



**Percepciones Familiares sobre los Facilitadores y las Barreras en las Trayectorias Escolares
de Estudiantes con Capacidades Excepcionales**

Laura Alejandra Cárdenas Gutiérrez

Cristina Mora Jiménez

Natalia Quirós Usma

Valentina Tamayo Ruiz

Trabajo de grado presentado para optar al título de Licenciada en Educación Especial

Tutor

Eddy Johanna Gonzáles Mejía, Magíster (MSc) en Educación

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Licenciatura en Educación Especial

Medellín, Antioquia, Colombia

2022

Cita	(Cárdenas et al., 2022)
Referencia	Cárdenas, L.A., Mora, C., Quirós, N. & Tamayo, V. (2022). <i>Percepciones familiares sobre los Facilitadores y Barreras en las Trayectorias Escolares de estudiantes con Capacidades Excepcionales</i> [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
Estilo APA 7 (2020)	



Centro de Documentación Educación

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

Rector: John Jairo Arboleda Céspedes.

Decano: Wilson Bolívar Buriticá.

Jefe departamento: Sarah Florez Atehortúa.

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Agradecimientos

En primer lugar, queremos dar gracias a Dios por darnos vida y permitirnos llegar hasta este último ciclo de nuestra formación como Licenciadas en Educación Especial.

A nuestras familias por impulsarnos, por darnos la fuerza para continuar, por los valores que nos han inculcado desde pequeñas, y por ser los principales promotores de nuestros sueños.

A nuestros amigos por el cariño, el apoyo y la motivación para ser cada día mejores.

A la docente Eddy Johanna Gonzáles por su paciencia, apoyo, y dedicación; quien desde sus saberes, experiencias y reflexiones se convirtió en una guía fundamental en cada etapa de este proceso.

A la comunidad de religiosas por abrirnos las puertas de su Colegio, queremos reconocer la disposición, apertura, acogida y disponibilidad que recibimos durante este tiempo tanto de la comunidad religiosa, como del personal docente y administrativo

A cada una de las familias que participaron de esta investigación, quienes con su tiempo, disponibilidad, experiencia e historia nos permitieron crecer, aprender y construir juntos este proyecto.

A todos ellos gracias por ser unos promotores en el feliz cumplimiento de este sueño y proyecto profesional.

Tabla de contenido

Resumen	8
Abstract	9
Introducción	10
Planteamiento del problema	11
Descripción del problema.....	11
Justificación.....	11
Pregunta de Investigación	12
Objetivos	13
Objetivo general.....	13
Objetivos específicos	13
Antecedentes	13
Marco teórico	18
Educación Inclusiva	18
Trayectorias Escolares.....	20
Capacidades excepcionales	21
Familia.....	25
Memoria Metodológica	28
Paradigma Constructivista.....	28
Enfoque Histórico-Hermenéutico	29
Método Biográfico-Narrativo.....	30
Selección del Contexto y Participantes	30
Técnicas de Recolección de Datos	31
Observación Participante	31
Entrevista Biográfica Semiestructurada.....	32

Análisis e Interpretación de la Información	33
Análisis Temático	33
Fases de la Investigación.....	34
Consideraciones Éticas.....	35
Hallazgos y Análisis.....	36
Facilitadores de las Trayectorias Escolares de Estudiantes con Capacidades Excepcionales ...	36
Apoyo Familiar en Procesos Escolares.....	36
Características Intrínsecas.....	41
Apoyo Institucional en el Proceso Educativo de las Estudiantes	46
Barreras en las Trayectorias Escolares de las Estudiantes con Capacidades Excepcionales	50
Educación en Casa	50
Aversión a la Codificación de Textos	56
Conclusiones	60
Reflexión Pedagógica y Recomendaciones.....	63
Referencias	65
Apéndices	74
Apéndice A.....	74
Apéndice B	76
Apéndice C	77

Lista de tablas

Tabla 1 Percepciones de familias y alumnos sobre las medidas de atención educativas, de la investigación de Tijada (2018)	14
Tabla 2 Cronograma de actividades de la investigación	35

Lista de figuras

Figura 1 Modelo explicativo de los hallazgos de la investigación de Gómez (2016).....	16
--	----

Resumen

Este ejercicio de investigación tuvo como objetivo comprender los facilitadores y las barreras que cuatro familias de estudiantes con capacidades excepcionales han percibido en las trayectorias escolares de estas, a fin de generar una reflexión pedagógica que contribuya al esquema de atención educativo de un colegio de Medellín, Colombia. En la ejecución de la investigación, contamos con la participación de familias, estudiantes y otros miembros de la comunidad educativa; a quienes nos acercamos desde una aproximación metodológica cualitativa, constructivista y bajo el método biográfico-narrativo. Para la identificación de los facilitadores y barreras percibidas por las familias, construimos relatos de vida, orientados a sus experiencias en su trayectoria por la educación inclusiva. En cuanto a los facilitadores, las familias identificaron la motivación de las estudiantes hacia actividades académicas y de interés particular, y el apoyo familiar e institucional en los procesos escolares de las estudiantes. Respecto a las barreras, las familias coincidieron en los efectos y retos que trajo la educación en casa, y en el caso de una de las estudiantes, la aversión hacia la codificación de textos.

Palabras clave: Estudiantes con capacidades excepcionales; Facilitadores y Barreras; Familia; Trayectorias Escolares.

Abstract

The main objective of this research was to understand the barriers and enablers perceived by four families in the scholar trajectories of gifted students, in order to generate pedagogical reflections that contribute to the educational attention scheme of a school in Medellin, Colombia. In the research process, we had the support of families, students and other members of the educational community, to whom we approach from a qualitative methodology approximation, constructivist and under the narrative-biographical method. In order to identify the barriers and enablers perceived by the families, a series of life stories oriented to experiences with their trajectory in inclusive education were gathered. With regard to the enablers, families identified motivation to academic activities and personal interests, as well as family and institutional support to students in their scholar processes. In reference to barriers, families agreed with the challenges and effects that homeschooling brought, and aversion to text coding in the case of one specific student.

Keywords: Gifted students; Barriers and enablers; Family; Scholar trajectory.

Introducción

En el presente informe registramos el proceso de construcción, resultados y alcances del proyecto de investigación que realizamos durante el 2021 y 2022. Para delimitar el problema de investigación, realizamos observación participante durante un periodo de dos semanas en una institución educativa de carácter privada y religiosa, para identificar sus particularidades y necesidades. Encontramos que la institución cuenta con dieciocho estudiantes reconocidas con capacidades excepcionales, y que en respuesta, un equipo de directivas han generado acciones para potenciar sus capacidades. A su vez, hay una necesidad expresada por las directivas de mejorar el esquema de atención educativa para este grupo de estudiantes e involucrar más a las familias en los procesos escolares. Para abordar estos asuntos, planteamos la siguiente pregunta: ¿Cuáles son los facilitadores y las barreras que perciben las familias en las trayectorias escolares de las estudiantes con capacidades excepcionales? Esto con el fin de generar una reflexión pedagógica que contribuya al esquema de atención educativo de esta población. Para responder a la pregunta, construimos sus relatos de vida enfocados en las trayectorias escolares y en los elementos que han favorecido u obstaculizado su curso. la introducción se menciona claramente el para qué y el porqué del documento, se incluye el planteamiento del problema, el objetivo, preguntas de investigación, la justificación.

Planteamiento del problema

Descripción del problema

Dentro del proceso de educación inclusiva se considera el esquema de atención para la población con capacidades excepcionales. Es un proceso basado en el respeto a la diversidad de características y necesidades de los estudiantes, cuyo fin es desarrollar al máximo sus capacidades. Este es el objetivo de la institución educativa de carácter privado y religioso donde realizamos esta investigación, la cual cuenta con 18 estudiantes reconocidas con capacidades excepcionales. Frente a esta situación, un equipo de directivas ha generado acciones educativas para responder a las necesidades de aprendizaje de este colectivo. Sin embargo, expresan sentimientos de incertidumbre por su inexperiencia y desconocimiento sobre el tema, además de un fuerte interés por fortalecer su esquema de atención educativa. Por ello, resultó significativo el vínculo entre un grupo de docentes en formación de la Licenciatura en Educación Especial y las gestoras de las iniciativas formativas para este grupo de estudiantes del Colegio.

En este escenario, a partir de la observación participante en el Colegio y de conversaciones con las directivas, evidenciamos dos necesidades propias del contexto: la primera es fortalecer la atención educativa dirigida a las estudiantes con capacidades excepcionales, y la segunda es involucrar a las familias en los procesos escolares de las mismas.

Para aportar a las necesidades expresadas, decidimos indagar por las percepciones de las familias sobre los elementos del ambiente que han obstaculizado o favorecido el paso por la educación formal de las estudiantes. Esto con el fin de generar una reflexión pedagógica, que se convierta en insumo para mejorar y/o fortalecer las prácticas pedagógicas del Colegio en relación a este grupo poblacional.

Justificación

Nuestra idea inicial de investigación estaba centrada en las transiciones educativas de las personas con discapacidad, la cual surgió de las situaciones que vivimos durante las prácticas pedagógicas en el curso de nuestra formación profesional. No obstante, esta condición se confrontó con la realidad del contexto, puesto que tenía unas características, necesidades e intereses diferentes

a los que habíamos considerado previamente. Esto implicó cambios en el planteamiento del problema y la población participante de nuestro proyecto de investigación, el cual pasó a enfocarse en los facilitadores y las barreras presentes en las trayectorias escolares de las estudiantes con capacidades y talentos excepcionales. Este trabajo corresponde, entonces, a una construcción conjunta que emerge de las necesidades de la institución educativa y que tiene el propósito de generar una reflexión que contribuya al mejoramiento de su esquema de atención educativo y a nuestra formación profesional e investigativa.

Por decisión del Ministerio de Educación Nacional colombiano, las propuestas teóricas y de acción de la educación inclusiva permean las trayectorias escolares del colectivo con capacidades excepcionales. Para que esta sea efectiva, se requiere la articulación y participación de varios actores, como secretarías de educación, instituciones, personal administrativo, docentes, estudiantes y familias. Cada uno desde su posición, aporta a la construcción de una cultura que promueve la diversidad y respeta las diferencias individuales. Por lo tanto, una de las intenciones de la institución educativa es involucrar más a las familias en el proceso educativo de las estudiantes para que alcancen su máximo potencial. Además, las familias han vivido situaciones que les permiten identificar los factores que han facilitado u obstaculizado el aprendizaje y la participación de las estudiantes en su tránsito por la educación formal. Sus percepciones son un insumo vital para que la institución revalúe y fortalezca su esquema de atención educativa, y que las trayectorias escolares de las estudiantes sean armoniosas.

Teniendo en cuenta lo anterior, orientamos nuestra investigación bajo una lógica cualitativa; y para dar cuenta de nuestros objetivos, empleamos el método biográfico-narrativo, así como la observación participante y la entrevista biográfica semiestructurada.

Pregunta de Investigación

¿Cuáles son los facilitadores y las barreras que perciben las familias en las trayectorias escolares de las estudiantes con capacidades excepcionales?

Objetivos

Objetivo general

Comprender los facilitadores y las barreras que las familias perciben en las trayectorias escolares de las estudiantes con capacidades excepcionales, a fin de generar una reflexión pedagógica que contribuya al esquema de atención educativo de un colegio privado y religioso de Medellín, Colombia.

Objetivos específicos

- Describir los facilitadores y las barreras que las familias perciben en las trayectorias escolares de estudiantes con capacidades excepcionales.
- Analizar los facilitadores y las barreras que las familias han percibido en las trayectorias escolares de estudiantes con capacidades excepcionales.
- Generar una reflexión pedagógica a partir del análisis de los facilitadores y las barreras percibidas por las familias de estudiantes con capacidades excepcionales, que contribuya al esquema de atención educativo del colegio.

Antecedentes

Enfocamos la búsqueda de antecedentes sobre los facilitadores y las barreras que otros investigadores han identificado en las trayectorias escolares de los estudiantes con capacidades y talentos excepcionales. Para ello, exploramos los repositorios institucionales de universidades del contexto nacional e internacional y de bases de datos de libre acceso. En la búsqueda utilizamos los términos capacidades excepcionales, altas capacidades, superdotación y capacidades superiores, relacionado con facilitadores y barreras. En total encontramos cuatro textos, provenientes de los repositorios de la Universidad del Azuay en Ecuador, la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica de Chile, la Universidad de Jaén en España, y de la base de datos ResearchGate.

A continuación, describiremos los principales hallazgos de estas investigaciones, teniendo en cuenta el tema que nos convoca. Pero antes, cabe aclarar que en este apartado emplearemos el término altas capacidades para referirnos a lo que hemos abordado como capacidades excepcionales, a fin de representar la posición teórica de los autores consultados.

En un artículo de investigación, Tijada (2018) hizo una revisión de varios estudios que relacionan las altas capacidades con la educación inclusiva. En ellos, contó con la participación de familias y estudiantes, porque consideró que sus voces contribuyen al mejoramiento de las prácticas educativas. La autora reunió en una tabla los sentires, su malestar o satisfacción de las familias frente a las medidas de atención que despliegan los centros educativos para responder a las características, necesidades e intereses de las estudiantes con altas capacidades.

Tabla 1

Percepciones de familias y alumnos sobre las medidas de atención educativas, de la investigación de Tijada (2018)

Voces satisfechas con las medidas de atención a la diversidad que han recibido	Voces que expresan malestar y demandan cambios
Mayor comodidad al trabajar en agrupamientos especiales con compañeros con características similares.	Atención inadecuada porque la metodología no se ajusta a las necesidades del alumno.
Respuesta positiva de los alumnos respecto a los programas dirigidos a ellos. Motivación de los alumnos en relación al enriquecimiento curricular recibido.	Inadaptación ante estrategias educativas de aceleración de grado.
Satisfacción de los alumnos que recibieron en el aula ordinaria educación acorde a sus capacidades.	Respuesta negativa del contexto ante las necesidades de aprendizaje de los alumnos.
Mayor compromiso y formación de docentes en el aula respecto a alumnos con altas capacidades.	No se sienten valorados, y sienten que sus altas capacidades son percibidas como un problema.
Formación adecuada de la inteligencia emocional.	Reclamo de una escuela inclusiva.

Nota. Adaptado de *Las altas capacidades en la escuela inclusiva* de Tijada, 2018.

El segundo documento corresponde a un estudio de caso cuyo propósito fue desarrollar respuestas educativas para un estudiante con altas capacidades, a partir de la identificación de los facilitadores y las barreras que afectaron su proceso escolar durante el periodo de educación en casa (Ordoñez, 2021). Entre los facilitadores se encontraron la participación, gestión e involucramiento familiar en actividades escolares, el establecimiento de canales de comunicación entre la escuela, docentes y familias, y la participación del niño en actividades de interés para él. Posteriormente, se identificaron las siguientes barreras: espacios inadecuados para estudiar en casa, falta de comunicación entre docentes de las necesidades de aprendizaje del niño; métodos de enseñanza y técnicas de evaluación desmotivantes para el aprendizaje y finalmente, estrategias de enseñanza de los docentes monótonas y aburridas para el niño.

El tercer documento que revisamos fue el informe de una investigación realizada en Chile (Gómez et al., 2020). El objetivo de los autores fue comprender las creencias y prácticas de los educadores que favorecen u obstaculizan la atención a los estudiantes con altas capacidades. Entre los facilitadores que encontraron los docentes se encontraron, en un primer momento, las creencias positivas sobre la inclusión y la diversidad así como una actitud propositiva hacia la atención educativa de los estudiantes con altas capacidades. Posteriormente, la conformación multiprofesional y el funcionamiento transversal y colaborativo de un equipo enfocado en la inclusión escolar. A su vez, el reconocimiento de las necesidades educativas, afectivas y motivaciones del colectivo con altas capacidades por parte de toda la comunidad educativa. Y por último, la cantidad de recursos materiales y humanos con los que cuenta la institución que favorecen la generación de ambientes pedagógicos motivantes.

En cuanto a las barreras, los educadores percibieron una resistencia hacia la flexibilización curricular e implementación de cambios que respondan a las necesidades y características de los estudiantes. También identificaron limitaciones asociadas con la contratación de profesionales, disponibilidad de espacios físicos y horarios para atender los requerimientos de aprendizaje de esta población.

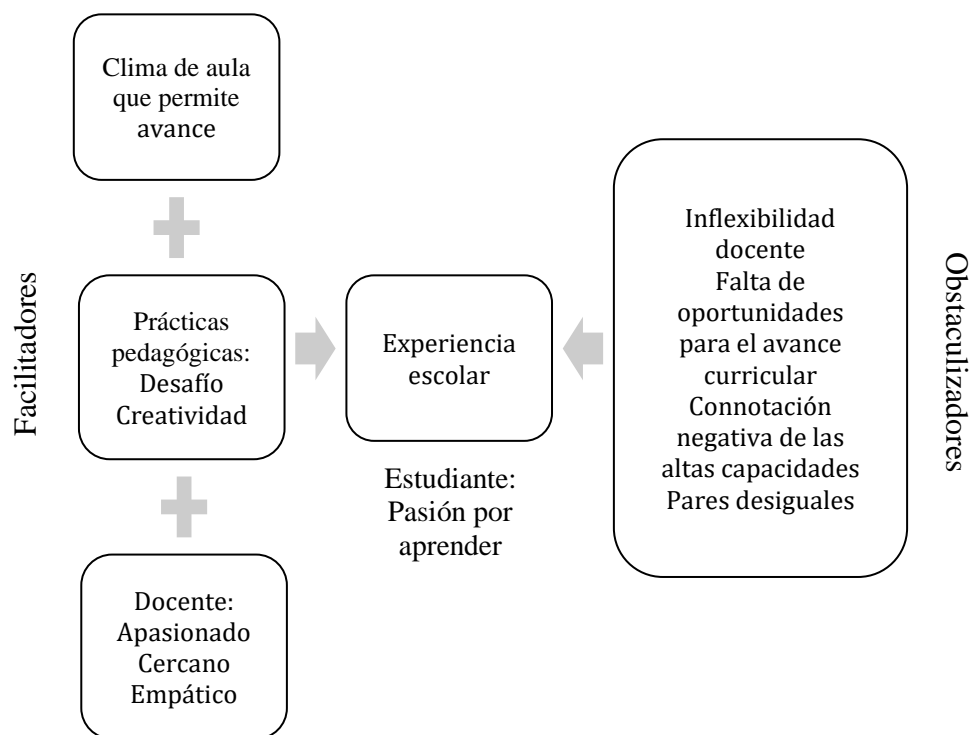
El último fue un artículo de investigación publicado por Gómez (2016), en Chile. Su objetivo fue explorar los significados, vivencias y percepciones de dos grupos de estudiantes con altas capacidades sobre sus experiencias de aprendizaje y enseñanza. Esto con el fin de determinar cuáles se configuran como facilitadores u obstáculos. Sobre los facilitadores, los estudiantes mencionaron el uso de estrategias que incorporan el juego y resaltaron situaciones de aprendizaje

vinculadas a la experiencia, movimiento y la dramatización. También el uso de estrategias abiertas que no tienen una estructura predeterminada, pues contribuyen al desarrollo de su creatividad y pensamiento crítico. A su vez, consideraron que los docentes que influyen positivamente en su proceso son quienes demuestran satisfacción con su profesión, son empáticos y valoran sus opiniones y sentimientos. Por otro lado, reconocieron como barreras la falta de oportunidades para avanzar y progresar en el plan curricular, cuyo ritmo es más lento al de su aprendizaje. Al mismo tiempo opinaron que las actitudes docentes que influyen de forma negativa en ellos son la inflexibilidad y la impaciencia, así como el uso de estrategias de control de grupo autoritaristas, escucha y de oportunidades para participar en clase. Y finalmente, la dificultad en la interacción con pares, derivada de una discrepancia entre los intereses de los estudiantes con altas capacidades a los de sus pares.

