

**INTERVENCIÓN A LAS ALTAS CAPACIDADES DESARROLLADAS EN ESPAÑA (PIPAC) Y BRASIL (CEDET): UN ESTUDIO DOCUMENTAL****SERVICE OF HIGH CAPACITY DEVELOPED IN SPAIN (PIPAC) AND BRAZIL (CEDET): A DOCUMENTAL STUDY**

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

\*Doctoranda en la Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e Doctoranda en la Universidad de La Laguna (ULL), amandardesouza@hotmail.com

\*\*Professora adjunta 4 en la Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), rose.rangni@ufscar.br

**Agradecimientos:**

Agradezco a la Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001 y a la Fundación de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) por el financiamiento de la beca (proceso nº 2017/05320-4).

**Resumen**

La atención a los alumnos con altas capacidades es necesaria y benéfica. Los programas de enriquecimiento son importantes, pues través de ellos, los alumnos con altas capacidades están juntos con sus iguales, lo que conlleva a una mayor aceptación de ellos y de sus complejidades. El objetivo de la presente investigación es comparar los dos programas de intervención extraescolar, Programa Integral para Altas Capacidades - PIPAC y el Centro de Desarrollo del Potencial y Talento – CEDET, analizando sus contribuciones para el desarrollo de la alta capacidad del alumnado. La metodología empleada fue la descriptiva y documental. Como resultados, en un contexto general existen similitudes y diferencias entre los dos programas, pues ambos son extraescolares y desarrollan el interés de los alumnos, potencializando sus capacidades. Una diferencia está enfoque del trabajo, en el PIPAC el énfasis es el socio afectivo, con atención menos relevante a lo cognitivo y en el CEDET prima lo cognitivo, aunque no se descuide del social. A pesar de las diferencias, lo que aproxima los dos programas es que son considerados referencias en atención a las altas capacidades en sus países.

**Palabras-claves:** *Educación Especial; Altas capacidades; Talento; Programas de intervención; Intervención.*

**Abstract**

Attention to gifted students is necessary and beneficial. Enrichment programs are important, because through them, gifted students are together with their peers, or that leads to a greater acceptance of them and their complexities. The aim of the research is to compare the two extra school programs of giftedness, Programa Integral para Altas Capacidades – PIPAC and Centro de Desarrollo del Potencial y Talento – CEDET, analyzing their contributions for the gifted students development. The methodology used was the descriptive and documentary. As results, in a general context there are similarities and differences between the two programs, because both of them are extra school and develop students' interest as well as enhancing their abilities. One difference is the focus of the work, at PIPAC the emphasis is on the affective partner with less relevant attention to the cognitive and at CEDET the cognitive is prioritized, but the social is not neglected. Despite the differences, the great similarity of the programs is that they are references in attention of the high capacities in their countries.

**Key words:** *Special Education; High Capacities; Talent; Service Program; Service*

Según Winner (1998), la atención a los alumnos con altas capacidades es benéfica y son necesarias leyes para garantizar esta atención. La legislación de 2009, en Brasil, se expone que los alumnos con altas capacidades deben tener intervención en clases especializadas en la escuela o en centros de intervención especializados en la red pública o en instituciones comunitarias o filantrópicas sin fines lucrativos (Ministério da Educação, 2009).

En este sentido, Pereira & Guimarães (2007) destacan que se debe tener un programa de enriquecimiento a alumnos con altas capacidades, que puede ocurrir en la escuela con los profesores o profesionales especialistas con hora marcada y espacio propio, como también fuera de la escuela con organización de la intervención educativa o en pequeños grupos, dando atención a las necesidades específicas de cada alumno. También, como destacan Freeman (1988) y Rodríguez-Naveiras, Cadenas, Borges, Valadez (2019), son importantes estos

programas de enriquecimiento, pues a través de ellos, los alumnos con altas capacidades están juntos con sus pares, o que lleva a una mayor aceptación de ellos y de sus complejidades.

Los autores Pereira, Gutierrez & Teixeira (2015) dicen que los programas de enriquecimiento pueden ser intracurriculares dentro de la escuela o extracurriculares fuera de la escuela, siendo que los programas intracurriculares pueden ocurrir por adaptaciones y reformulaciones en el currículo por profesores que hagan uso de diferentes estrategias para enseñar o por profesores especializados en espacios propios para el desarrollo de las altas capacidades. Ya los programas extracurriculares pueden ocurrir de diferentes formas, como por ejemplo en proyectos y acciones direccionadas a los intereses de los alumnos, como el programa (CEDET) en Brasil y con el programa (PIPAC) en España.

