

**ALTAS CAPACIDADES EN INSTITUCIONES DE ACOGIDA INSTITUCIONAL:
UNA EXPERIENCIA EN BRASIL****ALTAS CAPACIDADES EM INSTITUIÇÕES DE ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL:
UMA EXPERIÊNCIA NO BRASIL****HIGH ABILITIES IN INSTITUTIONAL CARE: AN EXPERIENCE IN BRAZIL**

Amanda Rodrigues de Souza* y Rosemeire de Araújo Rangni**

Universidad Internacional de Valencia (VIU)*
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)**

Autor para correspondência: amanda.rodriguesdesouza@professor.universidadviu.com

Resumen

El objetivo de esta investigación fue detectar altas capacidades en alumnos de instituciones de acogida institucional y ofrecer una intervención a los alumnos señalados. La investigación se llevó a cabo utilizando una metodología mixta, en la detección de altas capacidades se utilizó la metodología de encuestas con diseño transversal, y en la intervención con el estudiante identificado, se utilizó un estudio de caso. Participaron en la investigación 94 profesores, 4 profesores especialistas, 12 profesionales que trabajaban en las instituciones de acogida y 1 adolescente. Los profesores y profesionales de los 30 niños y adolescentes acogidos en instituciones indicaron solo a un adolescente con alta capacidad. El adolescente indicado presentaba alta capacidad en tres dominios: inteligencia general, verbal y socioafectiva. Al adolescente, se le ofreció una intervención cognitiva y socioafectiva, diseñada según sus intereses.

Palabras clave: Altas capacidades. Instituciones de Acogida. Detección.

Resumo

O objetivo desta pesquisa foi detectar altas habilidades em alunos de instituições de acolhimento institucional e oferecer uma intervenção aos alunos identificados. A pesquisa utilizou a metodologia mista: na detecção de altas habilidades foi utilizada a metodologia de pesquisas com desenho transversal, e na intervenção com o estudante identificado foi utilizado um estudo de caso. Participaram da pesquisa 94 professores, 4 professores especialistas, 12 profissionais que trabalhavam nas instituições de acolhimento e 1 adolescente. Os professores e profissionais das 30 crianças e adolescentes acolhidos nas instituições indicaram apenas um adolescente com alta capacidade. O adolescente indicado apresentava alta capacidade em três domínios:

inteligência geral, verbal e socioafetiva. Ao adolescente foi oferecida uma intervenção cognitiva e socioafetiva, desenhada de acordo com seus interesses.

Palavras-clave: Altas capacidades. Instituições de Acolhimento. Detecção.

Abstract

The objective of this research was to detect high abilities in students from institutional care facilities and offer an intervention to the identified students. The research used a mixed methodology; for the detection of high abilities, a cross-sectional survey design was employed, and for the intervention with the identified student, a case study was used. A total of 94 teachers, 4 specialist teachers, 12 professionals working in care institutions, and 1 adolescent participated in the study. The teachers and professionals of the 30 children and adolescents in institutional care pointed to only one adolescent with high abilities. The identified adolescent showed high ability in three domains: general intelligence, verbal intelligence, and socio-emotional intelligence. A cognitive and socio-emotional intervention, tailored to the adolescent's interests, was offered.

Keywords: High abilities. Care institutions. Detection.

1. Introducción

Históricamente, los orfanatos brasileños fueron instituciones destinadas a reemplazar el entorno familiar de los niños huérfanos o abandonados, quienes, en su mayoría, eran hijos considerados ilegítimos o vivían en situaciones de extrema pobreza. Estas instituciones tenían como objetivo prepararlos, mediante la educación y la capacitación laboral, para su inserción en la sociedad (Gomide, 2012).

Actualmente, solo se debe derivar a los niños y adolescentes a los servicios de acogida una vez que se hayan agotado todos los recursos para mantenerlos en su familia de origen, en la familia extensa (parientes cercanos o personas con vínculos afectivos) o en la comunidad, priorizando siempre que el niño permanezca junto a su familia (Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome, 2009).

El amparo institucional se define como una medida de protección que se aplica conforme a la Ley N.º 8.069/1990, que establece el Estatuto de la Criança e do Adolescente (ECA). Este documento señala que la forma y el lugar de la asistencia han sido, y continúan siendo, ajustados y transformados. Se descartaron las grandes instituciones de internamiento, reasignando muchos programas hacia la asistencia abierta e integral a niños y adolescentes. Los albergues u orfanatos pasaron entonces a tener la función de ofrecer un acogimiento temporal, tanto institucional como familiar. El acogimiento institucional y familiar son medidas provisionales y excepcionales, utilizadas únicamente como transición hacia la reinserción familiar o, en su caso, a una familia sustituta, sin implicar privación de libertad (Estatuto da Criança e Adolescente, 2015).

En cuanto a las consecuencias emocionales de estos niños alejados de su hogar, Oliveira y Próchno (2010) y Gomide

(2012) señalan que la separación de un niño de su contexto familiar y la permanencia lejos de su familia de origen puede constituir otra forma de violencia para niños y adolescentes que ya han vivido situaciones de maltrato. En los adolescentes institucionalizados, es posible que el pensamiento, el lenguaje y las habilidades motoras e intelectuales se vean afectados por las experiencias que han tenido. Además, el tiempo de institucionalización puede influir en la percepción de proximidad y calidad de las relaciones, ya que, a mayor tiempo de institucionalización, peor es la percepción de cercanía y menor el contacto con relaciones significativas (Gomide, 2012).