A continuación, presentamos un modelo gráfico que recoge los hallazgos de esta investigación:

Figura 1

Modelo explicativo de los hallazgos de la investigación de Gómez (2016)



Nota. Adaptado de *Caracterización de las experiencias y vivencias de estudiantes con alta capacidad en aulas regulares: un estudio de caso* de Gómez, 2016.

Contrario a nuestras expectativas, encontramos pocas investigaciones sobre las barreras y facilitadores que han atravesado las trayectorias educativas del estudiantado con capacidades excepcionales. Creemos que esto sucede porque en la literatura científica se emplean conceptos disímiles que impiden su localización bajo unos mismos criterios de búsqueda.

Teniendo en cuenta los documentos consultados, concluimos que los facilitadores y las barreras identificadas se categorizan en dimensiones como currículo, prácticas pedagógicas, estilos de enseñanza, modelo de atención educativa, recursos, relaciones con pares, entre otros. No obstante, los hallazgos al interior de una misma categoría difieren entre sí. Por ejemplo, en la dimensión prácticas pedagógicas, los estudiantes que participaron en la investigación de Ordoñez (2021) calificaron como barrera las estrategias de enseñanza, porque les resultan desmotivantes y monótonas. Mientras que los estudiantes del estudio de Gómez (2016), percibieron las mismas estrategias como facilitadores porque son desafiantes y potencian el desarrollo de su creatividad y pensamiento crítico. Teniendo en cuenta que los estudios se hicieron en contextos dispares, lo anterior era de esperarse, ya que las valoraciones de las altas capacidades y condiciones sociales, culturales y económicas del contexto son diferentes. A su vez, la riqueza de los hallazgos se debe también a que los investigadores incluyeron las voces de diversos actores como estudiantes, docentes y directivos; quienes interpretan la realidad de formas distintas, en correspondencia con sus conocimientos previos y experiencias.

En este sentido, no es posible generalizar los hallazgos sobre los facilitadores y las barreras en las trayectorias escolares de las personas con altas capacidades, porque las condiciones para su desarrollo y despliegue son diversas, y su impacto puede variar. Por ejemplo, el contexto en que realizamos el estudio corresponde a un colegio de carácter privado y religioso, que tiene el interés y la disposición de generar y proveer los recursos necesarios para responder de manera adecuada a las necesidades educativas de las estudiantes. Situación que no necesariamente aplica a todos los casos.

Marco teórico

Para el abordaje de nuestra pregunta de investigación, es preciso establecer un marco teórico que exprese nuestra postura y los referentes teóricos a emplear en la definición de los conceptos que guían nuestro proyecto. Las categorías que retomaremos son educación inclusiva, trayectorias escolares, capacidades excepcionales y familia.

Educación Inclusiva

La preocupación por la inclusión en la educación de grupos poblacionales históricamente marginados es relativamente reciente. Inició con la expresión de la educación como un derecho fundamental, con la Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948. Sin embargo, esta no fue suficiente y sucedió la Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza en 1960, que invitó a los Estados a proscribir cualquier forma de discriminación, promoviendo la igualdad de oportunidades en el ámbito educativo. Treinta años más tarde se proclamó la Declaración Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje (1990), la cual pidió a los Estados reafirmar el compromiso con el cumplimiento del derecho a la educación y la modificación de las desigualdades, pues aún se vivían realidades desesperanzadoras: tasas alarmantes de deserción escolar y analfabetismo, deficiencias en el acceso y permanencia en el sistema educativo, etc.

En Colombia, la educación inclusiva comienza a posicionarse como un camino para la atención educativa con la promulgación de la Constitución Política de 1991. Esta supuso una nueva visión de país basada en el respeto a los derechos y libertades fundamentales, la diversidad étnica, religiosa y cultural; pluralista y promotora de la democracia participativa. Supuso entonces, cambios estructurales en todas las esferas de la sociedad y se configuró como la hoja de ruta y marco de acciones de políticas, programas y proyectos coherentes con lo visionado. En esta se concibe la educación, primero, como un derecho fundamental, y segundo como un servicio público, delegando al Estado la responsabilidad de garantizar su gestión y calidad (Constitución Política de Colombia, 1991, Artículo 67).

Uno de los hitos más importantes en materia educativa ocurrió en 1994 con la promulgación de la Ley 115 en Colombia. En ella se establece que la educación de las personas con capacidades intelectuales excepcionales es parte integrante del servicio público educativo (Ley 115, 1994,

Artículo 46). Adicionalmente, asigna al Gobierno la función de facilitar la organización de programas para la detección temprana y ajustes curriculares que requieran estos estudiantes (Ley 115, 1994, Artículo 49). Dos años más tarde, mediante el Decreto 2082, se plantea que la atención educativa para esta población se fundamenta en los principios de integración social y educativa, desarrollo humano, oportunidad y equilibrio, y soporte específico. En correspondencia con los compromisos adquiridos en este decreto, el Ministerio de Educación Nacional (en adelante MEN) publicó en 2006 unas orientaciones para la atención educativa a estudiantes con capacidades o talentos excepcionales, a fin de guiar la caracterización, identificación y atención educativa de este colectivo.

En este marco que la educación inclusiva se posicionó como el camino hacia una reforma sistemática en los entornos educativos formales y no formales respecto a la legislación, mecanismos de administración, financiación y gestión; los contenidos, enfoques, modelos, métodos de enseñanza, estrategias educativas, entre otros. Esto a fin de garantizar a todos los estudiantes su participación en experiencias de aprendizaje en condiciones de equidad y de acuerdo a sus características, necesidades e intereses, sin discriminación por razón alguna. Se trata, entonces, de un proceso permanente que reconoce, valora y responde de forma adecuada a la diversidad de características e intereses de todas las personas, en tanto seres diversos (MEN, 2018).

No obstante, la educación inclusiva supone grandes retos para el Estado. Más allá de garantizar solamente el acceso, también debe procurar que todos los estudiantes tengan las condiciones y garantías para alcanzar su máximo potencial de desarrollo. La atención educativa, entonces, se debe organizar de forma tal que tenga en cuenta la diversidad de los estudiantes, sus características y necesidades individuales, y potencie sus capacidades y talentos. Es por ello que, en 2015, el MEN, propuso el documento de orientaciones para la atención educativa a estudiantes con capacidades y/o talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva, bajo un enfoque de derechos y diferencial. Ello implica asegurar la igualdad de oportunidades y proporcionar a cada estudiante las ayudas y recursos que requiere en función de sus necesidades. El no reconocer las diferencias individuales puede convertirse en un obstáculo para el despliegue de las capacidades del estudiante, pues la escuela tradicionalmente privilegia prácticas homogeneizantes que desconocen los talentos y las capacidades de las personas. Por ello, cobra sentido ofrecer a los estudiantes oportunidades de desarrollo que reconozcan sus características, fomenten sus potencialidades y propicien su participación activa en la sociedad.

Trayectorias Escolares

El estudio de las trayectorias escolares se extendió como un marco teórico-metodológico de la investigación en ciencias sociales con el surgimiento del enfoque biográfico. A grandes rasgos, desde esta aproximación es posible indagar por los significados, visión subjetiva y representaciones que un individuo elabora sobre las experiencias que construye en el transcurso de su vida (Roberti, 2017). En este sentido, podemos comprender las trayectorias vitales como el curso de vida de una persona, en la cual se entrecruzan múltiples líneas biográficas, expresadas en itinerarios escolares, laborales, familiares, sociales, políticos, religiosos, espirituales, entre otros. Son historias paralelas que en conjunto conforman la historia de vida o recorrido biográfico de un individuo (Muñiz Terra, 2012). En este ejercicio investigativo nos enfocaremos en las trayectorias escolares, entendidas como el conjunto de experiencias y recorrido de un estudiante por el sistema educativo.

La pedagoga Flavia Terigi (2009) propone una distinción entre trayectorias teóricas y trayectorias reales. Define las primeras como aquellos recorridos que siguen una progresión lineal, en unos tiempos previstos por el sistema educativo. La organización por niveles, la gradualidad curricular y la anualización de los grados, son rasgos del sistema que posibilitan la ocurrencia de estas trayectorias. Son los recorridos que el sistema espera que los estudiantes realicen, es decir, “ (...) que ingresen a la escuela a la edad prevista, que transiten los años escolares sin repetir ni abandonar y que se gradúen de la secundaria a la edad indicada” (Terigi, 2011, p. 3). Por su parte, abordar las trayectorias reales implica reconocer que no hay una igual a la otra. No sólo la subjetividad permea las experiencias individuales, sino que además están sujetas a variables ambientales, sociales, ideológicas, etc; y en conjunto, determinan cómo se vive el itinerario escolar. En este sentido, las trayectorias reales bien podrían coincidir con las teóricas, o estar marcadas por el ingreso tardío a la escuela, la repitencia escolar, las inasistencias reiteradas o prolongadas, el abandono temporal o un rendimiento académico menor al esperado. Sin embargo, ello no significa que sean trayectorias fallidas, sino que hacen parte de un conjunto de condiciones y situaciones que atraviesan la vida de los estudiantes (López, 2015).

Terigi (2009) reconoce que las trayectorias escolares están constituidas por una serie de factores internos, propios de la vivencia en la escuela, y otros externos, como lo son la familia y la sociedad, los cuales contribuyen y amplían las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes. En

consonancia con las ideas de Terigi, Filardo (2016) plantea que las trayectorias escolares de los estudiantes son influenciadas por otros factores que transversalizan la vida del ser humano, tales como la familia, el trabajo, el ambiente, entre otros. Algunos ejemplos de ello serían emigrar hacia otro país o la separación de los padres; es decir, cualquier evento que pueda influir de manera positiva o negativa en su trayectoria escolar.

Para esta investigación decidimos retomar los planteamientos de Terigi y Filardo, y adoptar una definición amplia de las trayectorias escolares como los recorridos heterogéneos que realizan los niños, niñas y jóvenes en el sistema educativo; que no son resultado exclusivo de los caminos lineales formales, sino que también influyen diferentes escenarios y factores fuera del contexto escolar, como la familia, el ambiente, las relaciones, la sociedad, entre otros.

Capacidades excepcionales

Las capacidades excepcionales son un fenómeno multidimensional que define un grupo amplio y heterogéneo de comportamientos. Han surgido múltiples aproximaciones y teorías explicativas al constructo que difieren entre sí en función del momento histórico, la cultura en la que el investigador está inmerso, entre otros. En conjunto, estas teorías conforman un marco teórico que amplía la comprensión del concepto. Las concepciones recientes de las capacidades excepcionales son el resultado de la evolución de supuestos anteriores. Es decir que cada generación de teorías se ha instituido sobre un conjunto de teorías más antiguas, incorporando parte de sus postulados y añadiendo componentes nuevos, los cuales reflejan el estado actual de la investigación sobre el tema (Kaufman & Sternberg, 2008). No obstante, no existe un acuerdo común o estándar, lo que ha enriquecido el tejido teórico en torno al concepto. Un ejemplo del proceso de evolución teórico y conceptual de este fenómeno son las formas de nombrarlo: superdotación, genio, precoz, altas habilidades, altas capacidades, aptitudes sobresalientes, excepcionalidad, etc.

Referente a las formas de nombrar este fenómeno, durante años se extendió el uso de los términos *superdotación* y *superdotado*, por ser estos la traducción literal de *giftedness* y *gifted*, resultado de los primeros estudios científicos realizados en Estados Unidos. No obstante, en los últimos años la comunidad hispanohablante ha optado por emplear otras denominaciones, entre ellas capacidades o habilidades sobresalientes, capacidades o habilidades superiores, altas

capacidades, capacidades excepcionales, entre otros. En correspondencia con el discurso manejado por el Estado, emplearemos el término capacidades excepcionales como un concepto integrador de las diversas formas de expresión de la excepcionalidad en una o varias esferas del desarrollo, abarcando tanto las capacidades excepcionales globales y los talentos excepcionales específicos (MEN, 2015).

Desde una comprensión multidimensional, la población que manifiesta comportamientos excepcionales tiene unas características y necesidades heterogéneas. Aún así, se han identificado un conjunto de rasgos, necesidades y fortalezas propias de la excepcionalidad, aunque no son universales (MEN, 2015). Entre los rasgos cognitivos se encuentran la creatividad y originalidad ante un tema de interés, conocimientos generales amplios, sentido de humor inusual, la generación productos distintos en comparación al resto del grupo, realización de preguntas diferentes a las que hacen otros estudiantes, iniciativa ante los problemas, lectura y retención de la información con rapidez, interés por cuestiones o situaciones actuales y persistencia en sus actividades cuando se sienten motivados. Y entre los rasgos sociales se encuentran la iniciativa y persistencia, la seguridad en sí mismos, la empatía, la flexibilidad ante los cambios y la conciencia frente a los problemas sociales y del ambiente. Una vez explicado esto, haremos un recorrido por los autores que han hecho aportes significativos a la conformación del constructo.

Los primeros estudios científicos sobre las capacidades excepcionales se derivaron de la pregunta por la inteligencia y la posibilidad de medirla, planteada por autores como Binet y Simon, Galton, Terman, Spearman, entre otros (Tourón, 2004). Es así que los primeros aportes sobre el tema definían un constructo estrictamente psicométrico y cuantitativo, cuyos mecanismos de identificación estaban basados en la medición de la inteligencia; que era un rasgo hereditario, estable e invariable en el tiempo y manifiesto sin intervención especial. No obstante, esta perspectiva no abordaba el concepto de la inteligencia en toda su amplitud. Como consecuencia, hoy en día, se tienen también en cuenta elementos de orden cuantitativo y cualitativo, su carácter multidimensional, sus diferentes manifestaciones y los factores genéticos y ambientales que inciden en su desarrollo.

Respecto a las aproximaciones teóricas del constructo, cabe decir que existen varias formas de agruparlas. Para efectos de esta investigación abordaremos la clasificación por modelos que propone Sternberg. Estas son cuatro:

Modelos de Dominio General. Entre los autores más relevantes de esta ola encontramos a Galton (1869), el primero en llevar a cabo estudios experimentales sobre personas consideradas genios. Realizó un análisis riguroso del linaje de 300 familias inglesas para sustentar su teoría del origen genético de los dones o capacidades naturales de las personas, propias de un grupo selecto de la sociedad. Tuvo en cuenta indicadores como la reputación y los méritos de los hombres entre varias generaciones (Galton, 1869; Tourón, 2004; Moreno y Rodríguez, 2016). También está Spearman, quien basado en el análisis estadístico de pruebas psicométricas de la inteligencia, determinó que esta se compone por dos factores. Primero, el factor g, que es un componente innato, general y cuantitativo, común a todos los individuos. Y segundo, los factores específicos (s), determinantes para la ejecución de tareas concretas (Kaufman & Sternberg, 2018). Y finalmente Lewis Terman, quien estableció una relación entre la inteligencia (un rasgo estable en el tiempo y heredado genéticamente) y la superdotación (giftedness). Además posicionó la medición del coeficiente intelectual (CI) como criterio de identificación de las altas capacidades (Kaufman & Sternberg, 2018; Mönks & Mason, 2000, p. 144).

Modelos de Dominio Específico. En general, las teorías de esta ola consideran a los individuos con altas capacidades como un grupo heterogéneo de personas con capacidades y potencialidades variadas en uno o más dominios. Entre los autores más representativos encontramos los siguientes: Thurstone amplía el concepto de la inteligencia general de Spearman, afirmando que esta se constituye por un conjunto de componentes o factores independientes entre sí, diferenciados y expresados en patrones distintos de capacidades cognitivas en cada persona (Peña del Agua, 2004). Estos son la comprensión verbal, fluidez verbal, razonamiento inductivo, habilidad numérica, velocidad perceptiva, habilidad espacial y memoria (Vélez, 2011). Por otro lado, la teoría de la inteligencia de Cattell se basa en las ideas de Spearman y Thurstone, y plantea que hay dos tipos de inteligencias: la inteligencia fluida (Gf) la cual refleja las capacidades básicas en razonamiento y procesos mentales superiores, determinados genéticamente. Y la inteligencia cristalizada (Gc) que refiere conocimientos producto de la interacción entre la configuración genética de la persona con el medio sociocultural (Vélez, 2011).

Para Gardner, la inteligencia corresponde a una capacidad o conjunto de capacidades que permiten la resolución de problemas o la creación de productos relevantes en un marco cultural dado (Ramos-Ford & Gardner, 1997). Describe un modelo de la capacidad intelectual que propone la existencia de inteligencias múltiples, que no corresponden a capacidades estáticas encapsuladas

en un factor general, sino a sistemas cognitivos independientes entre sí. (Kaufman & Sternberg, 2018). Y por último Stanley, quien definió la superdotación (giftedness) como la capacidad de aplicar aptitudes de alto nivel a cuestiones y problemas de dominio específico en niveles superiores en comparación con personas de la misma edad (VanTassel, 2021).

