza, estos aprendizajes de otras fuentes, de otros mundos, de otras lógicas para incorporarlas en la cualidad de su proceso de enseñanza en la ampliación de lo que se reputa necesario para el momento pedagógico del alumno (FRANCO, 2016, p. 547).

Las consideraciones de Franco (2016) están de acuerdo con lo que se desea en una práctica pedagógica inclusiva, puesto que el profesor de la enseñanza regular deberá equiparse de diversas estrategias pedagógicas para suplementar la enseñanza para el alumno con AH/SD. De este modo, escuchar el propio sujeto con AH/SD también se constituirá como una práctica pedagógica coherente al proceso de inclusión escolar.

## Consideraciones finales

Partiendo de los supuestos anteriores, este trabajo habló respecto a la importancia de una buena formación inicial y/o continua que atienda a la demanda de la inclusión escolar, con enfoque, también, en los alumnos con altas habilidades/superdotación.

Para ello, participaron de esta investigación 12 profesores que actúan en los años finales de la enseñanza fundamental de una escuela pública estadual de la ciudad de Santa Maria, RS.

Tras el análisis de la categoría “Prácticas pedagógicas articuladas con la educación especial”, se verificó que hay una fragilidad en la comprensión de los profesores participantes respecto a qué serían estas prácticas pedagógicas inclusivas para los alumnos con altas habilidades/superdotación. En otras palabras, cuando se cuestionó a los profesores sobre este tema, ellos se detuvieron a citar que sería importante planear actividades diferenciadas para

estos alumnos. Sin embargo, las prácticas pedagógicas se deben comprender para más allá de este factor, ellas deben ser articuladas, problematizadas con la comunidad escolar y con el propio alumnado con altas habilidades/superdotação. Asimismo, las prácticas pedagógicas deben relacionar los saberes construidos a lo largo del proceso en un camino doble, en el cual profesor y alumno construyen, de forma conjunta, el conocimiento.

De este modo, se evidenció que los 12 profesores participantes aun necesitan de una formación continua en el área de altas habilidades/superdotação. Este aspecto contribuía para que sus representaciones sociales respecto a estos alumnos superen la simple comprensión de que la inclusión escolar se reduce a respetar las individualidades de estos alumnos, pues es necesario que se críen estrategias pedagógicas efectivas para que estos alumnos tengan su inclusión escolar efectuada.

La inclusión escolar es un proceso y se debe pautar en políticas públicas que respalden el trabajo pedagógico del profesor de la enseñanza regular y no sólo sea efectuada por el profesor de atención educacional especializado. Asimismo, en la investigación propuesta se verificó que los profesores participantes todavía están en construcción inicial de un trabajo articulado con el profesor especialista, y aun, no empezaron un planeamiento individual que considere el alumno con altas habilidades/superdotação, haciendo el proceso de inclusión aun frágil e incipiente.

De este modo, con el fin de organizar una propuesta pedagógica direccionada a los alumnos con altas habilidades/superdotação, se evidencia la necesidad de cualificación docente respecto al tema, teniendo en cuenta que el desarrollo de este proceso pasa por su identificación dentro de los espacios educacionales, así como la oferta de atención pedagógica acorde con sus necesidades, sus habilidades y la construcción de una red de apoyo para su atención educacional más calificada.

Sin embargo, considerando los datos presentados en este texto, la inclusión sólo se efectuará realmente para este público de estudiantes con altas habilidades/superdotação cuando se esfuerzarse para la formación del profesorado, desde su formación inicial, así como en la formación continua a los profesores en ejercicio docente, para que se apropien de conocimientos adecuados sobre el tema, desvinculándose de mitos y representaciones equivocadas sobre el tema de las altas habilidades/superdotação, para así realizar los encaminamientos necesarios junto al profesional de la educación especial.

## REFERENCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução nº 4**, de 2 de Outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 06 fev. 2018.

BRASIL. **Decreto 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em: 06 fev. 2018.

FRANCO, M. A. do R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. In: **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v97n247/2176-6681-rbeped-97-247-00534.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2018.

FREITAS, S. N.; PÉREZ, S. G. P. B. **Altas Habilidades/Superdotação: atendimento especializado**. Marília: ABPEE, 2010.

FREITAS, S. N.; RECH, A. J. D. Atividades de enriquecimento escolar como estratégia para contribuir com a inclusão escolar dos alunos com altas habilidades/superdotação. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Dossiê Educação Especial: Diferenças, Currículo e Processos de Ensino e Aprendizagem II. Arizona State University, v. 23 n. 30, mar. 2015. Disponível em: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/1639/1563>. Acesso em: 02 jan. 2018.

GUIMARÃES, T. G; OUROFINO, V. T. A. T. de; Estratégias de identificação do aluno com altas habilidades/superdotação. In: FLEITH, A. de S.; (Org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: Volume 1 – orientação a professores**. Brasília: Ministério da Educação. 2007. Cap. 4, p. 53-65.

MINAYO, M. C. de S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. MINAYO, M. C. de S. (org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 9-29.

NEGRINI, T. **Problematizações e perspectivas acerca de um currículo na educação de alunos com altas habilidades/superdotação**. 2015. 326 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/3485>. Acesso em: 25 jan. 2018.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.



### Como referenciar este artigo

RECH, Andréia Jaqueline Devalle.; NEGRINI, Tatiane. Formação de professores e altas habilidades/superdotação: um caminho ainda em construção. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 2, p. 485-498, abr./jul., 2019. E-ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riace.v14i2.11080

**Submetido em:** 23/02/2018

**Aprovado em:** 29/07/2018