En este contexto, se destaca la importancia de reconocer las altas capacidades en las clases sociales menos favorecidas, ya que los niños en estas condiciones pueden pasar desapercibidos y, debido a su forma de actuar, podrían canalizar su inteligencia en acciones destructivas o antisociales (Landau, 2002; Cupertino, 2008). Landau (2002) enfatiza la importancia de una educación que valore las altas capacidades en niños y adolescentes de entornos socialmente desfavorecidos, animándolos a aprender jugando, a adoptar valores positivos, a estimular su creatividad, y a tomar conciencia de sus habilidades y fortalecer su autoestima.

En este sentido, el documento *Conhecimento e Práticas de Inclusão* (Secretaria de Educação Especial, 2006) destaca que debe haber una preocupación constante por los alumnos con altas capacidades para evitar que su potencial sea subutilizado, permitiéndoles hacer contribuciones significativas a la comunidad. Este documento también subraya la importancia de prestar una atención aún mayor a los estudiantes con

altas capacidades provenientes de contextos socioculturales y económicos desfavorecidos, pues, aunque tienen ideas valiosas, a menudo carecen de acceso a la educación y a las herramientas necesarias para desarrollarlas y compartirlas con su entorno social. Sin embargo, estos niños y adolescentes pueden adoptar una actitud más agresiva o rebelde cuando no reciben el reconocimiento social de su potencial, lo que puede resultar en una infrautilización de sus habilidades (Secretaria de Educação Especial, 2006).

En una revisión sistemática, Colozio, Rangni y Borges (2019) buscaron verificar en bases de datos brasileñas e internacionales la existencia de producciones científicas sobre altas capacidades en entornos vulnerables. Como resultado, encontraron cuatro artículos brasileños y catorce internacionales. Las producciones halladas abordan diversos temas, tales como pobreza, encarcelamiento o ejercicio de actos infraccionales, situación de calle, y vulnerabilidad escolar o riesgo social, siendo el tema más reportado altas capacidades y pobreza. A partir de estas búsquedas, los autores concluyen que las altas capacidades y la vulnerabilidad son temas poco estudiados, lo cual sugiere una falta de identificación y asistencia a niños, jóvenes y adultos en ambientes vulnerables y, consecuentemente, una pérdida de estos talentos.

Según la Política Nacional de Educação Especial e Inclusiva (Secretaria de Educação Especial, 2008), los alumnos con altas capacidades son aquellos que demuestran un alto potencial en cualquiera de las siguientes áreas, ya sea de manera aislada o combinada: intelectual, académica, liderazgo, psicomotricidad y artes, además de una gran creatividad e implicación con la tarea.

En Brasil, la identificación y atención a las altas capacidades son temas abordados en diversas legislaciones. Una de las más recientes es una enmienda a la *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (Secretaria-Geral, 2015), que establece procedimientos para la identificación, registro y atención de estudiantes con altas capacidades, con el fin de facilitar la implementación de políticas públicas que promuevan su desarrollo pleno. Asimismo, establece que los alumnos con altas capacidades deben tener acceso a planes de estudio, métodos, técnicas, recursos educativos y organización curricular específicos, para responder a sus necesidades educativas. También indica que estos alumnos deben acceder a medidas de aceleración para completar el programa escolar en menor tiempo. Además, la ley destaca que esta atención educativa debe ser proporcionada en la educación pública mediante una atención especializada.

Investigadores como Guenther (2006) y Lopes (2015) señalan que el docente juega un rol clave en el proceso de identificación de alumnos con altas capacidades, pero advierten sobre la necesidad de que los profesores reciban formación específica sobre este tema, tanto en su formación inicial como en la formación continua. En una investigación comparativa entre Portugal y Brasil sobre la formación inicial de profesores respecto a las altas capacidades, Martins, Chacón y Almeida (2020) encontraron que el tratamiento del tema en las universidades estaba más vinculado a proyectos de investigación de los docentes que a lineamientos formales para la enseñanza de estos alumnos. Los autores advierten que la falta de contenidos específicos sobre las altas capacidades en los programas de formación tiene repercusiones en la identificación y atención de estos

alumnos en el sistema educativo.

De manera similar, en su investigación sobre la formación inicial de profesores para trabajar con niños con altas capacidades, Souza (2017) señala que un porcentaje significativo de estudiantes de licenciatura en Pedagogía afirmó no haber recibido formación sobre altas capacidades durante su carrera. Cuando se preguntó a aquellos estudiantes que afirmaron haber recibido alguna enseñanza sobre altas capacidades si se sentían preparados para trabajar con estos alumnos, la respuesta fue negativa. Souza (2017) observa que la falta de preparación de los estudiantes de Pedagogía en este tema, junto con las condiciones de trabajo precarias en el área, se reflejará en la práctica docente futura y en su seguridad para trabajar con este alumnado específico.

En este contexto, Cupertino (2008) destaca que, sin estimulación, el niño con altas capacidades desconoce su potencial y puede llegar a sentirse insuficiente. La autora afirma que, "en un país lleno de carencias, no se considera relevante la atención diferenciada a quienes han sido privilegiados con un don especial. Los superdotados se esconden en las aulas ordinarias, como si sus talentos fueran invisibles" (Cupertino, 2008, p.10, traducción nuestra).

Frente a la realidad descrita, esta autora resalta la relevancia social de la presente investigación, debido a que resulta difícil precisar los efectos negativos de no identificar y dar respuesta educativa a los niños y jóvenes con altas capacidades, especialmente a los vulnerables. No es posible medir la pérdida social que implica la falta de identificación de estos talentos. Por lo tanto, el objetivo de esta investigación fue detectar altas capacidades en alumnos de

instituciones de acogida y ofrecer una intervención a los estudiantes señalados.