Modelos de Sistemas. Comprende teorías que definen las altas capacidades como un sistema que depende de la confluencia de varios procesos psicológicos (Kaufman & Sternberg, 2018). Renzulli propuso un modelo explicativo multifactorial que superó la concepción tradicional de las altas capacidades como un rasgo unitario innato o hereditario del ser humano. Para él, la superdotación (giftedness) corresponde a una manifestación del potencial humano que surge en circunstancias diferentes (Tourón, 2004; Mönks & Mason, 2000). A partir de una revisión exhaustiva de la literatura científica, Renzulli demostró que las personas productivo-creativas comparten un conjunto de rasgos interrelacionados entre sí: capacidad intelectual superior, motivación o compromiso con la tarea y creatividad. La relación entre estos grupos de rasgos es representada en el modelo de los tres anillos de Renzulli (Mönks & Mason, 2000; Renzulli, 2011; Tourón, 2004). Cada grupo de rasgos contribuye por igual a la comprensión de las altas capacidades, en tanto ningún componente es más importante que los otros (Renzulli, 2011; Torrego et al., 2011), y no necesariamente están todos presentes en la expresión de las altas capacidades (Tourón, 2004).

En esta ola también se ubica el modelo WICS (Wisdom, Intelligence, Creativity, Synthesize) de Sternberg, que conceptualiza la superdotación (giftedness) como la síntesis de tres componentes: creatividad, inteligencia y sabiduría. Por creatividad entiende las habilidades y actitudes para producir ideas nuevas y originales. La inteligencia se conforma, por un lado, de habilidades analíticas y actitudes para evaluar la calidad de esas ideas, y por otro lado, de habilidades prácticas y actitudes para ejecutar las ideas y persuadir a otros de su valor, y habilidades relacionadas con la sabiduría y actitudes para asegurar que las ideas estén orientadas al logro de un bien común a través del equilibrio entre los intereses interpersonales, intrapersonales y extrapersonales (Llor, 2014; Tourón, 2004; Kaufman & Sternberg, 2018).

Modelos de Desarrollo. Incluye teorías que posicionan el desarrollo de las altas capacidades en un ambiente social y en interacción constante con un conjunto de factores internos, propios del individuo, que conforman un entramado sistémico. Entre ellas se encuentra el modelo de interdependencia triádica de Mönks (1992), que retoma la teoría de los tres anillos de Renzulli

e incorpora varios factores ambientales: familia, pares y escuela. Entonces, el conjunto de rasgos psicológicos contemplados por Renzulli: la capacidad intelectual superior, la creatividad y el compromiso con la tarea; se interrelacionan con los factores sociales propuestos por Mönks, e influyen sobre el desarrollo de los individuos con altas capacidades.

En esta línea, Gagné (2015), en un intento por hacer una distinción clara entre los constructos de la superdotación (giftedness) y el talento, propuso el Modelo Diferenciado de Dotación y Talento (DMGT por sus sigla en inglés). En este expone que los dones (gifts) son capacidades naturales o aptitudes que se desarrollan de forma progresiva en al menos un dominio de capacidad. El talento, por su parte emerge, de la transformación de las capacidades naturales en competencias entrenadas y desarrolladas de manera sistemática. Este proceso es afectado por variables ambientales como la familia, el hogar, la escuela, propuestas de atención educativas, pares, entre otros.

Recordemos que los relatos y posturas de las familias son el principal insumo de nuestra investigación, en tanto reconocemos el potencial de su voz y la importancia de su rol en el fortalecimiento de los procesos escolares y en el desarrollo de la excepcionalidad de las estudiantes. Teniendo esto en cuenta, nos acogemos a los postulados del conjunto de teorías que Sternberg agrupó bajo el modelo del desarrollo, único que aborda las capacidades excepcionales desde un enfoque sociocultural. Este también retoma como agentes involucrados en el desarrollo de las capacidades excepcionales los factores socioambientales que analizaremos durante este trabajo: familia, escuela, relación con pares, entre otros.

Familia

Históricamente el concepto de familia se ha abordado de formas variadas. Por un largo tiempo predominó una mirada basada en la ideología de la religión católica, que promueve la idea de una familia monogámica, conformada por el matrimonio de un hombre y una mujer, y en cuyo núcleo se da la bienvenida a los hijos (Gutiérrez, 2019). Este fue el modelo de familia que se promovió en la Colombia del siglo XX, amparado en la imagen y simbolismo de la Sagrada Familia del catolicismo (Echeverri, 2016). Desde el marco jurídico colombiano, la familia se posiciona como el núcleo fundamental de la sociedad. Es por ello que el estado debe velar por su protección integral y constitucional, partiendo de su reconocimiento como sujeto de derechos, digna de

oportunidades en condiciones de igualdad y sin discriminación por razón alguna. A su vez, cada una es corresponsable del bienestar de sus integrantes, en tanto son garantes de los derechos y el tejido social más próximo de sus miembros (Departamento Nacional de Planeación, 2019).

Varios hitos históricos posibilitaron la comprensión de la familia desde una perspectiva sistémica, amplia, más allá de su explicación individualista. El más representativo fue la difusión de la Teoría General de Sistemas en 1968, que introdujo formas diferentes de abordar fenómenos de múltiples áreas del conocimiento. Desde este enfoque la familia se considera un conjunto interdependiente de personas relacionadas entre sí, que están en interacción constante y se regulan mediante el intercambio de información, cultura, normas y funciones entre los miembros que la conforman y en el vínculo con otros sistemas, como la comunidad, la escuela y la sociedad misma (Velásquez, 2007; Espinal et al., 2006). Su comprensión no se limita a la suma de sus miembros como individuos, sino como un todo organizado. Se constituye como un sistema social, dinámico, flexible, permeable, evolutivo, y adaptable; que permite manejar y contener situaciones de cambio internas y externas en el conjunto de interacciones individuales, institucionales y sociales (Quintero, 2009).

En correspondencia con la fundamentación paradigmática de la investigación, concebimos la familia desde un modelo contemplado dentro del enfoque sistémico, el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979). En este sentido, comprendemos la familia como una unidad dependiente y constituyente de un conjunto de estructuras unidas entre sí con las cuales interactúa. En conjunto, estas estructuras conforman un ambiente ecológico, organizado jerárquicamente en cuatro niveles según su proximidad. En los niveles más cercanos está la escuela, el trabajo, el barrio, entre otros, por compartir intercambios directos. Y a una distancia mayor hay ambientes en los que no participan activamente o que corresponden a elementos históricos y culturales que inciden sobre los otros sistemas. Aquí se encontrarían el contenido ideológico y ético de un contexto.

Partiendo del modelo ecológico, la familia y el individuo con capacidades excepcionales guardan una relación bidireccional e interdependiente. Por bidireccional entendemos, por un lado, que la familia es un sistema en interacción con otros, con unos rasgos identitarios, valores, creencias, experiencias y costumbres determinantes en el desarrollo y devenir del individuo. Y por otro, que las características y particularidades del individuo tienen el potencial de afectar la configuración del sistema familiar. Por este motivo, el enfoque de estudio de la díada entre familia y capacidades excepcionales debe ser amplio, para que contemple las interacciones que se dan

dentro y fuera del sistema familiar. De esta forma será posible acercarse a una comprensión de las influencias del contexto familiar en las capacidades excepcionales y de orientar mejor a las familias (López, 2003).

Para concluir, considerando nuestras posturas epistemológicas respecto a las categorías que componen nuestro proyecto; la educación inclusiva, entendida como movimiento de transformación social y como modelo educativo, se constituye en un eje transversal de la investigación. Comprendemos las trayectorias escolares de las estudiantes a través de ella, porque a partir de sus ideas, principios y valores se orienta el esquema de atención educativa de la población con capacidades excepcionales en Colombia. Esto sin perder de vista que la configuración de las trayectorias escolares y su desarrollo están supeditadas a las circunstancias ambientales y las relaciones que un individuo establezca con otras estructuras de su ambiente ecológico, como la escuela y la familia. En la escuela intervienen aspectos vinculados al modelo pedagógico, propuestas de atención educativa, estilos de enseñanza, gestión y administración de recursos humanos y económicos, clima escolar o perfil de formación. Y en la familia, su composición y tamaño, el nivel educativo y edad de los padres, estilo de crianza, comunicación, actitudes, valores transmitidos por los padres como el éxito, persistencia, logros académicos, y valores modelados como oportunidades de participar en actividades que desarrollen el talento, la supervisión en la ejecución de tareas escolares y del hogar, entre otras (Olszewski et al., 1987, como se citó en López, 2003). La educación de personas con capacidades excepcionales es responsabilidad tanto de la familia como de la escuela. Son dos entornos que unidos están en capacidad de generar oportunidades de reconocimiento y desarrollo del potencial de los estudiantes, con la finalidad de que tengan trayectorias escolares armoniosas.

Memoria Metodológica

En esta investigación de corte cualitativo recuperamos el paradigma constructivista, el enfoque histórico-hermenéutico y el método biográfico-narrativo. Empleamos la observación participante y la entrevista biográfico-narrativa como técnicas de recolección de datos, y para el análisis e interpretación de la información, el análisis temático. Contamos con la participación de cuatro familias de estudiantes con capacidades excepcionales de una institución educativa de carácter privado y religioso de Medellín, Colombia.

Paradigma Constructivista

Concibe la realidad como una construcción mental múltiple, intangible, influida por la cultura y las relaciones sociales particulares. Por ello, la lectura, comprensión y análisis que un individuo haga de ella se acoge a su forma de percibir, actuar, pensar y sentir (Sandoval, 1996; Guba y Lincoln, 2002; Galeano y Vélez, 2002). Posicionarnos sobre esta postura significó, por un lado, reconocer las experiencias vividas por cada uno de los miembros de las familias, en tanto sujetos de conocimiento que leen de formas disímiles la realidad que habitan. Nos acercamos a ellas para comprender cómo leen sus experiencias en la educación inclusiva, y así construir una reflexión pedagógica que contribuya a la vivencia armoniosa de trayectorias escolares de estudiantes con capacidades excepcionales.

Por otro lado, el conocimiento emergente de este ejercicio fue una construcción conjunta, resultado de la interacción entre las investigadoras y algunos miembros de la comunidad educativa del Colegio. En respuesta, la investigación tuvo un diseño flexible, en tanto durante su estructuración conservamos una postura abierta a las situaciones imprevistas que causaron modificaciones en el tema de estudio y el planteamiento del problema. En este contexto, los conceptos y categorías emergieron de forma inductiva y a lo largo de todo el proceso de investigación (Mendizábal, 2006; Sandoval, 1996).

De hecho, nuestra idea inicial de investigación surgió del diálogo y encuentro con los sujetos y sus realidades durante las prácticas pedagógicas. Encontramos que la repitencia, la deserción y el fracaso escolar eran situaciones de ocurrencia común en el contexto de educación formal, para el caso de los estudiantes con discapacidad. Por ello nuestro interés estaba orientado

a la exploración de sus experiencias en la trayectoria por la educación inclusiva, y a partir de su análisis, comprender los factores involucrados en las transiciones educativas de este colectivo.

No obstante, en la fase de recolección de datos del proyecto generamos un vínculo con una institución educativa que tenía unas características y necesidades diferentes a nuestra expectativa investigativa: no habían estudiantes con discapacidad o dificultades significativas en el desarrollo de actividades escolares o cotidianas. En su lugar, contaba con un grupo extenso de estudiantes reconocidas con capacidades excepcionales. A raíz del reconocimiento de las limitaciones para su enriquecimiento sugirieron hacer un cambio en la población de nuestro proyecto de investigación, para desarrollar una propuesta de formación que respondiera a sus necesidades educativas y que el vínculo fuera beneficioso en ambos sentidos. Aceptamos la propuesta y realizamos los cambios pertinentes, teniendo en cuenta las características y necesidades del contexto.

Enfoque Histórico-Hermenéutico

Adoptamos este enfoque porque nuestra posición respecto al estudio de la realidad y el conocimiento se centró en la comprensión de fenómenos en el contexto del cual hacen parte (Vasco, 1985). Así, el objetivo fue comprender las interpretaciones que las familias hicieron de sus experiencias respecto a la influencia de la educación inclusiva en el proceso educativo de sus hijas. Las experiencias que vivieron no sólo se pudieron enmarcar en un contexto y un momento de la historia, sino que también estaban atravesadas por la subjetividad y las lecturas que hicieron de su realidad. Cada experiencia familiar corresponde a una pieza de rompecabezas del fenómeno objeto de estudio, que unidas forman un “todo-con-sentido” (como lo nombra Vasco, 1985) que aportan a su comprensión global.

En términos investigativos, este enfoque implica la participación e inmersión en el contexto por parte de los investigadores, pues no es posible “comprender desde afuera en lo que no se ha participado” (Cifuentes, 2011, p 30). Es por ello que las primeras dos semanas en el centro de prácticas hicimos observación participante, que incluyó conversaciones con docentes, directivos y estudiantes; así como nuestra participación en las dinámicas escolares. A partir de los datos resultantes, identificamos el fenómeno de estudio y delimitamos el problema de la investigación.

Método Biográfico-Narrativo

En correspondencia con el paradigma y enfoque que orienta nuestro proyecto, empleamos una aproximación biográfico-narrativa para la recolección, procesamiento y análisis de los datos. Se constituyó como una forma de construir conocimiento a partir de las situaciones y experiencias que vivió cada individuo. Landín y Sánchez (2019) señalan que “este método se focaliza en la experiencia de los sujetos. La experiencia, en esencia, es narrativa. Su relato permite viajar por los pasajes de la memoria en tiempo y espacio” (p. 233). Reconocimos la voz de cada ser, su presencia y la oportunidad de hablar desde su propia experiencia, en tanto cada uno percibe, vive y explora el mundo que lo rodea de formas distintas. Asimismo, estos teóricos enuncian que el conocimiento se construye entre quienes participan y quienes investigan, y se trabaja mediante las experiencias, imágenes, recuerdos, sentimientos, ideales y aprendizajes más significativos de la trayectoria vital individual. En este marco, preguntamos a las familias sobre sus experiencias en su recorrido por la educación inclusiva, así como los facilitadores y las barreras que percibieron.

Selección del Contexto y Participantes

La investigación se desarrolló en una institución educativa confesional católica, privada y femenina de Medellín, por su disponibilidad e interés por generar un vínculo con la Universidad de Antioquia. Su objetivo es formar mujeres de fe, felices, con calidad académica y preparadas para enfrentar los desafíos de la modernidad, a través de los métodos y enseñanzas de su fundadora: la pedagogía preventiva, del amor y el perdón, la atención personalizada, la participación y la colaboración. El establecimiento ofrece atención educativa en los niveles educativos de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media.

El Colegio está situado en la comuna 11 Laureles-Estadio, ubicada en la zona centro-occidental de Medellín. Este es un territorio conformado por quince barrios, en lo cuales se distribuye un conjunto de centros culturales, recreativos e institucionales como la Biblioteca Pública Piloto, el Parque de Banderas, cinco placas polideportivas, la Universidad Pontificia Bolivariana, la Unidad Deportiva Atanasio Girardot y el Batallón de la Cuarta Brigada del Ejército Nacional. De acuerdo al plan de desarrollo local de 2015, el 63,45% de la población que habita

este territorio es de estrato 5, el 35,19% es de estrato 4, y el 1,36% restantes son de los estratos 2 y 3.

Los elementos que tuvimos en cuenta para la selección de los participantes fueron cuatro. A saber: primero, que las estudiantes estuvieran matriculadas en el Colegio donde realizamos la investigación, segundo, que fueran reconocidas con capacidades excepcionales, tercero, que pertenecieran a los grados en los que hicimos observación participante, y cuarto, que las familias estuvieran dispuestas a involucrarse en el proceso de investigación. En total contamos con la colaboración de cuatro grupos familiares: tres madres, dos padres y cuatro estudiantes de los grados 1°, 3°, 5° y 7°. A excepción de la estudiante de 1°, todas han estado en el Colegio desde preescolar. De acuerdo a los relatos de las familias, esta institución educativa fue escogida para sus hijas por recomendación de familiares que dieron cuenta de la trayectoria y calidad educativa de la misma. Por último, cabe resaltar que las madres y padres de familia poseen un nivel educativo profesional y están vinculados al sector laboral formal.

Técnicas de Recolección de Datos

Comprenden los procedimientos y herramientas para obtener datos coherentes con los objetivos y diseño metodológico del proyecto. En esta investigación utilizamos dos técnicas: la observación participante y la entrevista biográfica semiestructurada.

Observación Participante

Es una técnica que implica al investigador en la realidad que estudia, le permite conocer sus necesidades y problematizarla (Rodríguez et al., 1996). Significa que se vuelve parte de la población y del problema que estudia, en tanto instrumento para aprehender el mundo social expresado en la experiencia (Martínez, 2007). El investigador debe superar su posición pasiva y distante respecto a las dinámicas propias del entorno, y asumir una actitud de apertura hacia nuevas experiencias, relaciones y saberes. Supone, además, el despliegue de la reflexividad sobre las palabras, conductas, comportamientos, actos, cambios; en tanto son susceptibles de interpretación y cuestionamiento (Piovani, y Muñiz Terra, 2018).

En concordancia con la técnica que escogimos, asistimos semanalmente al Colegio por un periodo de dos meses, para un total de 12 sesiones de observación participante. Estas se centraron en acompañar y apoyar los procesos educativos de los grados que poseían una mayor población de estudiantes con capacidades excepcionales: primero (1°), tercero (3°), quinto (5°) y séptimo (7°). Para registrar la observación y contribuir al enriquecimiento y transformación de la práctica, utilizamos la bitácora como herramienta de registro de datos (Ver apéndice C). En cada bitácora realizamos una descripción de los hechos acaecidos durante la jornada escolar, con énfasis en situaciones o personas particulares, de acuerdo a nuestros intereses e interrogantes.

Entrevista Biográfica Semiestructurada

Es utilizada para la construcción de relatos e historias de vida, que incorpora elementos conversacionales orientados a obtener información definida previamente por los investigadores. Su dinámica promueve una interacción bidireccional entre los interlocutores, mediada por un sistema de pregunta-respuesta que fluye en ambos sentidos (Sautu, 1999). A través de esta técnica indagamos por las percepciones de las familias sobre los facilitadores y las barreras que han atravesado las trayectorias escolares de las estudiantes con capacidades excepcionales. Organizamos la entrevista en tres momentos: primero, generamos un ambiente de confianza a través de relatos basados en las observaciones en el aula y revelamos los objetivos del encuentro. Segundo, desarrollamos la entrevista a modo de conversación, pero teniendo en cuenta una lista de preguntas y núcleos de temas seleccionados con anterioridad. Finalmente, abrimos un espacio para la reflexión y comentarios finales.

Como mencionamos, esta técnica se apoyó en una *guía de entrevista*, que se elaboró previo al encuentro y en función de los propósitos del estudio. En esta incluimos los núcleos temáticos y preguntas orientadoras para estimular el diálogo y lograr la construcción del relato (Ver apéndice A). Cabe aclarar que la guía fue elaborada de acuerdo al foco inicial de la investigación, que eran las transiciones educativas de las estudiantes. No obstante, los elementos que emergieron durante el diálogo, dieron cuenta de elementos que ampliaron el marco de análisis más allá de transiciones, en trayectorias escolares.