El objetivo del presente artículo es comparar los dos programas de intervención

extraescolar, PIPAC y CETET, analizando sus contribuciones para el desarrollo de la alta capacidad del alumnado. Tal comparación se realiza de manera documental.

### Método

La metodología de la investigación fue descriptiva y documental. La investigación se inició seleccionando las publicaciones que la fundamentan, que son dos manuales: Guenther (2011) para CETET y Rodríguez-Naveiras et al (2015) para PIPAC. La razón de su selección fue porque estos programas destacan como referencia en ambos países, por su trayectoria, tanto por el número de años en que están vigentes como por su continuidad.

Para el análisis del contenido de las publicaciones se hizo un guión de análisis, basándose en Marconi & Lakatos (2003), incluyendo las siguientes informaciones:

Año de creación, organización del centro de intervención, estructura de los recursos humanos, edad atendida, fundamentación teórica, identificación, intervención y contribuciones de los programas a las altas capacidades. Para organizar y analizar los datos de la investigación se utilizó el análisis de contenido (Bardin, 1977).

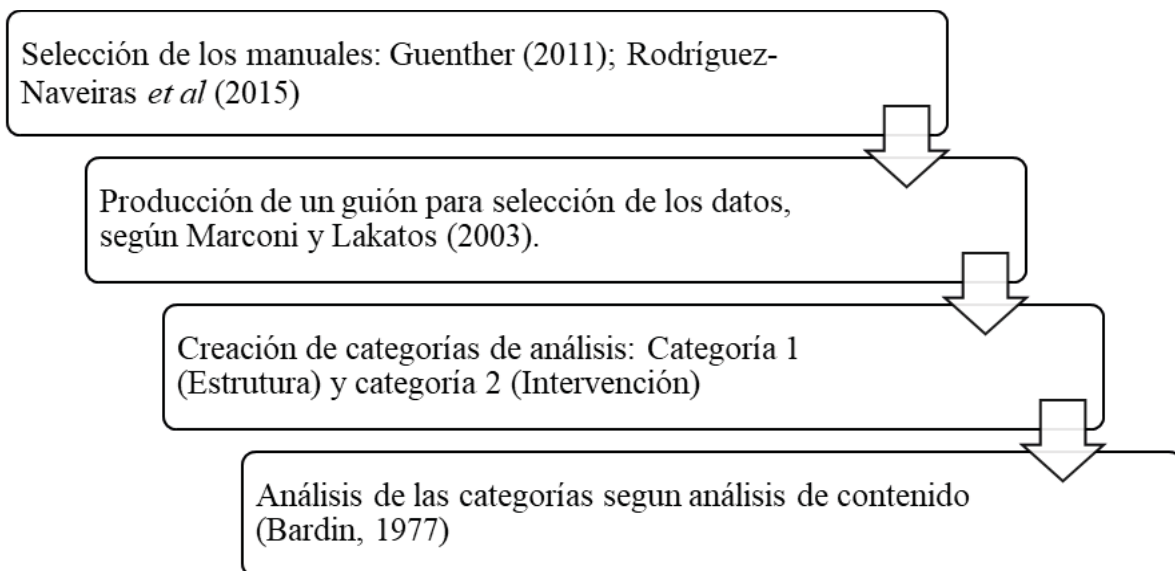
Los datos se agruparon por categorías, realizándose a continuación la triangulación de todas las informaciones obtenidas. La información recogida fue agrupada en las siguientes categorías:

- Categoría 1. Estructura - Creación, organización, recursos humanos, edad atendida y contribuciones de los programas.
- Categoría 2. Intervención - Fundamentación teórica, identificación e intervención.

Abajo se presenta un flujograma 1 con los procedimientos de la investigación.

### Flujograma 1

#### *Procedimientos de la investigación*



Fuente: Elaboración propia.

## Resultados

Los resultados están expuestos en dos categorías: Categoría 1 – Estructura – y Categoría 2 – Intervención.

### **Categoría 1. Estructura: creación, organización, recursos humanos, edad atendida y contribuciones de los programas**

El CEDET fue creado en 1993, en Lavras, Minas Gerais, Brasil, con el objetivo de construir un espacio físico y social estructurado, a través de la vivencia diaria, que ayudase en la dinamización de la metodología denominada “*Caminhos para Desenvolver Potencial e Talento*” (Guenther, 2011). Así, el objetivo del programa es ofrecer un lugar para suplementar y complementar la formación de este alumnado.