2. Metodología

La investigación se llevó a cabo utilizando una metodología mixta. Para la detección de los alumnos con altas capacidades se utilizó la metodología de encuestas con diseño transversal. Y para la intervención con el estudiante identificado, se utilizó un estudio de caso. Fue sometida a la evaluación del Comité de Ética en Investigación en Seres Humano con aprobación favorable según el dictamen número CAEE: 74966417.8.0000.5504.

La investigación se realizó en dos ciudades en la provincia de São Paulo en Brasil, participó 14 escuelas públicas y cinco instituciones de acogida institucional. Participaron en la investigación 94 profesores de la educación regular, cuatro profesores especialistas en educación especial, 12 profesionales que trabajaban en las instituciones de acogida y un niño de las instituciones de acogida, que de aquí adelante será llamado por alumno A.

Como instrumento de detección se utilizó la *Guia de observação de alunos na sala de Aula* (Guía) de Guenther (2013) con los profesores. El instrumento consta de una hoja con 31 indicadores diferenciados y cinco dominios de la capacidad humana (dotación): Inteligencia general (G); Inteligencia con profundidad y pensamiento no lineal (GM); Inteligencia con capacidad verbal (GV); Creatividad y potencial creativo (C); y Capacidad socioafectiva (S). La Guía contiene espacio para indicar dos nombres de alumnos que destaquen más en cada uno de los 31 ítems y las siguientes preguntas abiertas: "¿Hay en su clase algún alumno con talentos especiales? Describa";

y "Escriba los comentarios y observaciones que desee hacer (puede adjuntar otras hojas)". El mismo instrumento se utilizó para recoger información con los profesionales de las instituciones de acogimiento institucional, aunque se realizó una pequeña adaptación que permitiera incluir tantos nombres de alumnos como se considerasen necesarios.

Para cumplir con las directrices de la Guía (Guenther, 2013), que exige que el profesorado obtenga una formación en altas capacidades antes de evaluar a sus estudiantes, se realizó una formación sobre las altas capacidades, sus características, la nomenclatura y los mitos sobre estos alumnos. Así tanto los profesores como los profesionales de las instituciones recibieron una formación de cerca de una hora sobre altas capacidades.

Es importante destacar que la Guía no es un instrumento psicométrico, sí un instrumento pedagógico utilizado en Brasil hace más de 20 años en el *Centro para Desenvolvimento do Potencial e Talento* (CEDET). Para que un alumno sea considerado con altas capacidades según esa metodología instrumental, sería necesario ser detectado al menos en tres cursos escolares distintos y por distintos profesores. En la presente investigación, debido a la duración del doctorado y al impacto de la pandemia, que dificultó el seguimiento del estudio, se decidió que un alumno sería considerado con señales de altas capacidades si era identificado tanto por los profesores como por los profesionales de las instituciones de acogida. Esto permitió integrar la perspectiva de diferentes observadores. Además, se planteó una intervención complementaria, para verificar si las características señaladas podían ser observadas por la investigadora.

Tras el análisis de los datos y y las indicaciones aportadas por el alumno A, se propuso una intervención centrada en sus intereses cognitivos y en el desarrollo socioemocional. Los resultados sobre los indicadores de altas capacidades se analizaron según lo previsto en el protocolo de análisis de Guenther (2013) y se presentan en el apartado 3.1 Indicación de altas capacidades. Los resultados de la intervención realizada con el alumno A, se detallarán en el apartado 3.2 Enriquecimiento ofrecido al estudiante.

3. Resultados

3.1. Indicación de altas capacidades

3.1.1 Por los profesores

En esta primera parte de la investigación, se pretendía identificar a niños con altas capacidades provenientes de instituciones de acogida utilizando un instrumento de detección con sus profesores. Por ello, el objetivo principal de utilizar la Guía con los profesores era determinar si alguno de ellos identificaría a algún niño o adolescente procedente de instituciones de acogida institucional por lo que se decidió aplicar el instrumento solo con los profesores de estos alumnos.

En las instituciones de acogida residencial investigadas, había 30 niños y adolescentes en situación de acogimiento. El instrumento fue aplicado con todos sus profesores, incluidos los especialistas en educación especial, cuando correspondía. Para describir al público investigado, se indica que de estos estudiantes, 13 eran niños y 17 niñas, de los cuales 15 eran adolescentes (más de 12 años) y 15 eran niños (hasta 11 años y 11 meses). Estos alumnos estaban matriculados desde 1º de Primaria hasta 2º de Bachillerato, con edades comprendidas entre los 6 y los 18 años.

En cuanto a la identificación realizada por los profesores, solo un estudiante en situación de acogimiento (alumno A) fue señalado, en comparación con los demás participantes, como un alumno con alta capacidad en tres dominios: inteligencia general, verbal y socioafectiva, lo que representa el 3,3 % del total. Los profesores señalaron la gimnasia artística como el talento especial del estudiante.

3.1.2 Por los profesionales de las instituciones de acogida institucional

La segunda parte de la investigación fue buscar a niños y adolescentes que hubieran sido señalados tanto por los profesores como por los profesionales que trabajaban en las instituciones de acogimiento residencial. En este sentido, se destaca que, tras la aplicación de la Guía, los profesionales coincidieron con los profesores en la indicación de un único alumno, el alumno A.

El profesional de la institución destacó el alumno A en el dominio de la inteligencia general, coincidiendo con el área observada por los profesores y también señaló a la gimnasia artística, como talento especial del alumno.

3.2 Intervención ofrecida al estudiante

Con base en la propuesta de esta investigación y dado que solo se detectó simultáneamente al alumno A, se decidió ofrecerle una respuesta educativa en forma de una intervención cognitiva y socioemocional. A continuación, se describe, a través de un estudio de caso, cómo se llevó a cabo la atención al alumno A.