Análisis e Interpretación de la Información

El análisis de datos cualitativos es el proceso en el que se organizan y codifican los datos obtenidos en la investigación para establecer patrones y extraer significados coherentes con el problema de investigación (Coffey y Atkinson, 2003). Para el manejo de las entrevistas utilizamos el análisis temático, y empleamos la triangulación de datos para comparar, verificar y enriquecer los hallazgos con los registros de la observación participante y los postulados del marco teórico.

Análisis Temático

Consistió en la identificación inductiva de hitos o núcleos temáticos en las entrevistas a las familias, y la organización de estos en una matriz para su evaluación posterior (Sautu, 1999). A continuación, describiremos los momentos en que ocurrió el proceso:

1. Transcripción de las entrevistas a las familias en documentos digitales. Tanto las grabaciones como las transcripciones fueron almacenadas en una carpeta de Google Drive, compartida entre las integrantes del equipo y la asesora.
2. Codificación de las transcripciones. Entendiendo por ésta una forma de nombrar y agrupar fragmentos del texto según las ideas y contenidos expresados durante las entrevistas. Para ello tuvimos en cuenta las categorías definidas en la guía de entrevista, e incluimos otras que emergieron del diálogo con las familias.
3. Las familias con las cuales desarrollamos la investigación corresponden a estudiantes que cursan los grados 1ro, 3ro, 5to y 7mo. Con el fin de proteger su identidad codificamos sus nombres de la siguiente manera: E1, E3, E5, E7 para las estudiantes y F1, F3, F5, F7 para las familias. Estos números se asignaron según el grado al que pertenecían.
4. Elaboración de cuatro matrices -una por entrevista- a partir de la categorización realizada en el paso anterior. Las categorías se organizaron en torno a dos conceptos claves para la investigación: facilitadores y barreras. En este sentido, los códigos emergentes los ubicamos en la matriz como categorías derivadas de estas dos macrocategorías. También hubo otros elementos que aparecieron de forma recurrente en las entrevistas, pero que por su naturaleza representan macrocategorías en sí mismas. Estas fueron actividades extracurriculares, relación entre pares y expectativas.

Agrupación de los códigos que identificamos por entrevista en una matriz general, según su frecuencia de aparición y similitud entre sí e importancia dada por familias (ver apéndice B).

Fases de la Investigación

La investigación se organizó en tres fases: La investigación se organizó en tres fases. En la fase I construimos el anteproyecto de investigación, que incluyó el planteamiento del problema, el marco conceptual y la ruta metodológica del trabajo. En la fase II realizamos la recolección de datos en una institución educativa de carácter privado y religioso de la ciudad de Medellín, Colombia. Para ello, aplicamos las técnicas de observación participante de las dinámicas escolares y entrevistas a las familias participantes. Y en la fase III analizamos los datos cualitativos y construimos el informe final.

Tabla 2

Cronograma de actividades de la investigación

FASE I Construcción del anteproyecto	FASE II Trabajo de campo	FASE III Análisis y sistematización del trabajo de campo
2021-1	2021-2	2022-1
<ul style="list-style-type: none"> • Rastreo de antecedentes. • Delimitación del tema, problema y objetivos. • Construcción del marco teórico, conceptual y empírico, y la metodología. • Escritura del anteproyecto de investigación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de instrumentos para la recolección de datos. • Aplicación de instrumentos en el campo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de datos. • Sistematización de experiencias y resultados. • Escritura del informe final.

Nota. Elaboración propia.

Consideraciones Éticas

Siendo la ética un valor que atraviesa la investigación desde su formulación hasta su finalización, adoptamos un conjunto de principios planteados por Fernández (2012):

Principio del respeto a la autonomía personal. Está relacionado con la obtención de un consentimiento informado por parte de los participantes previo a cualquier encuentro en el marco de la investigación, para garantizar que estén debidamente informados de los objetivos e implicaciones del proyecto y decidan si desean participar o no, siempre dejando clara la posibilidad de retirarse del proceso sin consecuencia alguna.

Principio de confidencialidad. Implica garantizar el anonimato y la protección de la identidad de los participantes en los informes, presentaciones y otros medios de difusión de los resultados. Para ello, se emplea la codificación mediante la sustitución de los nombres por números o seudónimos. De igual forma, se asocia con el respeto a la privacidad de la información que los participantes compartan y no deseen revelar públicamente.

Principio de justicia. Supone asumir una posición reflexiva, libre de prejuicios y actitudes que denoten rechazo o juicios de valor hacia lo que expresan los participantes en la interacción. Además, implica procurar que por ningún motivo los encuentros generen fatiga, cansancio o ansiedad al o los participantes, sino que propicien la relajación y la escucha atenta.

Hallazgos y Análisis

La construcción de los relatos reveló los facilitadores y barreras percibidas por las familias de las estudiantes que marcaron las trayectorias escolares de estas. Entre los facilitadores se encuentran el apoyo familiar en procesos escolares, las características intrínsecas de las estudiantes y el apoyo de la institución en los procesos escolares de las estudiantes. Entre las barreras, están la educación en casa, y en un caso particular, la aversión a la codificación de textos. A continuación, haremos una descripción analítica de cada uno.

Facilitadores de las Trayectorias Escolares de Estudiantes con Capacidades Excepcionales

Las familias reconocieron tres elementos que favorecieron el recorrido por la educación formal de las estudiantes.

Apoyo Familiar en Procesos Escolares

Todas las familias que participaron en la investigación poseen una expectativa generalizada de que las estudiantes vivan trayectorias escolares armoniosas. En respuesta, se involucran en los procesos escolares, ofreciendo su *apoyo en el diseño de estrategias de estudio y en la preparación para exámenes*, antes y durante la educación en casa. Los elementos de la observación y de los relatos que aportan esta idea son:

El apoyo que ofrecen las familias de E1 y E3 consiste en el seguimiento y apoyo en la ejecución de tareas. La madre de E3, por ejemplo, diseña e implementa estrategias de memorización mediante analogías y asociaciones entre conceptos. Por otro lado, la madre y el padre de E1 trabajan de manera colaborativa para acompañar su proceso escolar:

“En mi casa la encargada del acompañamiento es la mamá y de hacer las tareas, en la noche yo apoyo si necesitan algo de mi parte, revisamos las preguntas que tengan o también consultamos temas que queden pendientes. (...) Para las tareas utilizamos diferentes herramientas como el internet y los libros, en el área de las matemáticas yo me encargo personalmente más de esta asignatura y la mamá en otras áreas” (F1).

El apoyo que provee F7 consiste en el respeto a los espacios y tiempos que la estudiante necesita, pues reconoce su autonomía en la ejecución de deberes escolares. A su vez, le han enseñado a prepararse para cualquier tipo de tarea con anticipación, para tener el tiempo de conseguir las herramientas y recursos materiales cuando los requiera.

“Siempre le he enseñado que tiene que preparar todo con tiempo y que tenía que hacer las cosas porque si no me avisaba con tiempo yo no le podía conseguir los materiales porque de pronto no iba a estar el día que lo necesitara, entonces eso como que también la hizo muy independiente. (...). Yo siempre estaba pendiente de todos los materiales, de qué si se tiene que disfrazar de algo, pues yo soy la más empelculada, entonces, se lo consigo” (F7).

Ocurre una situación similar con F3 y F5, en tanto reconocen la autonomía y respetan el espacio de la estudiante para la ejecución de actividades escolares. Aunque en el caso de F5 no siempre fue así, pues antes pasaron por un proceso de exploración y ajuste a estrategias que se adaptaran a sus dinámicas, como resúmenes y otros recursos visuales.

“«Mami, ¿Me ayudas con este tema?», entonces yo lo hago porque como he detectado yo, el pensamiento de ambas es muy similar. Ella es más de memoria fotográfica, como soy yo, entonces le hago un resumen y ya con eso tiene” (F5).

Asimismo, F3 se involucra y promueve la apropiación de contenidos más allá de los contemplados en el plan de estudios escolar.

“En esa parte la ayudo yo, como aprenderse palabras raras, pero claramente cuando lo ve uno en el examen no se la tenía que aprender ni siquiera, pero ella sí se la aprende” (F3).

El apoyo de F3 asumió otras formas durante la educación en casa, pues las dinámicas de trabajo virtuales la desmotivaron y redujeron el interés del estudiante en participar en las actividades escolares. Es por ello que su familia ideó estrategias de planificación, como listas de chequeo diarias, para organizar en el tiempo las clases, tareas y actividades que tenía pendiente desarrollar. Y también permitió el uso de juguetes o la ejecución de otras actividades de menor exigencia cognitiva, para que estuviera en clase:

“Le compré cositas para armar collares, para que fuera haciendo collares mientras escuchaba la clase, no, puras cosas que a ella le gustaran pero que le permitieran poner atención al mismo tiempo que hacía y no se aburriera” (F3).

Vemos pues que todas las familias han realizado acciones que reflejan su interés por involucrarse en los procesos escolares de las estudiantes. Estas son acciones que, en el marco de la educación inclusiva, se constituyen en facilitadores del curso de las trayectorias escolares de las estudiantes. Pues recordemos que la construcción de una educación que reconozca las diferencias, características y necesidades de la comunidad estudiantil no es solo tarea de la escuela. Por el contrario, esta requiere del despliegue de acciones conjuntas con otras instancias involucradas que compartan sus mismos propósitos (MEN, 2005). Para que esta articulación sea efectiva, cada agente debe identificar qué tipo de acciones le corresponden según su rol, y contribuir a un trabajo articulado para la consecución de un mismo fin: desarrollar al máximo las capacidades de los estudiantes (MEN, 2017). Uno de estos agentes es la familia, que como primer entorno educativo de los hijos, debe asumir un rol activo en sus procesos escolares y formativos.

En este sentido, las familias adquieren unas responsabilidades, orientadas al mejoramiento de los procesos educativos de los estudiantes, de las cuales resaltamos dos (Decreto 1286 de 2015, Artículo 3). La primera es acompañar el proceso educativo en cumplimiento de su responsabilidad como primeros educadores de sus hijos. Y la segunda es apoyar a la institución educativa en el desarrollo de acciones que conduzcan al mejoramiento del servicio educativo y que aumenten la calidad de los aprendizajes.

En este punto, cabe destacar que las familias se involucraron voluntariamente en los procesos escolares de sus hijas. Lo hicieron a través de acciones diferentes, de acuerdo a sus sentires y valoraciones frente al tipo de apoyo que requerían las estudiantes. Para ejemplificar esto, recordemos que los apoyos de F1 se dirigían a la estimulación y ayuda en la realización de deberes escolares. Y que F7, de su lado, reconoció la autonomía de la estudiante en la gestión de actividades académicas y limitó su participación a la dotación de recursos materiales. Pero, independientemente de los apoyos que ofrecieron, destaca su apertura y disponibilidad para las estudiantes. Al respecto, cabe preguntarse ¿Qué motiva a las familias a interesarse e involucrarse en los procesos escolares de las estudiantes? Y, si las familias no se interesaran, ¿Se afectaría la motivación, rendimiento académico y en general la actitud de las estudiantes hacia lo escolar?

Con referencia a la primera pregunta, Bazán et al. (2007) aportan que hay un conjunto de factores que influyen en la disposición y facilidad de las familias para involucrarse en el desarrollo de actividades escolares. Estos son su nivel de escolaridad, ocupación laboral, grado de interés por el estado y progreso académico, expectativas frente al aprendizaje, y si ellos recibieron apoyo

cuando estaban en edad escolar. Los resultados de la investigación de Hernández y Díaz (2020) soportan la idea de Bazán, pues demostraron que un entorno permeado por unas condiciones sociales, económicas y educativas desfavorables no es propicio para el apoyo familiar en el trabajo escolar de los estudiantes.

A la luz de estas ideas, podemos inferir que las características y circunstancias ambientales compartidas por las familias participantes de nuestra investigación se relacionan con su disponibilidad para acompañar los procesos escolares. Recordemos que estas condiciones incluyen una vinculación formal al sector laboral y el nivel educativo profesional de uno o los dos padres, y el acceso a recursos económicos o humanos. Pero este análisis debería ampliarse más, retomar otras variables, y claro, adaptarse al micro contexto. Aun así, supone una forma de entender y aproximarse a una respuesta del interrogante.

Ahora bien, en cuanto a la segunda pregunta, Hernández y Díaz (2020) también aportan elementos para su abordaje. Las investigadoras detectaron que la falta de apoyo familiar en conjunto con otros factores del entorno desfavorables, estaban asociados al bajo rendimiento de un grupo de estudiantes. En respuesta, concluyen lo contrario, que el acompañamiento de la familia en actividades escolares es fundamental en el rendimiento académico de los estudiantes. A la luz del modelo ecológico, la familia y el entorno en que se desenvuelven estos estudiantes se configuran en sistemas interrelacionados entre sí, cuyas características y circunstancias influyen sobre su rendimiento académico. Así pues, reconocemos la multiplicidad de sistemas que transita un individuo y cómo las relaciones que se tejen entre estos convergen y tienen el potencial de afectar el desarrollo de una conducta o el resultado de un proceso de un individuo.

Finalizamos esta parte mencionando que, de las cuatro investigaciones revisadas en antecedentes, solo Ordoñez (2021) encontró que uno de los facilitadores de la trayectoria del estudiante fue el acompañamiento familiar en los procesos escolares. Y que este apoyo se expresaba en la disposición de los padres para participar en las actividades institucionales, proveer los materiales que el estudiante necesitara y mantener una buena comunicación con los docentes y la escuela.

Continuando con la descripción de los hallazgos, encontramos que, además de la orientación en el desarrollo de actividades escolares, las familias *aportan también desde sus particularidades y su accionar al desarrollo de las capacidades de las estudiantes*. F7, F5 y F3 coinciden en incluir a las estudiantes en actividades extracurriculares relacionadas con sus intereses

y capacidades. Para E7 ha sido el coro del Colegio, clases de karate, ukelele y técnica vocal, y la conformación particular de un semillero de matemáticas, de cinco a seis integrantes, dirigido por una docente que antes laboraba en la institución. Respecto a E5, han sido clases de natación, robótica, inglés, y la participación en una corporación colombiana centrada en el fortalecimiento de las capacidades de las personas con comportamientos excepcionales. Asimismo, ambos entornos familiares manejan e impulsan ciertas actitudes y características en las estudiantes: independencia en la gestión de recursos materiales para el aprendizaje en F7, y un estilo de crianza democrático y un ambiente de confianza para la comunicación y manejo de inconformidades y conflictos en F5.

F3, por su parte, incluyó a la estudiante en actividades extracurriculares desde temprana edad. Estas fueron ballet, un programa de formación de lectura inteligente y clases de inglés. Y dada la aversión hacia la codificación de textos de la estudiante, F3 ha implementado multitud de acciones, como la compra de recursos y materiales llamativos, la negociación de la ejecución de parte de los deberes en los que se solicita escribir, y la contratación particular de una docente de sociales, en un intento por integrar un interés de la estudiante con otras estrategias de registro de la información, como mapas conceptuales. Y finalmente, F1 provee un entorno que intencionalmente promueve valores y actitudes en las menores del grupo, a través de varias acciones: estimulación temprana, formación de vínculo con la lectura desde el nacimiento, visualización de programas de televisión educativos, potenciación de habilidades desde los gustos e intereses y la participación en eventos que tengan un componente formativo.

En lo relativo a lo anterior, Gagné (2015) plantea que en el desarrollo de la excepcionalidad intervienen dos tipos de catalizadores: los ambientales y los intrapersonales. Entre los primeros se ubica la familia, la cual cumple un rol fundamental en el desarrollo de su potencial (MEN, 2015). Pues su relación permite al individuo explorar saberes e intereses, y transformar estos en proyectos y habilidades y, en general, potenciar sus capacidades. De acuerdo con Sánchez (2013) la familia es el primer contexto de socialización y el ambiente en que los individuos se desarrollan activamente durante sus primeros años de vida. Es allí donde se adquieren conocimientos, habilidades, actitudes, creencias, valores y oportunidades que tienen el potencial de influir sobre el desarrollo de rasgos y actitudes propias de la excepcionalidad (Olszewski-Kubilius, 2018).

No obstante, las familias también pueden impedir u obstruir el proceso. De ahí la importancia de identificar las necesidades de las familias y con base a ellas ofrecer recursos y apoyos a los estudiantes que les permita enriquecer el ambiente en que se desenvuelven.

Características Intrínsecas

Durante la construcción de los relatos, las familias compartieron experiencias que dan cuenta de un rasgo propio de las estudiantes, facilitador de sus trayectorias escolares: la motivación. De hecho, ante la pregunta por las barreras que habían percibido, F5 y F7 respondieron que había más facilitadores, y que entre estos resaltaba el nivel de implicación de las niñas en actividades. En efecto, los datos derivados de los relatos y de la observación participante revelaron que las estudiantes participantes poseen una alta motivación para el aprendizaje, mayormente cuando se trata de áreas de su interés.

Desde temprana edad, E1 ha manifestado comportamientos precoces en varias dimensiones del desarrollo, que incluyen una inclinación natural y profunda hacia ciertas actividades, entre ellas la lectura y la escritura. En respuesta, su familia ha propiciado un ambiente enriquecedor en el hogar, con tiempos y espacios para la lectura durante el día, libros llamativos y acordes a su edad, etc.

“Tenía muchos deseos de escribir y con frecuencia nos preguntaba cuándo aprendería” (F1).

También es el caso de E7, quien desde el inicio de su escolarización ha mantenido una motivación alta en el ámbito académico y en áreas de interés particulares.

“Para ella nunca ha sido una carga, para ella ha sido disfrute y goce todas las actividades, lo que te decía siempre le ha encantado aprender” (F7).

No obstante, cuando E7 pierde la continuidad en alguna actividad en la que demostraba altos niveles de ejecución y compromiso, y tiene después la oportunidad de retomarlo, ya no quiere hacerlo. Desde nuestro marco epistemológico, hay una confluencia de variables ambientales que interactúan con componentes emocionales de la estudiante y resultan en desmotivación. Para entender mejor esta dinámica, habría que preguntarse más por las relaciones entre las estructuras que la rodean y sus sentires.