El CEDET de Lavras fue la primera iniciativa de organización de un centro comunitario en Brasil que atendiera este colectivo de la población (Guenther, 2011). La organización del centro comunitario fue pensada/diseñada para trabajar con niños y niñas con altas capacidades y talento de la comunidad escolar, de tal forma que los niños siguen con el trabajo regular en la escuela, pero al mismo tiempo desarrollan un plan de suplementación educativa en horas no escolares en el centro, conviviendo con otros niños de otras escuelas con el mismo talento superior. Cabe discutir que esta iniciativa está de acuerdo con las leyes de Brasil (Ministério da Educação 2008, 2011), que orienta la atención a los alumnos con altas capacidades en los programas de intervención que ocurre de manera conjunta, suplementar y articulada con la escuela y no es una sustitución de la escuela.

En relación a los recursos humanos, el programa CEDET trabaja regularmente con un equipo de 10 a 11 profesores, asistiendo a más de 20 escuelas de la ciudad de Lavras. La carga de trabajo del profesor es preservada, pues hay en media 70 niños en 2 o 3 escuelas, para cada facilitador, incluyendo el coordinador, que además del trabajo general y formal del Centro, orienta al menos una escuela, con cerca de 30 alumnos. También, la intervención está destinada a los alumnos de edad escolar desde los 5 hasta 18 años, de los niveles fundamentales y medio en el sistema educativo brasileño, de acuerdo con Guenther (2011).

En España se encuentra el PIPAC, creado en 2003, realizando una intervención sistemática con el alumnado de altas capacidades y sus progenitores, en sesiones formativas que se dirigen de modo fundamental al desarrollo de aspectos cognitivos y socio afectivos. El objetivo principal del programa es contribuir con en el desarrollo integral de los niños con altas capacidades en los ámbitos cognitivos, socio afectivos y del comportamiento. La población atendida son niños y niñas ya diagnosticados previamente en las escuelas de la Isla de Tenerife con altas capacidades intelectuales. Estos alumnos son atendidos por educadores formados para desarrollar el programa, siendo que los educadores principales son titulados de la Universidad de La Laguna y los educadores básicos y voluntarios son alumnos en formación de la misma universidad (Rodríguez-Naveiras, et al., 2015). En la tabla 1 se presenta la estructura de los programas CEDET y PIPAC.

**Tabla 1**  
*Estructura de los programas CEDET y PIPAC*

	CEDET	PIPAC
<b>AÑO DE CREACIÓN</b>	1993	2003
<b>CIUDAD DE INTERVENCIÓN</b>	Lavras, Minas Gerais, Brasil	San Cristóbal de La Laguna, Isla de Tenerife – España
<b>SOCIOS</b>	Con el municipio de Lavras y tiene sociedad con la Universidad Federal de Lavras – UFLA.	Con la Universidad de La Laguna – ULL.
<b>COLABORACIÓN CON PADRES</b>	Asociación de Padres y Amigos para Apoyo al Talento – ASPAT.	Programa ENCUENTROS
<b>FINANCIACIÓN</b>	Por el municipio de Lavras y por la ASPAT	Financiación privada a cargo de las familias
<b>OFERTA</b>	Cualquier alumnado de escuela pública o privada. Su intervención es gratuita.	Cualquier alumnado identificado con altas capacidades intelectuales. Su intervención es de forma paga.

Fuente: Elaboración propia.

**Categoría 2. Intervención: fundamentación teórica, identificación e intervención**

**a) El CEDET**

El fundamento teórico de CEDET se basa en la teoría humanista, apoyándose en autores como Helena Antipoff, Paulo Freire, Abe Maslow, Arts Combs y François Gagné (Guenther, 2011). Este pensamiento humanista, para la autora, fomenta un proyecto educativo centrado en el individuo (auto concepto realista y positivo) en los otros (inter relaciones aceptas con otros) y en el mundo (visión informada y realista del mundo).

En la metodología de identificación desarrollada en el CEDET no se adopta una

línea de demarcación, como ocurre en la identificación psicométrica. En el CEDET la identificación se desarrolla en dos etapas, indicación del profesor y observación del alumnado, siendo realizada a lo largo del tiempo. Para la primera etapa de la identificación se utiliza un instrumento denominado Hoja de Observación Directa en Sala de Clase con indicadores que captan dominios de talentos en las áreas de inteligencia general, profunda y verbal, además de la creatividad y socio afectivo. En este instrumento quien identifica es el profesor que, a través de la observación de sus alumnos informa dos alumnos que más se destacan en los tópicos presentados. Antes de la entrega de dicho informe, el profesor participa de una capacitación para que conozca qué aspectos debe valorar en el alumnado (Guenther, 2011).