En un primer momento, la investigadora entro en contacto con a la institución de acogida para informar sobre la

detección de alumno A y también para comunicar la propuesta de intervención pensada. Tras este contacto, la investigadora pidió hablar con el alumno A. En esta conversación, se pretendía: a) verificar si el niño aceptaba participar en el enriquecimiento, b) presentarse y hablar brevemente sobre la indicación de su potencial, c) preguntarle sobre su rutina y horarios para vislumbrar un mejor día en su agenda, d) señalar sus gustos y preferencias, e) entender cómo se inició en la gimnasia artística y si le gustaba esta actividad, así como quién era su profesor y la práctica del deporte, f) establecer un primer vínculo con el encuestado.

Después del contacto inicial y con los acuerdos para la asistencia al alumno A, empezó la intervención con el adolescente. La intervención fue desde agosto de 2019 hasta principios marzo de 2020 con dos horas semanales, totalizando 72 horas. Cabe mencionar que, aunque la atención estaba programada para finalizar en abril de 2020, debió concluirse antes debido a la pandemia de Covid-19 y al aislamiento consecuente.

El alumno A cumplió los 13 años durante el período de la intervención y era el hermano del medio de dos hermanos, un niño que era mayor y una niña que era la pequeña. El hermano estaba en la misma institución de acogida y la chica en otra. Dijo que sólo veía su hermana los fines de semana, cuando todos iban a visitar a su madre. En cuanto a sus padres, el acogido conocía a su padre, pero no tenían mucha cercanía. Sobre su madre, declaró haber sido criado por ella junto con sus hermanos. El alumno se encontraba en su tercer alejamiento materno en una institución de acogida, y al inicio de las sesiones, la madre estaba en un proceso judicial para recuperar a sus hijos.

Acerca de la propuesta de atención educativa, para detectar los intereses del alumno A, se utilizó un material llamado "Mis intereses", basado en Chagas, Maia-Pinto y Pereira (2007) y para el desarrollo socioemocional, se utilizó un material llamado "Formación de un autoconcepto positivo", basado en Virgolim (2007).

A continuación, se presentan las etapas utilizadas en la atención al alumno, divididas en: a) Encuesta de intereses; b) Mis intereses- Intervención cognitiva; y c) Formación de un autoconcepto positivo- Intervención socioemocional.

a) Encuesta de intereses

Se elaboró un material denominado "Mis intereses", basado en el material de Chagas, Maia-Pinto y Pereira (2007). Tras analizar las respuestas y conversar con el alumno A acerca de sus intereses, se observó que éstos se relacionaban con: Ordenador e Internet, Ballet, Gimnasia, Otros deportes, Películas, Matemáticas, Lengua extranjera (inglés) y Dibujo. Asimismo, se notó que el alumno A no tenía interés en: Trabajar en grupo, Escribir, portugués, Historia, Música y Composición musical.

Con esta encuesta, combinada con la conversación inicial mantenida con el alumno A, fue posible entender que actividades resultaban de su interés y cuáles no. Con esta información, la investigadora decidió trabajar con otro material, basado en Virgolim (2007), que tenía un enfoque socioemocional. Así, la atención al alumno se organizó con un 80 % del tiempo enfocado en el desarrollo de actividades relacionadas con sus intereses y un 20 % en el fortalecimiento de aspectos socioemocionales.

Con las propuestas y objetivos de trabajo claramente definidos, la investigadora inició la asistencia al alumno, que se detalla a continuación.

b) *Mis intereses- Intervención cognitiva*

A partir de las respuestas del alumno A, la investigadora pudo notar que sus intereses se centraban en actividades prácticas, ya que no le gustaba escribir. Además, los deportes y el ordenador con conexión a internet figuraban entre sus principales intereses. Por tanto, se realizó una búsqueda en internet sobre formas de trabajar con ambos, apuntando a juegos o páginas web relacionadas con el tema.

La investigadora encontró un sitio web de programación infantil, llamado Scratch, que enseña a los niños a programar jugando mediante actividades lúdicas que utilizan bloques de programación. Se planteó trabajar con el alumno A en la creación de un juego, lo que le permitiría aprender cómo funciona *Scratch*, diseñar personajes, moverlos, crear escenarios y desarrollar distintas fases del juego.

Con esta idea, la investigadora propuso el uso de *Scratch* al alumno A. Al principio, la propuesta despertó su interés. Juntos revisaron el manual del programa y comenzaron a aprender los pasos básicos para programar. Intentaron programar un gato para que caminara y bailara de un lado a otro de la pantalla. Sin embargo, la tarea resultó ser más complicada de lo previsto, tanto para la investigadora, que no dominaba completamente la técnica, como para el alumno, quien finalmente consideró la actividad aburrida. Ante esta situación, ambos decidieron explorar otras actividades que despertaran mayor interés.

En busca de una actividad más cercana a su experiencia en el campo de la informática e internet, la investigadora optó por proponer la creación de páginas web y blogs utilizando plataformas gratuitas como Wix Sites. Durante la siguiente reunión, presentó esta idea al alumno A: crear un blog donde pudiera trabajar sobre deportes, hechos y curiosidades. Esta idea fue aceptada por el alumno con gran entusiasmo. A partir de la cuarta reunión, comenzó el trabajo en el blog, al que llamaron Curiesportes, un sitio web sobre curiosidades deportivas.