Por su parte, E5 es una estudiante con intereses muy variados que incluyen áreas como la física, la química, el inglés, los deportes, la robótica y la lectura. Se ha acercado a estos en espacios escolares y extraescolares, con el apoyo de las directivas del Colegio y de su familia. Teniendo en cuenta su interés por la química, y al tratarse de un área del plan de estudios no contemplado para su nivel escolar, una directiva del Colegio abrió un espacio de profundización en esta área dirigido

a ella. Su familia, con la intención de potenciar sus intereses, ha favorecido su participación en espacios extracurriculares. Sin embargo, han tenido que establecer límites, porque para los padres, los intereses de la estudiante por estas actividades suelen distraer su atención de sus deberes escolares.

“No, ella quiere estar en todo. (...) «Que yo quiero natación», ya estaba diciendo eso, «Yo quiero natación y quiero robótica». Pero está suspendido porque yo le dije «En un futuro se retoma, pero hay que enfocarnos porque no podemos como locos»” (F5).

Por su parte, E3 posee un interés marcado por la historia, que se manifiesta a través de la lectura de libros y visualización de videos sobre el tema. Expresa que su asignatura favorita es Ciencias Sociales, y que su principal expectativa frente al avance en la educación formal es acceder a conocimientos más avanzados sobre el área. La docente de área, conociendo los intereses de E3, le brinda espacios durante la clase para que comente datos curiosos sobre el tema que estén viendo.

“[A ella] le encanta la historia por lo que te conté la otra vez, pues es mi opinión, o sea le encanta porque ella sabe leer a las personas, pero no es porque le guste la historia, sino porque le gusta saber qué pensaron, qué hicieron, por qué hicieron eso, incluso hace análisis de por qué Cleopatra hizo no sé qué...” (F3).

Descubrimos que la motivación de las estudiantes asume varias formas y se expresa en ámbitos diferentes. Pero hay un rasgo común a todas, relacionado con la motivación, y es la *autonomía* en la gestión de su aprendizaje. Porque independiente del nivel de implicación de las familias, las estudiantes autoorganizan sus recursos cognitivos y de tiempo para la ejecución de actividades escolares y personales por iniciativa propia según sus intereses particulares. Es decir, no precisan de otras personas que les recuerden o pregunten por el estado de sus deberes para iniciarlos, o que las incite a profundizar en otras áreas, porque ellas lo hacen por sí mismas. Aun así, la expresión de este rasgo adopta matices diferentes en cada estudiante, pues se encuentran en etapas del ciclo vital muy dispares. Este rasgo está más pronunciado en las estudiantes de 5° y 7°, en contraste con las de 1° y 3°. En el desarrollo de este rasgo emerge un factor común: el interés de las familias por involucrarse en las actividades escolares de las estudiantes, exceptuando el caso de F5 y F7, donde descubrimos que es innecesario. La madre de E5, por ejemplo, intentó que empleara sus estrategias de estudio, pero no obtuvieron resultados satisfactorios en términos de rendimiento. F7, por su parte, nunca ha sentido la necesidad de intervenir porque:

“El rendimiento académico siempre fue bueno, es más, es que yo casi que ni me daba cuenta de lo que le ponían en el colegio, porque ella siempre ha hecho las tareas en el tiempo libre que tiene en clase, o sea, si ella acaba una actividad antes entonces adelanta lo que tiene que hacer, y eso es sorprendente” (F7).

Una situación similar ocurre con F3, pero en un estado incipiente: E3 demuestra ser autónoma en la ejecución de actividades escolares, y a pesar de ello la madre desea involucrarse. Sin embargo, para el análisis de esta situación es preciso considerar la aversión hacia la codificación de textos de la estudiante, que por las exigencias académicas tiene el potencial de convertirse en una barrera de su trayectoria escolar. La preocupación de la madre va más allá, porque sabe que E3 no realizará compromisos escolares que involucren ejercicios de producción textual mediante el código escrito. Y que ello puede afectar su rendimiento, y más en asignaturas como lengua castellana e inglés. E1, por su parte, se encuentra en un estado inicial, exploratorio, en que sí demuestra cierta autonomía, pero aún requiere el apoyo de sus padres para la ejecución de los deberes escolares.

Desde el modelo de Gagné (2015) es posible reconocer la existencia de unas capacidades naturales en las estudiantes, catalizadas por componentes ambientales e intrapersonales, que propician su despliegue progresivo en talentos en áreas específicas. Además, los rasgos que las familias resaltaron en las estudiantes, son coincidentes con algunas de las manifestaciones de la excepcionalidad según la revisión que hizo el MEN (2015) y las propuestas teóricas de Renzulli (2011) y Gagné (2015).

De la recopilación que hizo el MEN (2015) sobre el conjunto de rasgos que caracteriza este colectivo de estudiantes, algunos son coincidentes con la interpretación que hicimos de los relatos de las familias. Uno de ellos establece que cuando se involucran en tareas que son de su interés, evidencian una alta motivación, perseverancia y perfeccionismo. En efecto, las estudiantes se implican más en actividades que incluyen elementos atractivos para ellas y emprenden acciones en pro de profundizar en su conocimiento.

Por otro lado, según la concepción de los tres anillos de Renzulli (2011), la motivación o el compromiso con la tarea es uno de los factores que interactúan en el desarrollo y expresión de comportamientos excepcionales. Define el concepto como la energía aplicada a un problema, tarea o área de desempeño específica. Por su parte, Gagné (2015) concibe la motivación como un catalizador intrapersonal del talento, que interviene en el proceso de gestión de objetivos de dos

maneras: en la fijación de metas que parte de la valoración de necesidades e intereses individuales, y en el esfuerzo que se dirija a su consecución. En efecto, las familias relataron experiencias que dan cuenta de un conjunto de comportamientos y rasgos que se pueden comprender desde la motivación. La inclinación por profundizar en temas de interés como E3 y el gusto por la historia o E5 y la química, y las acciones que emprenden al respecto, leer libros, ver videos, participar en semilleros, todo con el fin de enriquecer conocimientos.

Renzulli (2005, citado por el MEN, 2015) propone que rasgos como la motivación en el marco de la excepcionalidad emergen cuando las condiciones del medio son propicias y parten de los niveles de interés y compromisos del individuo. Esta idea cobra sentido al analizarla a la luz del modelo ecológico, porque acorde a ella, las estudiantes transitan entre ambientes enriquecedores, que aportan desde sus posibilidades al desarrollo individual y de sus capacidades. Las variables con el potencial de influir sobre ellas se expresan en acciones, valores, actitudes y recursos materiales y humanos. Por ejemplo, el entorno familiar de E1 ha propiciado su vínculo con la lectura desde que nació a través de la designación de tiempos y espacios para leer, y el establecimiento de hábitos y rutinas que favorecen la disciplina e independencia para la ejecución de actividades de la vida diaria y escolares. Además, de acuerdo al padre, es un grupo familiar funcional, con unos propósitos de crianza y expectativas claras sobre el futuro de la estudiante.

Así mismo, están en un entorno escolar sensible a la diversidad de características y comportamientos de las alumnas, en particular hacia la excepcionalidad, y actúan conforme a ello. El equipo de apoyo psicopedagógico ha desarrollado mecanismos de detección e implementado acciones en pro de potenciar las capacidades de las estudiantes a partir de un programa para el desarrollo de habilidades de pensamiento, espacios de profundización individuales en áreas específicas del plan de estudios, seguimiento individual del proceso, formación a docentes, entre otros.

Ahora profundizaremos el análisis teniendo en cuenta los resultados registrados bajo la categoría *apoyo familiar en procesos escolares*. A primera vista, es lógico pensar que las circunstancias ambientales de los entornos que rodean al individuo resultarán en conductas y comportamientos similares a los que el ambiente impulsa o transmite. Por ejemplo, en un hogar en que se promueve la disciplina se esperaría entonces que el individuo sea disciplinado. O también, que las acciones emprendidas por el sistema familiar serán beneficiosas, como la decisión de incluir

a las estudiantes en actividades extracurriculares, a fin de fortalecer sus capacidades y promover su socialización con personas de sexos, edades e intereses diferentes.

Pero en realidad no es posible predecir los resultados de unas acciones o condiciones determinadas, pues recordemos que el desarrollo está determinado por la interacción del individuo con su entorno. Esto porque ambos guardan una relación bidireccional, y poseen unas condiciones que tienen el potencial de afectar al otro. Ahora, el cómo lo hacen es incierto y no responde a una relación lineal, y por tanto no es posible predecir sus resultados.

Tengamos en cuenta, por ejemplo, que cuando la madre de E5 intentó que empleara una estrategia de estudio específica, no obtuvo el resultado esperado, que era su incorporación armoniosa en actividades de estudio. O por ejemplo, E7 ha estado incluida en varias actividades extracurriculares, pero cuando pierde la continuidad, sea por factores económicos o por la transición a la virtualidad por el confinamiento, pierde por completo el interés y deseo por continuar. F3, por su parte, ha diseñado y aplicado estrategias de memorización de contenidos que fueron útiles para el aprendizaje de E3. No obstante, cuando se trató de promover la participación de E3 durante la educación en casa o de actividades que implican escribir, las acciones que la madre realiza no tuvieron los efectos esperados. De hecho, estas situaciones transformaron el clima familiar y las relaciones que manejaban en el hogar.

Al respecto, cabe resaltar que ante la disparidad de respuestas a las circunstancias ambientales, las familias no se estancaron, sino que buscaron estrategias para regularse y mantener el equilibrio ecológico a través de estrategias como el diálogo. Aun así, este es un análisis que podría ampliarse si contáramos con más datos al respecto. Por eso, lo planteamos como una posible línea de investigación que se enfoque en la interacción entre las dinámicas familiares y el desarrollo del individuo y de sus capacidades y habilidades.

Para concluir este apartado, queda decir que al comparar estos resultados con los de otras investigaciones, encontramos que las características intrínsecas no han sido consideradas como facilitadores de los procesos escolares de los estudiantes con capacidades excepcionales. Por el contrario, en los antecedentes que encontramos no aparece de manera explícita que las características propias de las estudiantes faciliten o tengan algún efecto sobre las trayectorias escolares. De cualquier forma, hay que considerar que ello puede ser producto de las diferencias en los planteamientos del problema, ruta metodológica, y especialmente, los contextos y participantes de las investigaciones.

Apoyo Institucional en el Proceso Educativo de las Estudiantes

Las familias reconocieron dos facilitadores que comprendemos como acciones o recursos desplegados por la institución educativa puestos al servicio de los estudiantes. Estos fueron el *asesoramiento del equipo de apoyo psicopedagógico, y la formulación y la aplicación de estrategias y actividades dirigidas a fortalecer las capacidades de las estudiantes.*

Todas las familias participantes manifestaron sentirse acompañadas por el equipo de apoyo psicopedagógico desde el momento en que ingresaron al colegio. Resaltan la calidad y constancia por parte del personal para apoyar en momentos de dificultad y generar apoyos según las necesidades individuales.

“El colegio siempre ha estado, pues como... siempre la ha acompañado bien, me ha parecido a mí. Todas las psicólogas la han conocido. Por ahí desde tercero creo, que estamos como en ese proceso” (F7).

“La institución cuenta con profesores idóneos que van guiando a las niñas en el colegio para que tengan buenas bases para cursar el grado siguiente, desde lo académico pasando por lo ético, además les han promovido a los estudiantes el amor por la institución y por aprender y ser felices” (F1).

En el caso de E5, la madre imponía sus métodos de estudio a su hija porque creía que estos la ayudaban, pero la niña no respondía de la forma que esperaba, lo que llevó a psicóloga del colegio a intervenir y orientar a la madre para que permitiera a E5 explorar y encontrar su propio método de estudio de acuerdo a su estilo de aprendizaje.

“Yo empecé, el acompañamiento, por ejemplo, con Paula la psicóloga desde primero, porque yo le manifestaba a ella eso. Y yo quería que ella estudiara, al principio, de una manera, ¿Cierto? De acuerdo a lo que yo consideraba más fácil. Paula nos apoyó y nos dijo: “Déjenla a ella y que ella vaya explorando en su proceso su método de estudio”. En vista de eso, y con la asesoría de ella, pues E5 empezó a fluir, y pienso yo que por eso esa independencia de ella en su estudio. (...) Entonces fue el momento donde Paula me dijo “No, deje que ella establezca su método y que empiece, y suéltela que ella quiere esa independencia para estudiar”” (F5).

Para el caso específico de E3, su familia destacó la orientación de la psicoorientadora durante el tiempo de educación en casa, por las dificultades que tuvo para adaptarse a las nuevas dinámicas escolares.

“Me llamaron del cole, me dijeron que E3 estaba pues como en la lista de las niñas que no se habían acoplado a la virtualidad. (...) me dijeron pues que la llevara a que le hicieran un examen, entonces ya le hicimos el examen, ya estábamos como en octubre, entonces la psicóloga me dijo que yo no me metiera más, que tenía súper deteriorada la relación con ella” (F3).

Alcanzar una educación que responda a las necesidades de los estudiantes con capacidades excepcionales requiere que los sistemas que los envuelven se articulen entre sí. Y al mismo tiempo, que los actores presentes al interior de un mismo sistema se articulen entre ellos, para que puedan orientar sus esfuerzos hacia un mismo objetivo. En el entorno escolar, esto se traduce en el trabajo articulado entre los equipos de gestión administrativa y financiera, los docentes, los psicoorientadores y los profesionales de apoyo pedagógico. Este trabajo debe mejorar la calidad del servicio y los programas educativos, para que los estudiantes alcancen el máximo desarrollo de sus capacidades. Para lograr este cometido, cada actor debe asumir y cumplir unas responsabilidades específicas que aporten a la meta común.

Para el caso de los servicios de psicoorientación y de apoyo pedagógico, el MEN (2015) estableció que entre sus responsabilidades se incluyen: primero, orientar y participar en la caracterización del contexto escolar, la valoración psicopedagógica de los estudiantes con capacidades excepcionales, y la formación a docentes y familias. Segundo, ofrecer asesoría y apoyo pedagógico a los docentes en todo lo relacionado con los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes con capacidades excepcionales. Y finalmente, gestionar la conformación de redes de apoyo académicas, sociofamiliares, deportivas y culturales para el desarrollo de procesos formativos y pedagógicos en la institución.

Basado en lo anterior, podemos decir que las formas en que estos servicios inciden sobre las trayectorias escolares de las estudiantes son variadas. Estos tienen el potencial de convertirse en catalizadores del desarrollo de las estudiantes, en tanto se vinculan con elementos y actores del ambiente escolar y del hogar. Entre los elementos que son afectados por estos servicios se encuentran: las dinámicas y gestión de los recursos en el aula, las estrategias de enseñanza de los docentes, los estilos de crianza y comunicación de los padres, las formas de relación con pares, las propuestas de atención educativa, entre otros.

Respecto a la presencia del equipo psicopedagógico de la institución, desconocemos la totalidad de la dinámica de trabajo y funciones que cumple, pero mediante la observación evidenciamos varios elementos que podemos caracterizar. En primera instancia, encontramos que el servicio de psicoorientación está siempre disponible para las estudiantes. De hecho, en un momento de la jornada escolar durante una sesión de observación, una de las estudiantes expresó su deseo de conversar con la psicóloga sobre una situación que estaba experimentando con una compañera, y pudo hacerlo inmediatamente. En segunda instancia, el equipo guarda registros sobre los diagnósticos de las estudiantes, y en algunos casos hacen seguimiento periódico de sus procesos. Tercero, los docentes con estudiantes con capacidades excepcionales a su cargo han recibido sugerencias para el trabajo y la gestión de los aprendizajes de las estudiantes. Finalmente, por la cantidad de estudiantes diagnosticadas, es claro que poseen mecanismos de detección de la excepcionalidad.

Sobre estos mecanismos emergen nuevos interrogantes: ¿Cuál es la posición del equipo respecto a la excepcionalidad? ¿Cómo afectan estas concepciones a las respuestas educativas que ofrece a las estudiantes? ¿Qué criterios o qué comportamiento tiene en cuenta para describir un comportamiento excepcional e iniciar el proceso de diagnóstico? ¿Cuáles son los mecanismos de detección que emplea?

Continuando con la descripción de los hallazgos, las familias resaltaron un *conjunto de acciones y estrategias que han sido diseñadas e implementadas por diferentes instancias de la institución* para potenciar las capacidades e intereses de las estudiantes con capacidades excepcionales.

Una de estas acciones corresponde al desarrollo de un proyecto pensado desde el área de ciencias sociales, que consiste en la representación de la Organización de los Estados Americanos [OEA]. Este consiste en que, por parejas, las estudiantes asumen la vocería de uno de los países miembros de la OEA y lo defienden representando sus ideologías en espacios de socialización como foros y debates. Es una propuesta que se articula con otras áreas del conocimiento, como ciencias naturales, lengua castellana y ética y valores. Esta estrategia fortalece el sentido de pertenencia de las estudiantes, favorece el desarrollo del pensamiento crítico y la adquisición de habilidades discursivas.

La naturaleza de este proyecto posibilita que las estudiantes con capacidades excepcionales profundicen en el conocimiento hasta el punto que ellas deseen, según su nivel de motivación. Por

ejemplo, esta actividad fue gratificante tanto para E3 y E5 como para sus familias, porque fue una oportunidad para abordar temas que son de su interés, compartir oralmente productos que venían desarrollando, participar en espacios de discusión especializados, entre otros.

“En la OEA el trabajo que hicieron hace poco de sociales. Ella estaba, mejor dicho, feliz. Y yo decía, qué bueno, porque eso también, aparte de que las pulen como en el proceso de investigación, en la parte oratoria también se muestran. O sea, se pueden expresar” (F5).

Otra de las acciones que realizó la institución en relación con este proyecto fue permitir la participación de E3, pues es una actividad dirigida esencialmente hacia las estudiantes de 5° y 10°. Es decir, la docente del área de ciencias sociales reconoció las capacidades e intereses de la estudiante, y facilitó su participación en el proyecto con los grupos de 5°.

“[La docente de sociales] capacitó a las niñas de quinto creo que para una cosa de la OEA, entonces le dijo a E3 que si quería participar y obviamente ella desbocada y desbaratada, feliz, entonces se puso a estudiar con ellas, las grandecitas de la OEA y ella ahí de primera, entonces ya fueron como a un simulacro que hicieron en un coworking, entonces E3 allá fue de la mesa no sé qué y entonces ella super empeliculada” (F3).

De las acciones desplegadas por la institución para la atención educativa de las estudiantes, destaca la creación de un espacio de profundización en química, dirigido únicamente a E5 con una periodicidad semanal y duración de una hora. De hecho es una estrategia que se venía implementando desde que la estudiante estaba en 3°, pero a causa del confinamiento y el cambio de modalidad a educación en casa, fue suspendido en 4°. Pero lo retomaron en 5° por solicitud expresa de la estudiante.