El instrumento se cumplimenta sucesivas veces durante todos los años en las escuelas tanto públicas como privadas de Lavras. Solo se considera que un alumno es identificado, para entrar en el programa, cuando se ha valorado como poseedor de alguno de los talentos que se contemplan durante tres años consecutivos. Además, la segunda evaluación es realizada por otro profesor para garantizar fiabilidad interjueces.

La segunda etapa de la identificación es la observación asistida, que es inspirada en los encuentros generales de la metodología del CEDET, por un periodo de cuatro horas de convivencia entre el facilitador y los niños en un ambiente preparado con distintos ambientes. Este ambiente es diferente de la escuela, pues tienen estímulos y vías de expresiones variadas, como por ejemplo piezas de un coche, cosas de cocina, legos, libros, entre otros. En cada uno de esos ambientes no se da ninguna o poca instrucción sobre lo que ha de hacer. El foco principal de la observación es minimizar los posibles errores en la identificación de la escuela, promoviendo un espacio abierto para elegir y tener acciones espontaneas, con el profesor prestando atención en expresiones del pensamiento lineal o no lineal y observar las diferentes interacciones con los pares. El profesor que observa es especialista en educación de niños con altas capacidades, denominado en esta metodología facilitador, cuya función es observar al alumnado seleccionado, con objeto de reconocer si sus características y comportamientos demuestran un potencial superior. Así, después del análisis del facilitador a estos niños en la observación asistida, se decide si el niño puede o no participar en el CEDET (Guenther, 2011).

Para la intervención educativa, segundo el Manual de CEDET, se planifica

un plan individual para cada estudiante. El objetivo es desarrollar los intereses y necesidades observados /señalados por los facilitadores en los diferentes momentos de crecimiento de los alumnos, dentro de su realidad personal y según su potencial. Las actividades propuestas en el plan son de diverso tipo: proyectos, estudio independiente, experiencia de trabajo y participación en actividades ya existentes en el CEDET, pero el plan puede tener actividades grupales como son los grupos de interés, grupos de trabajo, grupos de estudio y encuentros generales.

Después de haber realizado el plan junto con el alumno, se acuerdan los días y horas de las actividades en el CEDET. Para ayudar en el desarrollo el plan cuenta con facilitadores y personas voluntarias de la comunidad que exploran intereses específicos. Cada plan individual tiene una duración de un semestre y al final se completa un instrumento llamado Hoja de Síntesis, donde se apunta la evaluación de la experiencia con el plan individual; esta hoja ayuda a la validación científica del proceso educativo desarrollado con cada niño, en cada escuela y en cada año (Guenther, 2011).

El tiempo necesario para promover el desarrollo del potencial a través de los planes de intervención educativa se sitúa entre ocho y diez horas semanales, exigiendo entre 4 a 5 años de participación para asegurar más diversidad, profundidad y complejidad en las situaciones vividas. El plan es reelaborado y revisado semestralmente, visando el interés y preferencia del alumno, así como las necesidades observadas por el facilitador responsable.

Por lo tanto, el Plan Individual viene a consolidar las dos dimensiones del proceso educativo anteriormente mencionadas, situando a cada alumno dentro de su realidad personal, siguiendo su potencial y

contemplando sus necesidades e intereses captados por el programa en diferentes fases y momentos del desarrollo del alumno, involucrando tanto a él como a la escuela y a la familia (Guenther, 2011). Es importante resaltar que en la Resolución CNE/CEB n.4/2009 (Ministério da Educação, 2009) en los artículos 10º y 13º se plantea la importancia del plan individual para a la atención educacional especializada con vista a realizar modificaciones o adaptaciones curriculares a la intervención con niños con altas capacidades, siendo que las adaptaciones pueden realizarse a través de un currículo funcional, con un informe específico, con enriquecimiento curricular o con aceleración de los estudios (Ministério da Educação, 1996).

En esta perspectiva, después de la identificación de la alta capacidad se debe desarrollar el potencial y el talento, lo que la autora designa como ambiente educativo, o sea, un ambiente propicio para la educación en una perspectiva del pensamiento humanista, que busca apoyo personal, cuidado, afecto y preocupación sincera con el niño como medios para promover una mejora significativa y duradera, tanto en la producción escolar como en la inteligencia (Guenther, 2011).

Además, los enfoques para el desarrollo de un ambiente educativo en el CEDET pasan por la creación de un equipo diversificado, con profesorado de distintas titulaciones y con profesionales con diversos intereses. También, cuenta con la inclusión de la escuela, de la familia y de la comunidad al desarrollar en los alumnos el talento y el desempeño, trabajar con los dominios identificados en un trabajo individual, trayendo juntos la escuela, la familia y el CEDET. Desarrollar el desempeño es adquirir conocimiento y competencia, entrenar y

mejorar sus habilidades, aprendizaje de contenidos específicos organizados en un plan individual, de acuerdo con Guenther (2011).