El alumno A quiso comenzar el proyecto con la gimnasia artística. Con esta idea, la investigadora y el estudiante prepararon un guion de preguntas, tales como: ¿Cómo surgió la gimnasia? ¿Quién fue el primer atleta brasileño en ganar una medalla? ¿Cuáles son los principales movimientos de la gimnasia? ¿Cómo y cuándo empezó este deporte en las Olimpiadas? ¿Quiénes son los grandes atletas de la gimnasia en Brasil? ¿Cuándo y cómo empezó la gimnasia artística en la ciudad de A? El blog fue desarrollado durante las sesiones posteriores, buscando respuestas a las preguntas en Google. En cuanto a la gimnasia artística en la ciudad donde residía A, juntos crearon un guion de entrevista para a su profesor de Gimnasia, con el objetivo de recopilar curiosidades e información relevante que el alumno consideraba importante incluir en el proyecto.

Tras el trabajo de enriquecimiento con el blog, la investigadora decidió preguntar al alumno qué otro deporte le gustaría incluir en el blog. Sin embargo, el alumno expresó su interés por aprender sobre fotografía y edición de imágenes, inspirado por la experiencia de trabajar en la edición de

videos para el blog. De este modo, la investigadora se enfrentó a un nuevo reto, ya que sus conocimientos sobre fotografía eran básicos. Por ello, le comunicó al alumno que buscaría la manera de aprender más para apoyarlo en su nuevo objetivo.

Estando el alumno A de vacaciones en enero de 2020, surgió la oportunidad de un curso de extensión en una universidad privada en el municipio donde vivía A. El curso era sobre Fotografía y Edición, impartido por un maestro en el área. El curso era gratuito y tenía una duración de 3 horas. Aunque el alumno estaba de vacaciones, la investigadora consideró que esta era una oportunidad para trabajar en su interés y aprender junto a él. Con este propósito, contactó con la institución de acogida para explorar las posibilidades de inscribir al alumno en el curso y determinar si sería factible que asistiera. Tras obtener la aprobación del coordinador, también consultó con los organizadores del curso para averiguar si el alumno podría participar acompañado de su profesora, y le confirmaron que no habría ningún problema.

El día señalado, la investigadora y el alumno A acudieron al curso en el que aprendieron sobre la historia de la fotografía, os tipos de cámaras disponibles, la función de los objetivos, las características de una cámara, así como aspectos relacionados con el escenario, la iluminación, los modelos y las técnicas para tomar fotografías en un entorno profesional utilizando una cámara especializada. Las actividades teóricas y prácticas despertaron un gran interés en el adolescente.

A partir de esta experiencia, se decidió trabajar en la edición de las fotos tomadas por A en el curso durante las reuniones posteriores. Sin embargo, debido a la

pandemia de Covid-19, tanto las clases como las reuniones presenciales se suspendieron, lo que impidió el desarrollo de esta parte del trabajo. Como resultado, el alumno A únicamente pudo completar el curso de fotografía y edición de fotos.

Otra limitación impuesta por la pandemia fue la cancelación de la presentación del blog que el alumno había creado, la cual estaba planeada para abril de 2020. Este evento habría permitido al alumno mostrar su trabajo a profesores y compañeros, pero no pudo llevarse a cabo debido a las restricciones sanitarias vigentes.

c) *Formación de un autoconcepto positivo- Intervención socioemocional*

Para esta parte de la intervención, se utilizó el material *Formación de un autoconcepto positivo* (Virgolim, 2007) para trabajar los aspectos socioemocionales del alumno. Este material estaba compuesto por actividades o preguntas abiertas sobre los siguientes temas:

1. Identidad, nombre y apodos
2. Recuerdos de la infancia
3. Recuerdos escolares
4. El mundo social
5. Los padres y sus decisiones y felicidad
6. Planes

El alumno A se desarrolló bien en los aspectos socioemocionales trabajados en el tema 1, relacionado a la identidad, nombres y apodos. Sin embargo, en el tema 2, Recuerdos de la infancia, que incluía 8 preguntas y actividades, el alumno no quiso responder a dos de ellas: las preguntas 4 y 5. La cuarta pregunta exploraba cómo le describirían sus padres cuando era pequeño, qué recordaba de ello, qué decían de él y qué

dicen de él ahora. La quinta pregunta indagaba sobre cuál era su apodo en la infancia, cómo se sentía al respecto y cómo se siente ahora. Al leer estas preguntas, el alumno mostró señales de malestar, irritándose ligeramente y expresando que no sabía o no se acordaba de las respuestas. Por respeto a su incomodidad, no insistió en que respondiera y le ofreció la opción de continuar o dejarlas para otro día. El alumno pidió parar, y continuaron con las otras preguntas en la siguiente sesión.

El tema 3 se centró en los recuerdos escolares a través de cinco preguntas. Un dato llamativo que el alumno mencionó dos veces la comida: tanto en la pregunta sobre lo que le parecía genial tener en el colegio como en la pregunta sobre cómo sería un día especial en el colegio. Además, en la actividad sobre la infancia, recordó una Navidad en la que la comida había sido especial para él. Al preguntar cómo era la comida en la institución de acogida, el alumno respondió que actualmente comía muy bien, aunque comentó que no siempre fue así. Esto llevó a plantear la hipótesis de que, en algún momento de su vida, el alumno pudo haber enfrentado dificultades para satisfacer completamente sus necesidades alimenticias.

En relación con una pregunta que indagaba sobre un mal día en la escuela, el alumno recordó que se cayó del techo de una casita en el patio. Cuando se le preguntó cómo resolvió el problema, respondió que simplemente volvió a subirse a la casita. Este hecho podría reflejar la resiliencia del alumno frente a las adversidades y su capacidad para gestionar situaciones complicadas.