“Empezó a ver química y física de once. Esa niña se sentía en su salsa. ¡Feliz! «Mami». Entonces manifestaba: «Mami, es que solo, nadie interrumpe, todo lo que me dan, eso es lo que yo necesito, eh, no tengo que esperar que otro aprenda para yo poder entender. Puedo avanzar a mi ritmo». Entonces ella está feliz, y está en laboratorio, entonces está feliz»” (F5).

Finalmente, una de las iniciativas escolares más importantes para la atención educativa a las estudiantes con capacidades excepcionales, fue el desarrollo de un programa de fortalecimiento de habilidades de pensamiento a partir del ajedrez.

A fin de abordar los elementos antes descritos, cabe decir que de acuerdo al MEN (2015), las instituciones educativas asumen varias responsabilidades respecto a la educación de los estudiantes con capacidades excepcionales, de las cuales destacamos dos. La primera de ellas es la

realización anual de una caracterización psicopedagógica de los estudiantes, para identificar aquellos con rasgos propios de la excepcionalidad, y así definir un plan de apoyos y realizar los ajustes razonables requeridos para garantizar su inclusión. Y la segunda es garantizar a todos los estudiantes el derecho a una educación que potencie el desarrollo de sus capacidades excepcionales bajo las mismas condiciones. En consonancia con el discurso estatal, el Colegio expresa a través de su accionar la intención de trabajar a partir del reconocimiento de las características y necesidades de las estudiantes con capacidades excepcionales. Asimismo, expresan interés por mejorar su esquema de atención educativa a fin de que alcancen su máximo potencial.

Para concluir este apartado, cabe mencionar que una de las investigaciones abordadas en los antecedentes posee resultados similares a los que encontramos aquí. Gómez et al., (2020) identificaron que la cantidad de recursos materiales y humanos de la institución son facilitadores de los procesos escolares de los estudiantes, porque favorecen la generación de ambientes pedagógicos motivantes.

Barreras en las Trayectorias Escolares de las Estudiantes con Capacidades Excepcionales

Las barreras percibidas por las familias fueron las dificultades derivadas de la educación en casa y la aversión hacia la escritura,

La primera se deriva de las medidas preventivas y de mitigación que tomó el gobierno nacional para contener el virus COVID-19, la cual generó percepciones en común para tres de las familias participantes. Entre estas destaca la suspensión de la prestación del servicio educativo en modalidad presencial, que requirió la adecuación inmediata de los componentes de la gestión escolar para garantizar la continuidad de los procesos académicos en el país. Esto condujo al despliegue de estrategias y acciones educativas a distancia o remotas. En conjunto, se configuró como una bifurcación en la experiencia de las familias y las trayectorias escolares de las estudiantes.

Educación en Casa

En respuesta a la contingencia por el virus de COVID-19, el colegio implementó plataformas virtuales para el proceso de enseñanza y aprendizaje y de gestión del aula. También

mantuvo la estabilidad y constancia de los horarios escolares, con encuentros sincrónicos a través de videoconferencias entre docentes y estudiantes con tiempos específicos para el estudio y el descanso.

Azevedo et al., (2020), basado en su análisis sobre las inequidades en el aprendizaje producto de la crisis educativa generada por la pandemia del COVID-19, plantea que las escuelas con las condiciones adecuadas estaban más preparadas para el aprendizaje remoto, ya que daban un mayor uso a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (en adelante TIC), desde antes de la pandemia. Además, afirmó que el éxito de la continuidad educativa dependía del nivel de escolaridad de los cuidadores y la disponibilidad de recursos en el hogar, como la electricidad, la conectividad y la dotación en infraestructura tecnológica. Finalmente, para que el aprendizaje sucediera, los estudiantes, en especial los más pequeños, necesitaban que un adulto - sean padres o cuidadores- dispusieran de su tiempo y conocimientos para enseñarles, guiarlos y motivarlos.

De acuerdo a las ideas planteadas por el autor, es posible pensar que aquellos grupos familiares que cuentan con recursos económicos y de tiempo, los conocimientos, la infraestructura tecnológica y el acceso a servicios públicos, no tuvieron dificultades y vivieron la educación en casa de forma armoniosa. Tal fue el caso de las familias participantes del proyecto, por lo cual parecería lógico concluir, que en consonancia con ideas de Azevedo, no tuvieron dificultades durante este periodo. Sin embargo, las situaciones que emergieron en los relatos de tres de las familias participantes contradicen tal conclusión. No en términos de accesibilidad y de recursos, pero sí desde el sentir de las estudiantes y sus familiares.

“Sí, el primer año fue el mejor año de su vida, el segundo fue el peor de la mía, jaja, sí fue horrible, fue horrible, fue terrible” (F3).

“Esa parte de la virtualidad fue mortal. O sea, nosotros no veíamos la hora de que nos dieran la oportunidad de que la niña siempre asistiera” (F5).

“Fue tan duro que hasta pensamos en cambio de colegio a principio de este año, porque ella no estaba aguantando eso. Eso ha sido lo más traumático para ella en su vida académica” (F7).

Estos sentires son producto de las dificultades que tuvieron las estudiantes para adaptarse a los cambios que produjo el cierre del Colegio y la educación en casa. Pero *¿Por qué fue tan difícil para ellas adaptarse a la nueva normalidad?*

La educación en casa obligó a las estudiantes a adaptarse a múltiples cambios que ocurrieron simultáneamente, un proceso difícil en el que influyeron factores como la configuración de su esfera psíquica; sus experiencias y conocimientos previos; su forma de ver y entender el mundo; y el momento en el ciclo vital en el que se encuentran. Entre estos cambios encontramos:

Primero, cambios en las formas de encontrarse e interactuar con los docentes, que pasaron de ser presenciales a estar mediados por las pantallas. También, reducción en las interacciones con las compañeras del Colegio, pues las condiciones no eran propicias para compartir espacios no académicos, como los cambios de clase, los recesos, las llegadas y salidas de la institución, entre otros. Su círculo de interacción social se redujo a las personas con quienes convivían y las posibilidades de mantener relaciones de amistad disminuyeron, pues la virtualidad no fue propicia para la construcción ni el fortalecimiento de lazos sociales (Chehaibar, 2020).

E3 dió cuenta de este aspecto durante una conversación informal, cuando un miembro del equipo le preguntó por su relación con sus pares en el grado segundo, siendo este el que vivió desde casa:

“Después de inicios de segundo empezó la pandemia y ya no me pude ver más con mis compañeras, era más difícil [la relación]” (E3).

Segundo, el desarrollo de actividades escolares desde casa, con la mediación de las tecnologías de la información y la comunicación. Por ejemplo, la participación en clases por videoconferencias, los cambios en los recursos para la enseñanza y el aprendizaje, el formato de elaboración y entrega de tareas, el ritmo de trabajo escolar y la distribución de los tiempos en el día.

Para ejemplificar, en la experiencia particular de E3 encontramos que durante su educación en casa se manejó un ritmo de trabajo más lento, porque se invirtió más tiempo en explicaciones y en la verificación de los canales de comunicación. Todo esto a la par que surgieron interferencias provenientes del entorno de las estudiantes, que afectaron el rendimiento académico, la concentración y la productividad (Rivas y Avilés, 2020).

Tercero, el temor, la frustración y el estrés en las estudiantes, provocado por las incertidumbres que trajeron las medidas estatales de respuesta a la crisis. Entre ellas está la estancia prolongada en un mismo espacio, el aislamiento social, el cual incluyó a la restricción en la interacción con las compañeras del Colegio y amistades de su entorno, el temor a ser infectadas, entre otros. (Cifuentes, 2020).

Cuarto, la perturbación en las rutinas diarias de las estudiantes. De acuerdo a Rengel y Calle (2020), las rutinas permiten establecer nociones temporales, dan a los niños y niñas confianza y seguridad, favorecen su autonomía y el establecimiento de hábitos. Las medidas de confinamiento, como el aislamiento social y el cierre preventivo de escuelas; tuvieron efectos negativos en la dimensión psicosocial de las estudiantes, y provocaron cambios en sus rutinas, estilos de vida y actividades de la vida diaria. Sin duda, los efectos de las medidas tomadas por el estado dejaron una huella sobre la percepción de seguridad, de previsibilidad y de estructura de las niñas. (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2021)

Dicho esto, cabe preguntarse, ¿qué sucedió en el caso particular de cada estudiante?, ¿Cuáles fueron las barreras que se presentaron en el trayecto escolar de las estudiantes durante la educación en casa? Adentrémonos en cada caso.

E7, expresó sentir que la escuela invadía su hogar. Durante una conversación informal, manifestó un descontento con el cierre temporal de las instalaciones del Colegio, porque convirtió su hogar, el espacio que antes era solo de descanso, ocio y disfrute personal; en un espacio escolar, para el estudio y las tareas. La educación en casa implicó la resignificación del hogar, ya no solo como un espacio de esparcimiento, sino también escolar. Se reemplazó el aula de clases por espacios emergentes como el dormitorio, el comedor, la sala o el cuarto de estudio. Esto provocó cambios en sus esquemas de pensamiento y desestabilizó la forma de vivir y comprender el espacio en el que ella se sentía segura y tranquila. La obligó a diferenciar entre los tiempos escolares de los del hogar, y todo en el mismo espacio, causándole dificultades para concentrarse en actividades escolares (López et al., 2021).

En el caso de E3, surgieron varios obstáculos. Antes del confinamiento y cierre preventivo del Colegio, E3 no se había acercado nunca al manejo de recursos tecnológicos ni de aplicaciones como los computadores o la navegación en la red. Su madre sentía temor por lo que su hija pudiese encontrar en el mundo de las TIC.

“La tenía súper alejada de la tecnología, pues precisamente porque la conozco un poquito entonces me daba miedo, a dónde podría llegar, entonces el computador para ella no había, no sabía ni prenderlo, obviamente me tocó ponerle todas las herramientas” (F3).

Esto significó que al principio, la estudiante estuvo en desventaja con respecto al resto de sus compañeras, pues no tenía las competencias para responder a los desafíos que impuso la

educación en casa. En consecuencia, necesitó más tiempo para adaptarse a las nuevas dinámicas escolares. Tal como lo expresó durante una conversación informal.

“Había otro computador que era muy viejito, entonces yo estudiaba en el computador viejito. Era muy difícil estudiar en ese computador, muy difícil. Después de un tiempo me explicaron y ya me sentía mejor en el computador” (E3).

Además, hubo un período de su estancia en casa en que no tuvo la infraestructura tecnológica para responder de manera oportuna a las actividades escolares. El computador que tenía presentó fallas en el audio, y su madre estuvo en la necesidad de comprarle otro.

E3 también expresó un sentir similar al de E7 sobre la afectación de la escuela en la privacidad del hogar, ya que al ser este un espacio lleno de distractores, se dificultó su concentración en actividades académicas.

“Fue muy difícil, me sentí muy mal porque estudiando virtual ya habían más razones para distraerse y me empezó a ir un poquito mal en el colegio, entonces casi no me gustó segundo por eso” (E3).

El cambio de modalidad educativa supuso grandes retos para los estudiantes. Entre ellos, emplear más recursos cognitivos para el aprendizaje, como la autorregulación, la motivación y la autonomía (Beltrán, Amaique y López, 2020). Pero también lo fue la desmotivación y la facilidad con la que se distrajeron los estudiantes durante los encuentros sincrónicos, tal como lo demuestran algunas investigaciones de Linne (2022), Llanga-Vargas et al., (2021), Kruse, et al., (2021) y Beltrán et al., (2020). En efecto, el tipo de atención que se requiere para atender oportunamente a las clases es voluntaria y depende de la motivación intrínseca. Entonces, si no hay una motivación inicial hacia las actividades escolares, la atención se desviará hacia otros estímulos del entorno más llamativos para el individuo.

Otro de los elementos que afectó la motivación de E3 fue el cambio en el ritmo de las clases, porque desde su perspectiva, en modalidad virtual estas fluyen más lento. Al respecto, su madre dijo:

“Algo que la descompone es que llegue una [compañera] tarde y diga «qué pena, me acabé de conectar, ¿Qué están haciendo?», y la ve uno renegar ahí como loca” (F3).

Los obstáculos, sentires y experiencias que vivió la estudiante durante la educación en casa se expresaron en conductas y comportamientos de inatención y falta de participación en actividades escolares:

“Se conectaba a las clases, era ahí sentada en el escritorio de 7 a 3 y no hacía nada, nada, nada, nada. (...) No ponía atención, no escuchaba lo que decía la profesora, nada. (...) A las 3 de la tarde buscaba la grabación de las clases, adelantaba hasta que la profesora hablaba y copiaba lo que había que copiar” (F3).

Estas actitudes, conductas y comportamientos de la estudiante fueron causa de sentimientos de frustración en la madre, que provocó un deterioro en la relación familiar madre-hija.

“La relación de nosotras se fue al traste (...) Entonces obviamente los días por la noche ella terminaba llorando, y yo terminaba de regañarla, pues y decirle que qué falta de respeto y lo que fuera y yo me acostaba a llorar. Entonces ella lloraba en su cama, yo lloraba en la mía y así me la pasé medio año” (F3).

A su vez, el carácter de los empleos de la madre y el padre de E3, no les permitió acogerse a las medidas de confinamiento y aislamiento social decretadas por el gobierno. Es decir que durante la mayor parte del día, no eran sus padres quienes estaban a su cuidado, sino una persona de apoyo en servicios domésticos. Su responsabilidad se limitaba al cuidado y la satisfacción de sus necesidades básicas y no al acompañamiento escolar. Era la madre quien después del trabajo asumía la tarea de verificar el estado de la estudiante en actividades académicas y responder en función de ello.

Además, si bien la madre y el padre no estuvieron en confinamiento, sí fueron víctimas de incertidumbres, temores, cargas y responsabilidades. También fueron espectadores del despliegue de una crisis sanitaria que tuvo un profundo impacto en la salud física y mental de la población, la economía y el desarrollo social. Todo ello, sumado a las responsabilidades laborales de base, y el rol de la madre como cabeza en el cuidado de un hogar y sus miembros, pudo provocar que la madre se sintiera sobrecargada. Esta interpretación cobra sentido al retomar una de las conclusiones de una investigación realizada por Cabrera et al., (2020), y es que la pandemia por COVID-19 significó una sobrecarga de trabajo para las personas empleadas, sobrecarga que se acentuó en el caso de padres y madres que tuvieron que asumir la responsabilidad de acompañar a sus hijos en actividades escolares. Adicional a la sobrecarga, se suman lo que creemos son expectativas de la madre frente al nivel de implicación de la estudiante en actividades escolares. Estas chocaron con los sentimientos de la niña, que se sintió desmotivada e incapaz de centrar su atención en las clases.

Finalmente, en el caso de E5, el único obstáculo aparente, reconocido por la madre como por la estudiante, fue la *dificultad en el manejo de las plataformas* empleadas por el Colegio para gestionar los procesos de aula como la entrega de trabajos. Al respecto, la madre expresa:

“Notábamos que sabía los temas, pero al momento de entrega de trabajos, eso fue lo difícil porque ella me decía «Ma, es que yo no entiendo... cómo...» (...) O sea, ella se conectaba y estudiaba. Yo le decía «Mami, que te faltan trabajos», y ella «Mami, es que yo no entiendo», o sea, re angustiada. «Yo no sé dónde tengo que ir», o sea, perdida, que «es que yo lo hice, y está en este cuaderno, si yo ya se lo mandé, y ella por qué está diciendo que no, la profesora»" (F5).

Aversión a la Codificación de Textos

Desde antes de ingresar al sistema educativo formal E3 ha sentido rechazo hacia cualquier forma de trazo o grafía. Tal como expresó durante una conversación informal, “la escritura está sobrevalorada”, y afirma que está en capacidad de memorizar lo mismo que escribiría en el cuaderno y por ello lo considera innecesario. Aun así, tanto su madre como sus docentes le exigen hacerlo, y por ello se observa en sus cuadernos grafías y palabras aisladas que no siguen un orden lógico de acuerdo al sistema de escritura convencional. Sus registros no son una representación de la información almacenada que podría utilizar después para facilitar su recuperación. Sino que, a través de lo que escribió, establece asociaciones que le permiten recordar el contenido visto ese día en clase. Para la madre, esas grafías funcionan como claves de acceso a la información que ha almacenado.

El sentir negativo hacia la codificación de textos no guarda, en apariencia, ningún vínculo con la lectura, pues de hecho esta es una actividad que disfruta mucho. Es un sentir expresado por E3 desde temprana edad, afirmando en ocasiones que se le dificulta, y en otras, que no le gusta. También comentó que desde el preescolar ha recibido devoluciones negativas de sus trabajos en relación con la codificación, y que en ocasiones tuvo que permanecer en el aula durante los descansos para corregir tareas. Asimismo, tuvo que pasar más tiempo que sus compañeras trabajando sobre actividades de codificación, porque reconocía que estaba en un nivel inferior. En algún momento expresó que su relación con la escritura funciona como un círculo vicioso, porque es una actividad que no le gusta, por tanto no la práctica, en consecuencia no es buena en ello, y eso le genera un disgusto, que es el punto de partida del ciclo.

El rechazo hacia la codificación de textos por parte de la estudiante es una situación frustrante para la madre porque está afectando la trayectoria escolar de la estudiante. Es una situación que están manejando en conjunto con el equipo de apoyo psicopedagógico del Colegio, pero hasta el momento de la construcción del relato, este trabajo no se había articulado con los docentes de la estudiante, pues una de las preocupaciones mayores de la madre es el desempeño de E3 en asignaturas como lengua castellana e inglés ante tareas que implican escribir.

“¿Qué le voy a decir a la profe de lengua castellana si su trabajo es que hagan un texto y E3 no lo hace? Pues [E3] lo hace, [y la docente] dice «Mejora tu redacción, mejora tu ortografía, mejora tu letra». El problema ya no lo tengo solo en lengua, lo tengo en inglés, porque si no escribe en español, en inglés menos, si se traga las letras en español que son todas explícitas, en inglés imagínate, escribe como le da la gana” (F3).

Las estrategias que la madre ha empleado para sortear estas situaciones son negociaciones con la estudiante, prometiendo premios o transcribir ella misma las ideas de la estudiante en deberes que requieren obligatoriamente un producto escrito. F3 No reconoce alternativas a la codificación en una asignatura como lengua castellana, y por ello prefiere no comunicar la situación a la docente. La madre expresa su temor ante lo que pueda decir la docente si se entera que cuando corrige los trabajos de E3, realmente la está corrigiendo a ella.