Según esa autora, el programa CEDET aborda las experiencias vividas, es decir, desarrolla las altas capacidades también fuera de un contexto único, en que trae la vivencia concreta. Así, las experiencias vividas son: tener experiencias nuevas, llegar al éxito, convivir con los pares, convivir con personas diferentes y vivir diversas situaciones. Además, se trabaja con la educación informal en las necesidades del día a día, ayudándoles a enfrentar situaciones nuevas y diferentes, apoyando estos alumnos en sus descubiertas y dificultades.

## **b) El PIPAC**

El proceso de identificación en la Comunidad Autónoma Canaria, donde se desarrolla el PIPAC, la realiza la Consejería de Educación, a través de profesionales especializados (Boletín Oficial de Canarias nº 40, 2011). La identificación de altas capacidades en Canarias, según ese Boletín debe ser lo antes posible en educación infantil y primaria, indicado por el profesorado en actas de reuniones de ciclo, por los tutores y/o por los padres. Para obtener de forma objetiva la información se utilizan protocolos y guías de observación establecidos por la Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa. No obstante, en el PIPAC se admiten diagnósticos realizados por psicólogos especialistas privados. La identificación no forma parte de las actividades del PIPAC, sino que los participantes ya vienen diagnosticados.

Por tanto, el alumnado que ingresa en el programa viene con un diagnóstico previo, realizado por equipos públicos, como se ha

descrito, o por equipos privados. Debido a su carácter de formación integral y desde la perspectiva de trabajar con la familia como un todo se permite la participación de los hermanos cuyas edades estén dentro del rango que se contempla en el programa, sin obligar al diagnóstico previo.

El PIPAC es un programa extraescolar, como se indica en su denominación, tiene un carácter integrador, pues busca tanto la ampliación de estrategias cognitivas de los participantes como la profundización de los aspectos socio afectivos, a la vez que se incorpora a los progenitores, con una formación específica para ellos. Se basa en una perspectiva psicoeducativa, desde un enfoque preventivo y de mejora. Así, su interés es desarrollar aspectos socioemocionales con una triple perspectiva, para la mejora y el perfeccionamiento del intrapersonal, el interpersonal y el trabajo en equipo (Rodríguez-Naveiras, et al., 2015).

El programa debe su carácter de intervención psicoeducativa porque adopta un planteamiento de implantación y evaluación sistemática, centrado en la actualización de la optimización de los usuarios y no tiene en cuenta sólo factores cognitivos o de inteligencia, sino que amplía su marco de interés hacia aspectos sociales, considerándose el rendimiento y las capacidades del individuo, así como la influencia familiar, escolar y social en el desarrollo de estos niños y niñas.

Además, el PIPAC pasa a cada año por una evaluación interna para determinar su adecuación, realizada tanto desde el punto de vista sumatorio como formativo, buscando conocer tanto el funcionamiento del programa, como los efectos a él debido, así como la satisfacción por parte de los usuarios del programa y por parte de los educadores (Rodríguez-Naveiras, et al., 2015).

El PIPAC se compone de tres subprogramas: Descubriéndonos, Encuentros y Tagoror. El subprograma Descubriéndonos se desarrolla dentro del PIPAC para niños y niñas de 3 a 12 años, y el subprograma Encuentros para sus padres, ya el programa Tagoror está destinado a los mayores de 12 años (Rodríguez-Naveiras et al., 2015).

El programa Descubriéndonos se implementa en cinco niveles, de acuerdo con la edad del alumnado: nivel 1, de 3 a 6 años; nivel 2, de 6 a 7 años; nivel 3, de 8 a 9 años; nivel 4, de 10 a 12 años, nivel 5 de 12 a 14 años (Aguirre, 2020). Se desarrolla los martes en las instalaciones de la Universidad de La Laguna, realizando dos sesiones al mes con una duración de dos horas cada una. Los martes que no hay sesiones, el grupo de educadores se reúne para organizar las actividades de la próxima sesión (Rodríguez-Naveiras, et al., 2015)

El subprograma Encuentros se desarrolla al mismo tiempo que el programa Descubriéndonos con los padres de los niños participantes. Se divide en tres grupos: el primero está compuesto por los padres nuevos en el programa, el segundo para aquellos que llevan más de 2 años o más en el programa y el tercero para los padres veteranos (Aguirre, 2020).