El tema 4 contenía diez preguntas relacionadas con el mundo social del alumno

A. La primera parte abordaba la familia, los amigos, la ciudad y el país, mientras que la segunda parte invitaba a inventar algo que aún no existía. En la primera parte, no surgieron novedades significativas. Sin embargo, en la segunda parte, el alumno respondió que inventaría un lavavajillas, ya que, según él, lavar los platos era aburrido, tedioso y le daba pereza. A continuación, se le pidió que dibujara su invento y explicara su funcionamiento. Para ello, diseñó un lavavajillas con manos robóticas que realizaban el trabajo. Tras la exposición, la investigadora le explicó que ese invento ya existía y juntos buscaron en Google cómo funcionaba, lo que dejó al alumno sorprendido, ya que no entendía cómo una máquina podía lavar sin brazos.

Al continuar con la actividad, el alumno A compartió con la investigadora que le gustaba inventar. De hecho, mencionó que había creado una empresa de hostelería llamada *Angels Hotelaria*, para la cual ya había diseñado un logotipo, redactado un contrato de trabajo para los empleados y establecido las normas de la empresa. La investigadora, intrigada, le pidió que le mostrara sus creaciones. El alumno, a través de su pen drive, presentó varios documentos que incluían la marca de agua de la empresa y hasta una tarjeta de visita diseñada para su publicidad, lo que dejó a la investigadora profundamente admirada por su creatividad y dedicación.

En el tema 5, se trabajaron nueve actividades relacionadas con los padres, sus decisiones y su felicidad. La primera actividad consistió en leer y discutir una tabla que indicaba distintas acciones hipotéticas que se podrían hacer como padres, tales como: "Si yo fuera mis padres, continuaría, dejaría, olvidaría, haría, inventaría, recordaría, cambiaría,

perdonaría, prohibiría, retiraría, no continuaría, no dejaría, etc." Esta actividad fue oral, y la investigadora invitó al alumno a imaginarse en el rol de sus padres. El alumno A respondió con notable profundidad y emotividad. Dijo que, si fuera su madre seguiría luchando por sus hijos, dejaría atrás el pasado, olvidaría el dolor, inventaría una manera de que estuvieran juntos, cambiaría el pasado, perdonaría el dolor, prohibiría salir de noche solo, eliminaría la mezquindad y cambiaría su vida por ellos. Además, añadió que si fuera su madre no seguiría la vida tal como estaba, no dejaría que sufrieran, no olvidaría a sus hijos, no haría cosas que no existen, no recordaría cosas malas, no cambiaría el amor, no dejaría que nadie llorara, no prohibiría saltar en el sofá, no los alejaría de ella y no los cambiaría. Esta actividad resultó ser profundamente significativa. En ese momento se percibió la confianza del alumno hacia la investigadora, así como su fuerte vínculo emocional hacia su madre. Sus respuestas reflejaron una clara esperanza de reunirse con ella en el futuro.

En el último tema, que abordaba los planes del alumno para el futuro, la octava y última pregunta pedía reflexionar sobre si cambiaría algún acontecimiento de su vida y, de ser así, cuál sería y por qué. El alumno respondió que desearía no haberse separado de su hermana, ya que tenían un vínculo muy cercano.

En cuanto a la convivencia con sus hermanos, es importante recordar que el alumno A estaba en la misma institución que su hermano mayor, mientras que su hermana menor estaba en otra institución, también que el hecho de que estaba alejado de la hermana podría afectar al alumno A emocionalmente,

4. Discusiones

El primer punto para discutir se refiere a la detección realizada por los profesores, que alcanzó el 3,3 % del total de 30 alumnos en centros de acogida. Este porcentaje es notablemente alto, considerando que, según el Instituto Nacional de Estudios y Pesquisas (INEP, 2022), en el país se registraron 26,8 mil alumnos con altas capacidades entre 47,3 millones de matrículas escolares, lo que equivale a solo el 0,05 % de los estudiantes identificados con altas capacidades ese año. En cuanto a las cifras de identificación, autores como Guenther (2006, 2013) señalan que podrían llegar hasta el 10 % en condiciones óptimas.

Así, el porcentaje de estudiantes detectados en esta investigación se encuentra dentro de lo esperado al aplicar un instrumento como la Guía, diseñada para facilitar la observación por parte de los profesores. Estos datos destacan la capacidad del docente para identificar altas capacidades, como indica Guenther (2006), quien afirma que los profesores pueden detectar signos de altas capacidades en sus alumnos a través de la observación, especialmente si han recibido formación adecuada para ello.

Por otra parte, se plantea la hipótesis de que la invisibilidad de otros alumnos provenientes de instituciones de acogida, que no fueron mencionados por ningún profesor, podría estar asociada a varios factores. Entre ellos la posibilidad de que el docente no haya prestado atención a esos estudiantes por ser nuevos en la escuela, o que estos alumnos no hayan tenido tiempo suficiente para mostrar sus intereses y habilidades. También es posible que no desearan demostrar su potencial. Adicionalmente, algunos factores

relacionados con los profesores, como su motivación e interés en responder a la Guía, pueden haber influido. Como se ha señalado anteriormente, los acogidos suelen cambiar con frecuencia de escuela, ya sea por un cambio de institución, por el regreso a su familia o incluso por adopción. Este constante movimiento puede reflejarse en investigaciones como esta, donde el estudiante es siempre "nuevo" para algún colegio y profesor.

En cuanto a la inteligencia general indicada en el alumno A en relación con otros dominios de la inteligencia destacados en la Guía, la investigación de Lopes (2015) señala que los profesores tienden a identificar con mayor facilidad el desempeño superior de los estudiantes en áreas que involucran indirectamente las competencias de Lengua Portuguesa y Matemáticas. Según el autor, estas habilidades son más visibles en el contexto escolar, los docentes pueden reconocer la inteligencia general junto con talentos verbales y científico-matemático

En general, los resultados de la identificación muestran que tanto los profesores como los profesionales de las instituciones pueden identificar a los alumnos con altas capacidades. Se plantea la hipótesis de que la formación impartida a los profesores y profesionales ha contribuido positivamente en su capacidad para percibir a los estudiantes en las instituciones de acogimiento residencial. Sin embargo, cabe destacar que los docentes identificaron con mayor facilidad el dominio de la inteligencia general en comparación con otros dominios, lo cual podría explicarse por el énfasis que estas áreas suelen recibir en el contexto escolar.