A su vez, es origen de preocupación por el futuro escolar de la estudiante, pues considera que se ha formado una brecha entre E3 y sus pares, que se va ampliando a medida que cambia de grado. En este sentido, la aversión a la codificación de textos de E3 se configura como una barrera, porque entre más amplia la brecha, más dificultades tendrá en su trayectoria escolar, en términos de respuesta a exigencias escolares.

“El tema de la escritura va activando la brecha. O sea, al principio todas colorean lindo y la mía coloreo feo, no importa. Segundo ya todas hacen dibujos un poquito más elaborados, los dibujos de E3 son más simples. Bueno, luego empiezan con las letras y las letras de la caligrafía de las otras es como muy linda y la de ella no tanto, pero bueno. Entonces cómo va aumentando la exigencia y ella no avanza, la brecha es más grande, o sea, cada vez la letra de las otras es más bonita. (...) Entonces me preocupa muchísimo justamente cada vez más eso” (F3).

Fieles a nuestro marco epistemológico, abordaremos la aversión hacia la codificación como un fenómeno multifactorial, resultado de la interacción entre un conjunto de circunstancias ambientales con la estudiante. En este sentido, la aversión en sí misma no es una barrera intrínseca,

sino un producto de las experiencias que ha tenido en su trayectoria escolar. Conocer cuáles y comprender cómo estas se configuraron en precursores de la aversión de la estudiante requeriría ampliar los datos para profundizar el análisis. Además, es un fenómeno que es posible abordar desde otras perspectivas, por ello dejamos la incógnita planteada como una provocación para aproximaciones investigativas futuras.

Para entender lo anterior, recordemos que desde una mirada constructivista del conocimiento, el aprendizaje de la lectura y la escritura comienza antes de entrar a la escuela y es el resultado de la interacción del individuo con elementos y personas de su ambiente, y la articulación pedagógica entre estos. De hecho, las primeras interacciones lingüísticas con la familia son el punto de partida del proceso de desarrollo evolutivo de un conjunto de habilidades previas y necesarias para su aprendizaje (Rugerio y Guevara, 2015). Es decir, que el aprendizaje, el gusto por la lectura y la escritura; son anteriores a la alfabetización y dependen de las estructuras culturales, escolares, familiares; la clase de estímulos que provean y cómo el individuo los interioriza. En relación al sentir negativo de la estudiante hacia la escritura, haremos un análisis sobre uno de los elementos que a nuestro criterio fue uno de sus detonantes: las prácticas pedagógicas en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura.

El Estado, en cumplimiento de su función en la administración y gestión de la prestación del servicio educativo, establece unos parámetros de acción para garantizar a toda la población escolar unos criterios mínimos de calidad. También se acoge a unas dinámicas y discursos de orden internacional. Y en correspondencia, hay unas expectativas preestablecidas sobre los conocimientos que debería tener un estudiante, categorizados según su grado escolar. En el caso del aprendizaje de la escritura, se espera, por ejemplo, que en preescolar se acerquen a la identificación de grafías y asocien los sonidos de las letras que escuchan con sus propias grafías o pseudoletras para escribir lo que deseen o necesiten expresar (Derechos Básicos de Aprendizaje [DBA] Transición, 2016). Y al terminar 3°, que los estudiantes produzcan textos escritos que respondan a diversas necesidades comunicativas teniendo en cuenta aspectos gramaticales como la concordancia, tiempos verbales y pronombres; y elementos ortográficos (Estándares básicos de competencias en lenguaje, 2006).

Estos corresponden a unos requisitos mínimos que todas las instituciones educativas deben alcanzar por estar adscritas al sistema educativo formal, y por atender a unas dinámicas externas que miden el desarrollo nacional con base en indicadores de calidad y excelencia. Estas exigencias

pueden aumentar en instituciones educativas del sector privado, porque en adición a la presión estatal, poseen un interés por certificar la calidad de su labor educativa. En correspondencia, orientan su accionar al cumplimiento de unos lineamientos que ineludiblemente afectan las prácticas pedagógicas. Todas estas presiones recaen sobre los maestros, quienes se convierten para la institución en los principales responsables de que los estudiantes logren unos conocimientos para el grado en que se encuentran. Son, pues, presiones que afectarán sus prácticas de enseñanza y sus expectativas frente a los aprendizajes de los estudiantes por estar -no en todos los casos- alineadas con unos intereses institucionales.

Ahora, enfoquemos esta cuestión sobre las prácticas pedagógicas en torno a la enseñanza de la lectura y la escritura. Al respecto, cabe preguntarse ¿Qué hace la institución cuando una estudiante no se ajusta y no alcanza lo que se espera de ella, que en este caso es escribir mediante un sistema de signos convencional? Hasta el momento, las acciones de respuesta se han enfocado en emplear estrategias para que escriba, porque más allá de los efectos en su rendimiento por su rechazo a la codificación de textos, E3 no ha tenido dificultades en su proceso escolar. De hecho, si entendemos la escritura como una habilidad comunicativa que consiste en la expresión de ideas, intereses y emociones; y que contrario a la creencia social, no se relaciona de forma directa con la codificación, E3 *sí* es capaz de *producir textos*. Y si este es el caso, ¿Es realmente necesario insistir en la codificación, teniendo en cuenta que la estudiante posee las capacidades físicas y cognitivas para *expresar* sus aprendizajes de otras formas?

A la luz de la educación inclusiva, la atención educativa de todos los estudiantes debe partir del reconocimiento de sus características y necesidades. Y en los casos en que sea necesario para garantizar unos mínimos de calidad, la permanencia y procurar desarrollar al máximo sus potencialidades y capacidades; se deben emplear estrategias de enseñanza y de evaluación flexibles. Respecto a las dificultades de realizar este proceso, pensemos un momento sobre los Derechos Básicos de Aprendizaje para el área del lenguaje. De acuerdo a estos, los aprendizajes que un estudiante debería apropiarse en esta área se organizan en torno a las cuatro habilidades comunicativas: Hablar, leer, escuchar y por supuesto, escribir. Pero, si consideramos la escritura desde una perspectiva amplia, como la producción textual y no solo como la codificación, entonces podríamos afirmar que esta no sólo se logra únicamente a través de la codificación mediante el sistema alfabético. En este caso, se visibiliza la necesidad de buscar alternativas para que las prácticas de enseñanza no se conviertan en barreras de la trayectoria escolar de la estudiante.

Conclusiones

- Los facilitadores y barreras que perciben las familias emergen según cómo experimentan las situaciones vividas en el curso de su trayectoria vital. Entonces, aun si transitan entornos comunes como la escuela, el barrio y la comuna, la expresión de estos elementos asume matices diferentes para cada familia y estudiante, de acuerdo a su relación con otros entornos, experiencias y lectura de la realidad.
- La exploración de las percepciones familiares sobre los facilitadores y barreras que han aparecido en el curso de las trayectorias escolares de las estudiantes con capacidades excepcionales evidenciaron lo siguiente:
 - En principio, en cuanto a facilitadores, las familias reconocieron un conjunto de características intrínsecas de las estudiantes, de las cuales destaca la **motivación** hacia actividades académicas y de interés particular. Y de este rasgo se deriva, a su vez, la autonomía para gestionar su aprendizaje, puesto que todas son capaces de establecer metas personales y autoorganizar sus recursos para cumplirlas.
 - Las familias también identificaron el **apoyo** que le brindan a las estudiantes **en sus procesos escolares**, de acuerdo a la valoración que hacen de sus necesidades. Este apoyo asume las siguientes formas: seguimiento y ayuda en la ejecución de tareas escolares, respeto hacia el espacio y tiempo de la estudiante, diseño y aplicación de estrategias para el aprendizaje y para fortalecer la motivación y participación en clase durante el tiempo de educación en casa. Además, incluimos en esta categoría los aportes de la familia, desde sus particularidades y su accionar, al desarrollo de las capacidades de las estudiantes.
 - Por último, reconocieron el **apoyo de la institución en los procesos escolares de las estudiantes**, expresado en el asesoramiento por parte del equipo psicopedagógico y el despliegue de acciones pedagógicas para la potenciación de las capacidades y los talentos de las estudiantes.
 - En lo relativo a las barreras, todas las familias coincidieron en los efectos y retos que trajo la **educación en casa** para el grupo familiar en conjunto y para las estudiantes. En algunos miembros de familia emergieron sentires negativos, producto de las dificultades que tuvieron las estudiantes para adaptarse a los nuevos

cambios. Dificultades que a su vez, se configuraron en barreras. Estas se expresaron en el manejo de plataformas, en una desmotivación generalizada hacia actividades escolares, evidenciada en la inatención y falta de participación en clases; y la resignificación del hogar como un espacio escolar.

- Una de las familias reconoció como barrera la aversión que la estudiante siente hacia la codificación de textos. Es una situación que preocupa a la madre, porque siente que es una exigencia institucional que no está cumpliendo. También frustra a la estudiante porque se siente presionada a hacer algo que no quiere.
- Las trayectorias escolares son itinerarios heterogéneos, determinados por la conjunción de varios factores: el ambiente ecológico y las circunstancias ambientales de los sistemas que rodean al individuo; y las relaciones que establezcan entre ellos.
- Es importante incluir las voces de las familias en ejercicios investigativos cuyo propósito sea mejorar las propuestas de atención educativa dirigidas a estudiantes con capacidades excepcionales. Ya que las familias poseen una perspectiva amplia de los procesos de las estudiantes y tienen la capacidad de influir sobre su desarrollo.
- La articulación entre la familia y la escuela tiene un alto potencial en el mejoramiento del esquema de atención educativo institucional, y en el fortalecimiento de la capacidad de respuesta de las familias a las necesidades y características de los estudiantes. Trabajando en conjunto, pueden generar acciones para que las estudiantes alcancen su máximo potencial de desarrollo.
- En este ejercicio investigativo identificamos los facilitadores y las barreras que perciben las familias en las trayectorias escolares de las estudiantes con capacidades excepcionales. Sin embargo, hubo uno que no logramos comprender en su totalidad. Este fue la aversión hacia la codificación de textos de una de las estudiantes, el cual es un fenómeno multifactorial, que para ser comprendido totalmente precisa ampliar el marco de análisis y contemplar todos los posibles factores que intervienen y cómo interactúan entre ellos.
- En la construcción de los relatos emergieron elementos recurrentes y comunes a todas las familias. Estos superaban los propósitos de la investigación, y planteamos interrogantes relacionados con algunos de ellos para abordarlos en futuras aproximaciones investigativas:

- El primero de ellos fueron las dificultades que percibieron las estudiantes y familias para trabajar en equipo con otras estudiantes, pues sienten que la carga del trabajo recae sobre ellas, y que el ritmo de trabajo de sus pares es más lento.
- El segundo elemento fueron las expectativas de las familias frente a los procesos escolares y futuro de las estudiantes. Entre los interrogantes que surgieron se encuentran: ¿Inciden estas en el accionar de las familias? Y en caso de ser afirmativo, ¿Cómo lo hacen? ¿Qué efectos tienen sobre el desarrollo de las capacidades y talentos de las estudiantes?
- El tercero se vincula con la participación de las estudiantes en actividades extracurriculares. ¿Cómo incide la participación en actividades extracurriculares al desarrollo de capacidades y despliegue del talento?
- Este ejercicio se configuró como uno de vital importancia para nuestra formación como educadoras especiales. En él confluyeron todos los saberes en los que hemos sido formadas durante nuestra trayectoria en la Universidad. Estos son el investigativo, el pedagógico, el disciplinar y el didáctico.

Reflexión Pedagógica y Recomendaciones

A través de la historia los procesos educativos para estudiantes con capacidades excepcionales se han transformado en aras de mejorar la calidad de la educación. Esto ha generado cambios pedagógicos y metodológicos con la finalidad de crear espacios que enriquezcan y potencien las capacidades de cada estudiante.

Para lograr un pleno desarrollo de las habilidades de esta población se debe tener en cuenta el acompañamiento psicopedagógico, académico y familiar. Por lo tanto, el MEN, en el marco de la educación inclusiva, publicó unas orientaciones pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con capacidades y/o talentos excepcionales. En ellas plantea que los colegios deben “definir un plan de apoyo centrado en la persona y realizar los ajustes razonables que se requieren para favorecer su inclusión” (MEN, 2015, p 48). Se alienta también a considerar los intereses y motivaciones de las personas para generar prácticas o proyectos significativos. Cuando las actividades involucran aspectos atrayentes para los estudiantes se evidencia más interés, perseverancia, compromiso y motivación.

Es importante destacar el rol de la familia en el desarrollo educativo de las estudiantes, consolidándose como el primer entorno de socialización y educativo de una persona. Entendida la familia desde un enfoque sistémico es la suma de un todo y se constituye como un sistema social, dinámico, flexible, permeable, evolutivo y adaptable. Teniendo en cuenta esto se puede resaltar el aporte que realizan las familias desde su experiencia a la construcción de programas y proyectos encaminados a sus hijas. A partir de esto se podría pensar en conformar una red de apoyo constituida por los padres de las estudiantes con capacidades excepcionales para que desde allí se consoliden con más fuerza los programas orientados hacia esta población. Además, cabe resaltar que durante este proyecto de investigación evidenciamos la disposición de las familias para apoyar las actividades escolares y extraescolares.

Por otro lado, la articulación entre el personal educativo del colegio debe consolidarse como un facilitador para que las trayectorias escolares de los estudiantes sean armoniosas, especialmente entre los docentes de primaria a bachillerato. Ya que, cuando existe una desarticulación pedagógica entre los docentes se pueden presentar dificultades para los estudiantes en el momento de adaptarse a nuevos cambios. En este punto es importante resaltar la articulación pedagógica entre diferentes actores, en el que cada uno logre identificar qué tipo de acciones le corresponden de acuerdo a su

rol, y cómo estas pueden contribuir a un trabajo articulado para conseguir un mismo objetivo: garantizar una educación de calidad en el marco de la educación inclusiva.

Como lo mencionamos anteriormente, la atención educativa de todos los estudiantes debe partir del reconocimiento de sus características y necesidades para procurar un buen desarrollo de sus capacidades. En el caso específico de la aversión a la codificación de textos, existen estrategias de enseñanza y evaluaciones flexibles que contemplan que la escritura no solo se logra mediante la codificación del sistema alfabético convencional. Desde los principios de la educación inclusiva se deben reconocer las características y necesidades de las estudiantes y buscar estrategias que respondan a ellas. En el caso de E3, sería buscar otras alternativas partiendo de los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), en ellos se plantean que hay múltiples formas de representar la información y que no necesariamente implican la codificación por escrito.

Por último, resaltamos que aunque el sistema educativo formal Colombiano organiza el servicio educativo por grados, en el que se establece una serie de estándares según los niveles y dimensiones de desarrollo del ser humano y se asume que las capacidades y necesidades de los estudiantes obedecen a esa clasificación. Es preciso analizar qué tan pertinente resulta esta organización en la población con capacidades excepcionales, pues recordemos que las características y expresión de sus capacidades es heterogénea y está supeditada a variables ambientales. Es por esto que resaltamos la labor que se gesta en la institución, ya que se consideran espacios, encuentros y momentos entre las estudiantes que se convierten en una alternativa escolar de aprendizaje, en donde cada una desde sus diferentes habilidades aporta al crecimiento y aprendizaje de la otra aun cuando las etapas del ciclo vital son tan dispares.

Esta es una invitación a crear proyectos y líneas de investigación institucionales en donde se gesten momentos para repensarnos la educación de las personas con capacidades excepcionales desde la educación inclusiva, teniendo en cuenta las necesidades, motivaciones y experiencias de cada estudiante y sus familias.

Referencias

- Alcaldía De Medellín, (2015). Plan de desarrollo local de la comuna 11 Laureles-Estadio. https://www.medellin.gov.co/ndesarrollo/?page_id=891
- Azevedo, J. P., Gutierrez, M., Hoyos, R. D., & Saavedra, J. (2022). The Unequal Impacts of COVID-19 on Student Learning. In Reimers M. (Edit.) Primary and Secondary Education During Covid-19 (pp. 421-459). Springer, Cham. <https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/50965/978-3-030-81500-4.pdf?sequence=1%23page=376%C2%A0#page=414>
- Bazán, A., Sánchez, B. A., y Castañeda, S. (2007). Relación estructural entre apoyo familiar, nivel educativo de los padres, características del maestro y desempeño en lengua escrita. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(33),701-729. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14003312>
- Beltrán, G. E., Amaiquema, F. A., y López, F. R. (2020). La motivación en la enseñanza en línea. *Revista Conrado*, 16(75), 316-321. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1425>
- Cabrera, V. E., Acuña, L. M., Docal, M. C., & Campos, A. X. (2020). Vivencias familiares durante el confinamiento por COVID 19. Instituto de la familia, Universidad de la Sabana. https://www.unisabana.edu.co/fileadmin/Archivos_de_usuario/Documentos/instituto-de-la-familia/Vivencias_familiares_durante_el_confinamiento_por_COVID_19_universidad_de_la_sabana.pdf
- Chehaibar, L. M. (2020). Flexibilidad curricular. Tensiones en tiempos de pandemia. En H. Casanova Cardiel (Coord.), *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 83-91). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México. http://132.248.192.241:8080/xmlui/handle/IISUE_UNAM/542
- Cifuentes, J. (2020). Consecuencias del Cierre de Escuelas por el Covid-19 en las Desigualdades Educativas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*. <https://revistas.uam.es/riejs/article/download/12216/12089>

- Cifuentes, R. M. (2011). Enfoques de investigación. En Cifuentes, R. M. Diseño de proyectos de investigación cualitativa. (pp. 23-42). Buenos Aires: Noveduc. https://coordinacion-de-investigaciones.webnode.com.co/_files/200000021-47c0549bf3/Enfoque%20de%20investigaci%C3%B3n.pdf
- Coffey, A., y Atkinson, P. (2003). Encontrar el sentido a los datos cualitativos: estrategias complementarias de investigación. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia. <https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2014/DraSanjurjo/8mas/Amanda%20Coffey,%20Encontrar%20el%20sentido%20a%20los%20datos%20cualitativos.pdf>
- Constitución Política de Colombia [Const]. Art. 67 de julio de 1991 (Colombia) <https://pdba.georgetown.edu/Constitutions/Colombia/colombia91.pdf>
- Declaración Mundial sobre educación para todos. "Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje". (1990). Jomtien, Tailandia, vol. 5. <https://www.humanium.org/es/wp-content/uploads/2013/09/1990-DeclaracionMundialEducacion.pdf>
- Declaración Universal de los Derechos Humanos. (1948) Asamblea General de las Naciones Unidas, vol. 10. <http://www.equidadmujer.gov.co/ejes/Documents/NormativaNacional/Declaraci%C3%B3n%20Universal%20de%20Derechos%20Humanos%20de%201948.pdf>
- Decreto 1286 de 2005 [con fuerza de ley]. Por medio del cual se establecen normas sobre la participación de los padres de familia en el mejoramiento de los procesos educativos de los establecimientos oficiales y privados y se adoptan otras disposiciones. 27 de abril de 2005. D.O. No. 45893. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-85861.html>
- Departamento Nacional de Planeación. (2019). Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022: Pacto por Colombia, pacto por la equidad. Bogotá. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Prensa/PND-2018-2022.pdf>
- Derechos Básicos de Aprendizaje [DBA], (2016). Transición. V1. https://wccopre.s3.amazonaws.com/Derechos_Basicos_de_Aprendizaje_Transicion.pdf
- Díaz, K. y Hernández, A. (2020). Incidencia del acompañamiento de la familia en el rendimiento académico de los estudiantes de 6° de la Institución Educativa Coroza Las Cañas - Cereté.