El PIPAC tiene actividades diferenciadas por trimestres, dedicándose el primero (octubre-diciembre) a aspectos intrapersonales, con el objetivo de fomentar el conocimiento de uno mismo a través de diferentes temas, como, por ejemplo: la autoestima, el auto concepto, las emociones, el autocontrol, la tolerancia a la frustración, entre otros. Los del segundo (enero-marzo) tienen a ver con el área interpersonal para la adquisición de habilidades sociales, con temas como habilidades sociales básicas, empatía o asertividad. En el tercer



trimestre (abril - junio), las actividades son colaborativas, planteándose temas como la organización dentro de un grupo, planificación y organización o la distribución de roles (Rodríguez-Naveiras, et al., 2015).

Así, cada sesión hay un objetivo específico y una temática, a la vez que se definen los indicadores que permiten comprobar si se han conseguido alcanzar los retos previstos. Las actividades se proponen siempre en forma de juego con una perspectiva claramente lúdica. Los contenidos cognitivos se desarrollan a lo largo de las sesiones con actividades de diversos tipos, que implican en memoria, atención y concentración a través de fichas y tareas interactivas. Se llevan a cabo experimentos científicos con el intuito de despertar el gusto por la ciencia. Para todos los niveles todos los años se desarrolla un proyecto transversal que va realizándose a lo largo de los tres trimestres (Rodríguez-Naveiras, et al., 2015).

## Discusión

Cuánto a la categoría 1 de estructura, se puede comprobar que los programas CEDET y PIPAC son semejantes en muchos aspectos estructurales, atendiendo a diferentes alumnos de las escuelas de su comunidad y teniendo una conexión importante con las familias. En CEDET hay una asociación de padres como soporte, la ASPAT, mientras que en PIPAC no hay asociación de padres, pero si un programa específico para progenitores llamado ENCUENTROS. Una diferencia es que la intervención es gratuita en el CEDET, mientras que en el PIPAC la financiación es un encargo familiar y también CEDET incluye identificación previa de altas capacidades, mientras en PIPAC los alumnos vienen evaluados. Los dos programas son referencias en sus áreas de actuación en sus

países por muchos años de trabajo, atención y divulgación.

El papel de la familia es muy importante en el desarrollo de ambos programas, pues como señala Rech (2018) la familia es una parte esencial de la inclusión de los hijos con altas capacidades y ellos son el principal soporte en las dificultades que los niños puedan atravesar. Además, la familia puede apoyar en la inclusión para completar la atención recibida por sus hijos con datos de atención recibida, datos de la personalidad y preferencias de los niños para desarrollar sus potencialidades

El CEDET se expandió a otras ciudades brasileñas, como Poços de Caldas en Minas Gerais y también para las ciudades de São José dos Campos, São José do Rio Preto y Assis el estado de São Paulo. El PIPAC se expandió fuera de la Isla de Tenerife, ya que está presente en varios estados de México: en Jalisco, en la Universidad de Guadalajara; en Morelos, en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, en Ciudad de México y en Querétaro, en la Universidad de Querétaro.

En relación a la categoría 2 de la intervención, si ha podido mirar que los dos programas, PIPAC y CEDET, trabajan con una perspectiva humanista. En el CEDET con una perspectiva centrada en el “yo”, el otro y el mundo, y en el PIPAC siguiendo un enfoque intrapersonal, interpersonal y colectivo. En ambos programas cuentan con personas voluntarias para la intervención educativa. Ambos programas contemplan la evaluación de sus actividades para su mejora, es decir, como fomento para investigaciones futuras, en CEDET contando con la Hoja de Síntesis y en el PIPAC con un conjunto de instrumentos cuyo objetivo obedece tanto a la evaluación formativa como sumatoria.

El proceso de ingreso en los dos programas, como señalado anteriormente,

son distintos, visto que en un programa se dedica a identificar e intervenir y el otro solo a intervenir. En el CETET es procesual y automático con diagnóstico previos siempre que haya plaza disponible y en el PIPAC los niños ya están identificados, siendo que los niveles no se superan 15 participantes en cada grupo.

En el aspecto de la intervención hay diferencias de enfoques en ambos programas, ya que en el CETET se desarrolla un plan individual pensado para cada participante y que se modifica a cada seis meses. El PIPAC tiene un enfoque preferentemente grupal, habiendo una programación global al principio del trimestre, que se va desarrollando a lo largo del mismo, adelantando para cada sesión un plan completo de contenidos, materiales a emplear e indicadores de obtención de los objetivos.