Una importante contribución de esta

investigación fue la propuesta de enriquecimiento centrada en los intereses del alumno A. Se observó cómo, a través de la atención personalizada, el alumno desarrolló sus habilidades informáticas, creativas y artísticas. Además, se evidenció que el alumno A mostraba una fuerte inclinación hacia de interés mencionadas en la Guía, pero también estaba abierto a explorar nuevas áreas. A pesar de esto, el alumno A manifestaba varios intereses simultáneamente, lo que llevó a la investigadora a orientar y enfocar su atención hacia esos diversos intereses de manera estructurada.

Las personas con altas capacidades son diversas, pero algunos autores, como Gómez-León (2020) y Prieto y Castejón (2000), coinciden en que hay ciertas características comunes en este grupo, tales como alta creatividad, interés por aprender, persistencia, aprendizaje rápido en áreas de su interés, curiosidad y alta motivación intrínseca. Por lo tanto, al planificar una propuesta de atención para este alumnado, es crucial dar relevancia a estos aspectos generales, pero también considerar las características particulares del alumno y su entorno.

El alumno A era un adolescente con una historia de vida complicada, ya que había pasado por tres institucionalizaciones en diferentes etapas de su vida. Estaba separado de una hermana y aún tenía esperanzas de reunirse con su madre. Los estudios de Abaid y Dell'aglio (2014) revelaron que solo el 45,1% de los niños acogidos en su investigación vivían en la misma institución que sus hermanos, lo que contrasta con lo señalado por el Estatuto de la Criança e do Adolescente (2015), que recomienda no separar a los hermanos, con el fin de mantener y fortalecer los vínculos familiares

de los niños y adolescentes. La convivencia entre hermanos desempeña un papel crucial para rescatar su historia e identidad, lo cual es fundamental para un desarrollo sano.

En las respuestas obtenidas del alumno al final del trabajo, se notaron rasgos de personalidad como la veracidad y una mayor autoestima en relación consigo mismo. Estas respuestas fueron significativas, ya que no fueron aleatorias, sino que reflejaron su autopercepción de cualidades y defectos, que era precisamente el objetivo del instrumento utilizado. Además, estas respuestas evidencian una evolución en la confianza para hablar de sí mismo y de su familia, llegando a mencionar a su hermana y a proporcionar más detalles sobre su madre y padre.

Se observó que el trabajo con los intereses del alumno debe ir acompañado de intervenciones dirigidas al desarrollo social y emocional, como lo señala el material de Virgolim (2007), especialmente en el caso de los alumnos en situación de vulnerabilidad social, como el alumno A. Fue evidente que, más allá de trabajar en el desarrollo de sus intereses, para que la atención fuera efectiva, era necesario establecer un vínculo de confianza y generar un acercamiento significativo.

En cuanto a la confianza, Brino, Giusto y Bannwart (2011) afirman que la existencia de factores de protección puede mitigar la posibilidad de maltrato, incluso cuando existen múltiples factores de riesgo. Lo más importante es que muchos de estos factores de protección pueden promoverse, lo que permite planificar acciones que funcionen como factores protectores y prevenir el abuso y/o maltrato, es decir, actuar a nivel de prevención primaria. Además, los autores mencionan que las personas de confianza ya

sean familiares, docentes o miembros de la comunidad, pueden desempeñar un papel fundamental en la protección.

Por su parte, Álvares y Lobato (2013), señalan que el proceso de institucionalización surge generalmente como consecuencia de eventos traumáticos, como el abandono, la negligencia y el abuso. En esta investigación, se observó que cuando los niños o adolescentes de las instituciones de acogida encuentran un lugar donde establecer relaciones de confianza, es más probable que logren expresar y desarrollar su potencial.

5. Conclusiones

La investigación tuvo como objetivo detectar altas capacidades en niños y adolescentes de instituciones de acogida, objetivo que se cumplió en su totalidad. Se concluye que trabajar en la detección de las altas capacidades en la población vulnerable representa un gran reto, pero es posible encontrar incluso en estos entornos, a personas que destaquen por su capacidad.

Además, es importante señalar que, en el trabajo de detección e intervención con niños y adolescentes en instituciones de acogimiento, se debe considerar que estos jóvenes cambian frecuentemente de entorno. Estos cambios, ya sea por traslado entre instituciones, retorno a sus familias o adopción, pueden hacer que sea más complicado para profesores o profesionales reconocer su potencial y detectarlos mediante la observación de su comportamiento.

Más allá de estos hallazgos, esta investigación permitió observar que en el trabajo de intervención con este tipo de alumnado hay que considerar el bagaje

emocional y social que el alumno trae. Es imprescindible ser flexible, tener escucha activa y sensibilidad para saber cuándo parar o proseguir. Se destacó que el trabajo con los aspectos socioemocionales, junto con el enriquecimiento, fue positivo para el desarrollo de las altas capacidades del alumno A en las sesiones propuestas, y se señaló el desarrollo de la confianza como un factor clave para lograr mejores resultados. También se percibió que la intervención apoyó el proceso de detección, ya que se observaron en el alumno las características de altas capacidades señaladas por los profesores y profesional. Por lo tanto, se recomienda que las intervenciones dirigidas al desarrollo cognitivo y emocional se realicen con niños y adolescentes con altas capacidades, especialmente aquellos provenientes de entornos vulnerables.