- [Trabajo de grado] Universidad de Córdoba.
<https://repositorio.unicordoba.edu.co/handle/ucordoba/2957>
- Echeverri, S. (2016). Las tipologías familiares colombianas del siglo XXI: Un análisis de los vínculos familiares en las películas de animación infantil estrenadas en Colombia entre el 2009 y el 2016. [Trabajo de grado, Universidad de Medellín].
<https://repository.udem.edu.co/handle/11407/3516>
- Espinal, I., Gimeno, A. y González, F. (2006). El enfoque sistémico en los estudios sobre la familia. *Revista internacional de sistemas*, 14(4), 21-34.
http://www.observatoriosocial.com.ar/images/articulos/Material_de_Consulta/El_Enfoque_Sistemico.pdf
- Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas: guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden. (2006) https://edumedia-depot.gei.de/bitstream/handle/11163/1921/788071114_2006_A.pdf?sequence=6
- Fernández, M. (2012). Aportes de la aproximación biográfico-narrativa al desarrollo de la formación y la investigación sobre formación docente. *Revista de Educación*, 4(4), 11-36.
https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/82/145
- Filardo, V. (2016). Integralidad en el análisis de trayectorias educativas. *Educação & Realidade*, 41, 15-40. <https://doi.org/10.1590/2175-623660934>
- Gagné, F. (2015). De los genes al talento: la perspectiva DMGT/CMTD: From genes to talent: the DMGT/CMTD perspective. Ministerio de Educación. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2015-368-289
- Galeano, M., y Vélez, O. L. (2002). Investigación cualitativa: estado del arte. Informe de investigación. Medellín: Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Universidad de Antioquia.
- Galton, F. (1869). *Hereditary genius: An inquiry into its laws and consequences*. D. Appleton.
<https://galton.org/books/hereditary-genius/text/pdf/galton-1869-genius-v3.pdf>.

- Garzón, M. P. (2014). Importancia de la actitud del docente en el proceso de aprendizaje. (Estudio de Caso en el Colegio Distrital Manuel Cepeda Vargas). <http://hdl.handle.net/20.500.12209/571>.
- Gómez, M. P. (2016) Caracterización de las Experiencias y Vivencias de Estudiantes Con Alta Capacidad en Aulas Regulares: Un Estudio Exploratorio. <http://repositorio.conicyt.cl/bitstream/handle/10533/202269/11140480.pdf?sequence=1>
- Gómez, M. P., Conejeros, M. L., Sandoval, K., Catalán, S., y García, M. C. (2020). Atender las Altas Capacidades en Chile: facilitadores y barreras del contexto escolar. *Revista De Psicología*, 38(2), 667-703. <https://doi.org/10.18800/psico.202002.012>
- Guba, E., y Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa.. En Denman, C y Haro, J. A (comps.), *Por los rincones: Antología de métodos cualitativos en la investigación social*, (pp. 113-145). Hermosillo. https://biblioteca.colson.edu.mx/e-docs/RED/Por_los_rincones-DENMAN_HARO.pdf
- Gutiérrez, F. J. (2019). El concepto de familia en Colombia: Una reflexión basada en los aportes de la antropóloga Virginia Gutierrez sobre la familia Colombiana en la doctrina Constitucional. *Revista Temas Socio Jurídicos*, 38 (76), 130-154. <https://doi.org/10.29375/01208578.3589>
- Gutiérrez, M. I., y Rodríguez, N. P. (2020). Transiciones afectivas y armoniosas como herramienta para lograr un proceso lecto-escritor exitoso desde transición a primero. [Tesis de maestría]. Fundación Universitaria Los Libertadores <http://hdl.handle.net/11371/3847>.
- Kaufman, J. C., & Sternberg, R. J. (2008). Conceptions of giftedness. In S.I Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research, and best practices* (pp. 71-91). New York: Springer.
- Kaufman, J. C., & Sternberg, R. J. (2018). Theories and conceptions of giftedness. In *Handbook of giftedness in children* (pp. 29-47). Springer, Cham. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-77004-8_3
- Kruse, D. B. B., González, E. M., Llorente, R. P., Sinyashina, E., y Medina, V. M. P. (2021). Investigación sobre la efectividad de los recursos digitales durante la pandemia. In *Memorias*

- del Programa de Redes-I3CE de calidad, innovación e investigación en docencia universitaria: Convocatoria 2020-21 (pp. 2983-3004). Universidad de Alicante. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/121158/1/Memories-Xarxes-I3CE-2020-21_179.pdf
- Landín, M., y Sánchez, S.I. (2019). El método biográfico-narrativo. Una herramienta para la investigación educativa. *Educación*, 28(54), 227-242. <https://doi.org/10.18800/educacion.201901.011>
- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. 8 de Febrero de 1994. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Linne, J. (2022). Escolarización secundaria y tecnologías digitales en tiempos de pandemia. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 1(32),128-141. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384568494010>
- Llanga-Vargas, E., Guacho-Tixi, M., Andrade-Cuadrado, C., & Guacho-Tixi, M. (2021). Dificultades de aprendizaje en modalidad virtual. *Polo del Conocimiento*, 6(8), 789-804. <http://dx.doi.org/10.23857/pc.v6i8.2979>
- Llor, L. (2014). *Nuevas perspectivas en la evaluación cognitiva: inteligencia analítica y práctica*. [Tesis de doctorado, Universidad de Murcia]. <http://hdl.handle.net/10201/40127>
- López, F., Mendieta, A., y García, S. (2021). Experiencias y sentires en torno a la pandemia del virus COVID-19, la perspectiva de los estudiantes universitarios. *Revista RedCA*, 4(10), 147-169. <https://doi.org/10.36677/redca.v4i10.16631>
- López, J. (2015). *De la trayectoria en singular a las trayectorias en plural. Directores que hacen escuela*. Buenos Aires: Organización de los Estados Iberoamericanos. https://portaldelasescuelas.org/wp-content/uploads/2016/03/1_Trayectorias-teoricas_y_reales.pdf
- López, M. (2003). *Análisis de las características y necesidades de las familias con hijos superdotados: propuesta y evaluación de un programa de intervención psicoeducativa en el contexto familiar*. [Tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid]. <http://webs.ucm.es/BUCM/tesis/edu/ucm-t26461.pdf>

- Martínez, L. (2007). La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación. *Revista perfiles libertadores*, 4(80), 73-80. <https://www.ugel01.gob.pe/wp-content/uploads/2019/01/1-La-Observaci%C3%B3n-y-el-Diario-de-campo-07-01-19.pdf>
- Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. *Estrategias de investigación cualitativa*. En Vasilachis, I. (coord.) *Estrategias de investigación cualitativa*, (pp. 65-106). Editorial Gedisa. <http://investigacionsocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/103/2013/03/Estrategias-de-la-investigacin-cualitativa-1.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2005). Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables. Dirección de poblaciones y proyectos intersectoriales. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-90668_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2015). Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con capacidades y/o talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-360293_foto_portada.pdf
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2018). Educación Inclusiva. <https://www.mineduacion.gov.co/portal/micrositios-preescolar-basica-y-media/Direccion-de-Calidad/Gestion-Institucional/374740:Educacion-inclusiva>
- Mönks, F. J. (1992). *International Handbook of. Research and Development of Giftedness and Talent*.
- Mönks, F. J. & Mason, E. J. (2000). *Developmental Psychology and Giftedness: Theories*. *International handbook of giftedness and talent*, 141. <https://books.google.com.co/books>
- Moreno, L., y Rodriguez J. S. (2016). La influencia de Francis Galton en la consolidación de la psicología como disciplina científica. *Revista Medir y Evaluar*. (1), 40-51. <https://www.researchgate.net/publication/320258182>
- Muñiz Terra, Leticia (2012) Carreras y trayectorias laborales: Una revisión crítica de las principales aproximaciones teórico-metodológicas para su abordaje. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 2 (1) : 36-65. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5218/pr.5218.pdf

- Olszewski-Kubilius, P. (2018). The Role of the Family in Talent Development. En S, Pfeiffer (ed.), *Handbook of Giftedness in Children* (2ª ed, pp 129-147). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-77004-8>
- Ordóñez, M. Y. (2021). Estudio de caso e intervención en un niño con altas capacidades. [Tesis de Maestría, Universidad del Azuay.]. <http://dspace.uazuay.edu.ec/handle/datos/10790>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1960). Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza. https://culturalrights.net/descargas/drets_culturals422.pdf
- Peña del Agua, A. M. (2004). Las teorías de la inteligencia y la superdotación. *Aula abierta*, (84), 23-38. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1307820>
- Piovani, J. I., y Muñiz Terra, L. M. (2018). ¿Condenados a la reflexividad? Apuntes para repensar el proceso de investigación social. CLACSO: Editorial Biblos. http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20180419015342/Condenados_a_la_reflexividad.pdf
- Quintero, A. (2009). Contingencias de las estructuras familiares del milenio. *El Ágora USB*, 9(2), 307–326. <https://doi.org/10.21500/16578031.414>
- Ramos-Ford, V., & Gardner, H. (1997). Giftedness from a multiple intelligences perspective. In N. Colangelo y G.A. David (Eds.). *Handbook of gifted education*, 439-459. Boston, USA: Allyn y Bacon.
- Rengel, M. Y., y Calle, I. I. (2020). Impacto psicológico de la pandemia del COVID 19 en niños. *Revista de Investigación Psicológica, (ESPECIAL)*, 75-85. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-30322020000300011&lng=es&tlng=es.
- Renzulli, J. S. (2011). What Makes Giftedness?: Reexamining a Definition. *Phi Delta Kappan*, 92(8), 81–88. <https://doi.org/10.1177/003172171109200821>

- Rivas, M., y Avilés, D. (2020). La motivación académica y el contacto socioemocional de estudiantes en el contexto de la pandemia. *Revista de Ciencia y Cultura de El Salvador*. <http://www.redicces.org.sv/jspui/bitstream/10972/4228/1/0002970-ADARTRM.pdf>
- Roberti, E. (2017). Perspectivas sociológicas en el abordaje de las trayectorias: un análisis sobre los usos, significados y potencialidades de una aproximación controversial. *Sociologías*, 19, 300-335. <https://doi.org/10.1590/15174522-019004513>
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe. <https://www.researchgate.net/publication/44376485>
- Rugiero, J. P., y Guevara, Y. (2015). Alfabetización inicial y su desarrollo desde la educación infantil. *Revisión del concepto e investigaciones aplicadas*. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, (13), 25-42. <https://www.redalyc.org/pdf/2591/259138240002.pdf>
- Sandoval, C. A. (1996). *Investigación cualitativa*. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES). <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/2815>
- Sánchez, E. (2013). Características, opiniones y necesidades de las familias de niños con altas capacidades. Trabajo Máster de Educación Especial. Almería: Universidad de Almería. <http://repositorio.ual.es:8080/bitstream/handle/10835/2659/Trabajo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sautu, R. (1999). Estilos y prácticas de la investigación biográfica. En Sautu, R. *El método biográfico: La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores* (pp. 21-60). Fundacion Editorial de Belgrano. http://tsmetodologiainvestigaciondos.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/175/2020/03/U3-sautu_-_el_metodo_biografico_cap._1.pdf
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de política educativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004307.pdf>
- Terigi, F. (2011). En la perspectiva de las trayectorias escolares. Comentario al Capítulo 3 del Atlas de las desigualdades educativas en América latina: “La asistencia escolar en la actualidad.

- trayectorias educativas en 8 países de América latina”. <https://docplayer.es/71795625-En-la-perspectiva-de-las-trayectorias-escolares.html>
- Tijada, P. (2018). Las altas capacidades en la escuela inclusiva. *Revista Internacional De Apoyo a La inclusión, Logopedia, Sociedad Y Multiculturalidad*, 2 (1). <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/riai/article/view/4196>
- Torrego, J. C., Boal, M., Bueno, A., Calvo, E., Expósito, M., Maillo, I., ... & Zariquiey, F. (2011). Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa. <https://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2014/07/Altas-capacidades-y-aprendizaje-cooperativo.pdf>
- Tourón, J. (2004). De la Superdotación al talento: Evolución de un paradigma. En Jiménez, C. (Coord). *Pedagogía Diferencial. Diversidad y equidad*. Madrid: Pearson Educación. <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/19959/1/De%20la%20superdotacion%20al%20talento.pdf>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], (2021). Primera infancia. Impacto emocional en la pandemia. <https://www.unicef.org/argentina/media/10606/file/Primera%20infancia.%20Impacto%20emocional%20en%20la%20pandemia%20.pdf>
- VanTassel, J. (2021) A Conception of Giftedness as Domain-Specific Learning: A Dynamism Fueled by Persistence and Passion. In: Sternberg R.J., Ambrose D. (eds). *Conceptions of Giftedness and Talent*. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-56869-6_25
- Vasco, C.E. (1985) *Tres Estilos de Trabajo en las Ciencias Sociales*. Santafé de Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. <https://academia.utp.edu.co/seminario-investigacion-i/files/2017/03/D.Tres-Estilos-de-Trabajo-1.pdf>
- Velásquez, A. M. (2007). *Diccionario especializado en familia y género*. Grupo Editorial Lumen. <https://www.redalyc.org/pdf/1790/179014343004.pdf>
- Vélez, M. (2011). Historia de la inteligencia en relación a las personas mayores. *Tabanque: Revista pedagógica*, (24), 225-241. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3901047.pdf>

Apéndices

Apéndice A

Pregunta orientadora

¿Qué elementos han aparecido durante el trayecto educativo de la niña que favorecieron u obstaculizaron el cambio entre grados? Cuéntenos experiencias al respecto.

Dimensiones	Preguntas
Marco normativo	¿Sabe si hay políticas o leyes educativas que regulen los cambios entre grados de los estudiantes? ¿Cree que estas tienen algún efecto sobre esos cambios?
Características familiares	<p>¿Quiénes están a cargo de acompañar a la niña en lo relacionado con lo escolar y educativo? ¿Cómo lo hacen, con qué acciones?</p> <p>¿Su hija participa en actividades extracurriculares, es decir, fuera del contexto escolar? ¿Qué actividades realiza? ¿Ella le expresó su interés o usted se lo propuso? Si fue ella, ¿Siempre demostró ese interés? ¿Cómo lo hizo? ¿Hacen algo en casa para potenciar ese o esos intereses? ¿Qué hacen? ¿Cree que esa participación ha aportado de alguna manera a la vida escolar de la niña?</p> <p>¿Cómo cree usted que el ambiente en que se desenvuelve la niña en su cotidianidad contribuye u obstaculiza los cambios entre grados?</p>
Percepciones	<p>¿Cómo fue el cambio de <grado anterior> a <grado presente> de la niña? ¿Fue un cambio armonioso o tuvo dificultades? ¿Por qué? Cuéntenos experiencias al respecto. ¿Y respecto a los cambios entre grados anteriores? Si ha tenido dificultades, ¿Con qué o quiénes han sido? ¿Docentes, compañeros, metodología, etc.? ¿Cómo las han enfrentado? ¿Cómo cree que puede usted aportar para que ese proceso ocurra de forma armoniosa?</p> <p>¿Cómo cree que se sintió ella haciendo el cambio de <grado anterior> a <grado presente>? ¿Cómo cree que lo vivió?</p> <p>¿Cómo se involucra en el proceso escolar de la niña? ¿Cree que el Colegio promueve su participación en el proceso escolar de la niña?</p>

Expectativas	¿Qué expectativas tiene frente al futuro de su hija? ¿Cómo cree que será el cambio de <grado actual> a <grado siguiente>?
Institución	<p>¿Cómo imagina usted el colegio ideal para su hija? ¿Qué debería tener y qué deberían hacer?</p> <p>¿Cree que deberían hacerse adaptaciones o ajustes en el colegio para facilitar el cambio de un grado a otro? ¿Cuáles propondría? ¿Sabe si el Colegio ha realizado acciones para facilitar los cambios entre grados de las niñas? ¿Cuáles? En caso negativo, ¿Qué acciones cree que debería realizar el Colegio?</p> <p>¿Piensa usted que las formas de enseñar de los docentes tienen algún efecto en cómo su hija vive el cambio de un grado a otro? ¿Cómo lo hacen?</p>
Clima institucional	¿Cómo es la relación de su hija con sus compañeras y docentes? ¿Considera que estas relaciones pueden favorecer o no el cambio entre grados?
Sentires	<p>¿Por qué eligió el Colegio para su hija?</p> <p>¿Cómo cree que se sentirá su hija en el próximo año escolar, teniendo en cuenta todos los cambios que vivirá? ¿Cree usted que se adaptará a los cambios? ¿Por qué?</p>

Apéndice B

	Educación en casa	Sentires negativos frente a educación en casa
		Respuesta negativa a educación en casa
		Deterioro relación familiar (Madre-Hija)
Barreras en las trayectorias escolares	Aversión a la codificación de textos	Percepción de sentir negativo por exigencia de docentes a escribir
		Frustración ante aversión a la codificación de E3
		Preocupación F3 por ampliación de brecha entre E3 y sus pares
	Apoyo de la institución en los procesos escolares de las estudiantes	Apoyo en el estudio y estrategias de estudio
	Características intrínsecas de las estudiantes	Autonomía en el estudio
		Alta motivación para aprendizaje según intereses
		Capacidades
Facilitadores en las trayectorias escolares	Apoyo institucional en el proceso educativo de los estudiantes	Acompañamiento psicopedagógico
		Actividades y estrategias escolares motivantes y que fortalecen intereses y capacidades

Apéndice C

Sesión No.
Nombre de la Institución
Nombre de la docente en formación:
Fecha:
Hora de inicio:
Hora de finalización
Estudiantes:
Descripción de la sesión