Los programas se diferencian, pues el CETET trabaja con un enfoque donde prima lo cognitivo, no descuidándose del social, el PIPAC enfatiza lo contrario, siendo más relevante el socio afectivo que el cognitivo. En lo que respecta a la fundamentación teórica, el CETET se basa en el modelo teórico de Gagné (2005), el PIPAC no se adscribe a ningún modelo específico, pero dada la importancia de la intervención con la familia, se enmarca en los modelos sociales, tales como el de Mönks (2000) o en los aspectos de desarrollo que postula también Gagné (2005).

Así, es importante destacar la importancia de los programas CETET y PIPAC, pues como exponen Matos & Maciel (2016), la reunión de estudiantes con altas capacidades en programas especializados crea un sitio donde ellos se sienten confortables estudiando junto con los pares que presentan las necesidades educativas similares, lo que posibilita el desarrollo de sus potencialidades,

pero, para que esto ocurra es necesario metodologías de enseñanza- aprendizaje y prácticas pedagógicas diferenciadas que ayuden a desarrollar temas complejos e informaciones distintas.

La intervención en altas capacidades, a pesar de las normativas vigentes en diversos países, y en concreto en España y Brasil, no es general ni abarca a todo el alumnado más capaz (Rodríguez-Naveiras, Cadenas, Borges, Valadez, 2019), por lo que es importante propiciar programas extraescolares que cubran las lagunas formativas de este alumnado (Rodríguez-Naveiras y Borges, 2020).

En la misma línea, Freeman (1988) expone la relevancia para el alumnado de altas capacidades de contactar y conocer a otros menores con características similares, lo que ayuda a su propia aceptación, pues con el uso del mismo lenguaje verbal y corporal, los niños con altas capacidades no sólo pueden trabajar juntos hacia la calidad y excelencia, sino que pueden también jugar juntos y sincerarse el uno con el otro sin el miedo a sentir que son raros o que tienen otros intereses, por lo que estos encuentros con otros niños del mismo colectivo pueden verificar otras realidades y ayudar la autoimagen.

Pereira & Guimarães (2007) afirman que la intervención a las altas capacidades debe ser abordada desde diferentes perspectivas para el desarrollo de diferentes capacidades, como ocurre en los programas CETET y PIPAC en sus diversidades de propuestas de trabajo cognitivas y socioafectivas, teniendo ambas como foco el interés de los alumnos. En este sentido, las citadas autoras exponen que los programas de intervención deben promover estímulos y experiencias investigativas en dirección a los interés y necesidades presentados por estos

alumnos, con el foco en acciones planificadas y listas para el intercambio de experiencias, investigaciones de temas diversos, trabajar con temas de la realidad y la conducción de experimentos, que son las premisas de los dos programas de intervención comparados en este estudio.

### Conclusiones

El objetivo de este artículo fue comparar los dos programas de intervención extraescolar, PIPAC y CEDET, analizando sus contribuciones para el desarrollo de la alta capacidad del alumnado. Así, se comprueba con los resultados que los objetivos fueran atingidos, pues se expone de manera detallada las contribuciones de cada programa de intervención en altas capacidades.

Si puede también comprobar que los dos programas traen muchas contribuciones al alumnado con altas capacidades, pues a pesar de sus diferencias, ambos tienen muchas cosas en común que ayudan en el desarrollo de los niños con altas capacidades,

principalmente cuánto a la intervención.

En relación a estructura de los programas, ambos son diferentes pues se presentan en realidades distintas con sus contextos sociales y culturales, pero, así mismo presentan algunas similitudes principalmente cuánto a la participación de los padres en los programas.

Por su vez, en la intervención hay más similitudes. Si puede mirar en la concepción de los programas, ambos según la perspectiva humanista, que conllevan a que los programas trabajen con aspectos sociales y cognitivos, siendo que en uno si prima por lo social y cognitivo más y en otro, por lo afectivo y social.

Así, la limitación de la investigación fue que se trata a penas de un estudio documental que se basa en dos manuales principales de los programas y no en otras publicaciones relacionadas a ellos, pero, se espera que la publicación pueda ayudar futuras investigaciones en la temática de las altas capacidades y los programas de atención.