La investigación presenta algunas debilidades. La primera fue la ausencia de una prueba de Cociente de Inteligencia (CI) aplicada a los alumnos participantes, lo que habría permitido identificar con mayor precisión a los alumnos con altas capacidades. El reducido número de participantes también representa un punto débil de esta investigación, se podrían haber estudiado más ciudades e instituciones. Por último, la inesperada pandemia de COVID-19 y el tiempo del doctorado, no permitieron finalizar la intervención con el alumno.

A pesar de estas limitaciones, la investigación se destaca por su relevancia y originalidad, y se espera que sirva como guía para futuros estudios sobre niños y jóvenes con altas capacidades en situación de acogimiento, destacando la necesidad de brindarles oportunidades para demostrar y

desarrollar su potencial.

6 – REFERENCIAS

- Abaid, J. L. W., y Dell'aglio, D. D. (2014). Exposição a Fatores de Risco de Adolescentes em Acolhimento Institucional no Sul do Brasil. *Interação em Psicologia*, 18(1), 47-5. <https://revistas.ufpr.br/psicologia/articloe/view/29331>.
- Álvares, A. de M., y Lobato, G. R. (2013). Um Estudo Exploratório da Incidência de Sintomas Depressivos em Crianças e Adolescentes em Acolhimento Institucional. *Temas em Psicologia*, 21(1), 151 – 164, 2013. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2013000100011.
- Brino, R. F., Giusto, R. O., y Bannwart, T. H. (2011). *Combatendo e Prevenindo os Abusos e/ou Maus-tratos Contra Crianças e Adolescentes: O papel da escola*. São Carlos: LAPREV-Laboratório de Análise e Prevenção da Violência.
- Casa Civil. (2015). *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990 Edição comemorativa. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara – (Série obras comemorativas). https://www.camara.leg.br/internet/age/ncia/infograficos-html5/estatuto_crianca/estatuto_crianc_a_adolescente_25anos_edcomemorativa.pdf.
- Chagas, J. F., Maia-Pinto, R. R., y Pereira, V. L. P. (2007). Modelo de Enriquecimento Escolar. In: FLEITH, D. S. (Org.). *A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades / Superdotação*, 1. Brasília: MEC. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab2.pdf>.
- Colozio, A. R. S., Rangni, R. A., y Borges, M. A. del R. (2019). Altas Capacidades e Vulnerabilidade Social: Panorama das Produções Acadêmicas Espanholas. *Revista Sobredotação*, 16(2018/19), 29-41. <https://www.aneis.org/revista/>
- Cupertino, C. M. B. (Org.). (2008). *Um olhar para as Altas Habilidades: construindo caminhos*. São Paulo: FDE.
- Gomide, P. I. C. (2012). *Menor Infrator: A caminho de um novo tempo*. Curitiba: Juruá.
- Gómez-León, M.I. (2020). La psicobiología de la motivación en el desarrollo de las altas capacidades intelectuales: Revisión bibliográfica. *Psiquiatría biológica*, 2, 47-53. <https://doi.org/10.1016/j.psiq.2020.01.003>.
- Guenther, Z. C. (2006). *Capacidade e Talento: um programa para a escola*. São Paulo: E.P.U.
- Guenther, Z. C. (2013). *Identificação de Alunos Dotados e Talentosos: metodologia CEDET, versão 2012*. Lavras: CEDET.
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2022). *Sinopse estatística da Educação Básica*. Censo da Educação Básica: INEP. <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>.
- Landau, E. (2002). *A Coragem de Ser Superdotado*. São Paulo: Arte & Ciência.
- Lopes, J. F. (2015). *Dotação e talento: comparação das modalidades presencial e a distância de um programa de formação continuada para professores*. [Máster en Psicología del Desarrollo y Aprendizaje, Universidade Estadual Paulista “Júlio

- de Mesquita Filho”] Repositório institucional UNESP, <http://repositorio.unesp.br/handle/11449/123729>.
- Martins, B. A., Chacon, M. C. M., y Almeida, L. D. (2020). Altas Habilidades/Superdotação na Formação de Professores Brasileiros e Portugueses: um estudo comparativo entre os casos da UNESP e da UMINHO. *Educação em Revista*, (36), 1-20. [10.1590/0102-4698212442](https://doi.org/10.1590/0102-4698212442)
- Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome. (2009). *Orientações Técnicas dos Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes*. Brasília: MEC. http://www.mds.gov.br/cnas/noticias/orientacoes_tecnicas_final.pdf.
- Oliveira, S. V., y Próchno, C. C. S. C. A. (2010). Vinculação Afetiva para Crianças Institucionalizadas à Espera de Adoção. *Revista Psicologia: Ciência e Profissão*, 30(1), 62-84. https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932010000100006&script=sci_abstract&tlng=pt.
- Prieto, M. D., y Castejón, J. L. (2000). *Los superdotados: esos alumnos excepcionales*. Málaga: Aljibe.
- Secretaria de Educação Especial. (2006). *Saberes e Práticas da Inclusão: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais*. Brasília: MEC. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/avaliacao.pdf>.
- Secretaria de Educação Especial. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>.
- Secretaria - Geral. (2015). *Lei nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação. Brasília: Planalto Central. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2015-2018/2015/Lei/L13234.htm.
- Souza, A. R. (2017). *Formação de Pedagogos para a Atuação com Pessoas Dotadas e Talentosas*. [Máster en Educación Especial, Universidade Federal de São Carlos] Repositório Institucional UFSCar. <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/8785/DissARS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Virgolim, A. M. R. (2007). *Altas Habilidades/Superdotação: encorajando potenciais*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.