## Referencias

- Aguirre, T. (2020, febrero, 20). *Respuesta de la Universidad de La Laguna a las altas capacidades* [Conferencia]. Jornada Académica Internacional sobre Capacidades: retos en el abordaje para participación plena. Ciudad de Panamá, Panamá.
- Bardin, L. (1977) *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Boletín Oficial de Canarias. (2011) BOC N° 040. Jueves 24 de febrero de 2011 – 91. Recuperado desde: <http://www.gobiernodecanarias.org/boc/2011/040/005.html>
- Boletín Oficial de Canarias. (2018). *Decreto 25/2018*, de 26 de febrero, por el que se regula la atención a la diversidad en el ámbito de las enseñanzas no universitarias de la Comunidad Autónoma de Canarias. Canarias. Recuperado desde <http://www.gobiernodecanarias.org/boc/2018/046/001.html>
- Borges, A.; Hernández-Jorge, C. & Rodríguez-Naveiras, E. (2009) Superdotación y altas capacidades intelectuales, tierra de mitos. *Revista de Investigación y Divulgación en Psicología y Logopedia*, Vol 1, número 3. Recuperado desde <https://www.ridpsiclo.ull.es/index.php/ridpsiclo/article/view/55>
- Freeman, J. (1988) *Los niños superdotados: Aspectos psicológicos y pedagógicos*. Madrid: Santillana.
- Guenther, Z. C. (2011) *Caminhos para desenvolver potencial e talento*. Lavras: Ed. UFLA, 220p.
- Gagné, F. (2005) From gifts to talents: The DMGT as a developmental model. En Sternberg, R.; Davidson, J. (Org.). *Conceptions of giftedness*. 2 ed. New York: Cambridge University Press, p. 98-119.
- Marconi, M. A. & Lakatos, E. M. (2003) *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 5. Ed.
- Matos, B. C. & Maciel, C. E. (2016, abril y junio) *Políticas educacionais do Brasil e Estados Unidos para o atendimento de alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD)*. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v. 22, n. 2, p. 175-188. Recuperado desde [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382016000200175&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382016000200175&script=sci_abstract&tlng=pt)
- Ministério da Educação. (1996) Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília. Recuperado desde [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)
- Ministério da Educação. (2008) *Política Nacional de Educacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC. Recuperado desde <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>
- Ministério da Educação (2009) *Resolução n.4/2009*, de 2 de outubro de 2009. Brasília: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Recuperado desde [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf)
- Ministério da Educação (2011) *Decreto n.7611*, de 17 de novembro de 2011. Brasília: Casa Civil da Presidência da República. Recuperado desde [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)
- Mönks, F. J. (2000) Ao serviço das necessidades dos sobredotados: o modelo da combinação óptima. En

- Modelos alternativos de formação.* AGORA IX. Salónica.Cedefop Panorama.
- Pereira, V. L. P. & Guimarães, T. G. (2007) Programas educacionais para alunos com altas habilidades. En Fleith, D. S.& Alencar, E. M. L. S. (Orgs.). *Desenvolvimento de Talentos e altas habilidades: orientações a pais e professores.* Porto Alegre: Artmed, P.163-175.
- Pereira, C. F.; Gutierrez, A. F. & Teixeira, C. T. (2015) Altas habilidades/ Superdotação: O aluno frequenta o atendimento educacional especializado? Em Actas del XII Congresso Nacional de Educação Educere, PUC: Curitiba. Recuperado desde <https://educere.pucpr.br/p1/anais.html?tipo=&titulo=ALTAS+HABILIDADE+S%2FSUPERDOTA%C3%87%C3%83O%3A+O+ALUNO+FREQUENTA+O+ATEN+DIMENTO+EDUCACIONAL+ESPECIALIZADO%3F&edicao=&autor=&area=>
- Rech, A. J. D. (2018) A organização do Atendimento Educacional Especializado para o aluno com Altas Habilidades/ Superdotação. En Pavão, A. C. O.; Pavão, S. M. O. & Negrini, T. *Atendimento educacional especializado para as altas habilidades/superdotação.* Santa Maria: FACOS-UFSM, 232 p. Recuperado desde <https://www.ufsm.br/orgaos-executivos/caed/wp-content/uploads/sites/391/2019/04/Livro-AHSD-Finalizado-p%C3%B3s-prova.pdf>
- Rodríguez-Naveiras, E.& Borges, A. (2020, enero-marzo) *Programas extraescolares: una alternativa a la respuesta educativa de altas capacidades.* En Revista de Educación y Desarrollo, 52.
- Rodríguez-Naveiras, E.; Cadenas, M.; Borges, A. & Valadez, D. (2019) *Educational Responses to Students with High Abilities from the Parental Perspective.* En Front. Psychol. 10:1187.
- Rodríguez-Naveiras, E. et al. (2015) *Programa Integral para Altas Capacidades: “Descubriéndonos”.* Una guía práctica de aplicación. México D.F.: Manual Moderno.
- Winner, E. (1998) *Crianças superdotadas.* Trad. Sandra Costa, Porto Alegre: Artmed.