

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ**

**FACULTAD DE PSICOLOGÍA**



**Creencias y concepciones docentes sobre la doble excepcionalidad en docentes de  
Educación Básica Regular de Lima Metropolitana**

**TRABAJO DE INVESTIGACIÓN PARA LA OBTENCIÓN DEL GRADO DE  
BACHILLERA EN PSICOLOGÍA**

**AUTORA**

Mayra Valeria Anicama La Serna

**ASESOR**

Hugo Andrés Bayona Goycochea

**2020**

### **Agradecimientos**

A mi familia por su apoyo constante a lo largo de mi formación universitaria.

Especialmente, quisiera agradecer a mi hermano por motivarme a indagar a profundidad sobre temas relacionados a la Alta Capacidad.

A mi asesor de tesis por impulsarme a creer en el potencial de mi tema de investigación.

A los docentes que participaron de esta investigación, gracias a su vocación, experiencias y conocimientos pude conocer diferentes realidades educativas.

A María Paz Gómez, María Leonor Conejeros, Katia Sandoval y José Manuel Delgado por su valioso apoyo en la validación de mis instrumentos y por la gran labor que realizan para dar a conocer los temas de Alta Capacidad y Doble Excepcionalidad en el contexto latinoamericano.

A mis mejores amigos, Kathy y Jorge por su apoyo emocional durante este proceso, y a todas aquellas personas que me han escuchado hablar de este tema una y otra vez.

Al P.A.E.N.F.T.S. por abrirme las puertas y contribuir con mi formación como futura psicóloga. Fue en este espacio donde tuve la oportunidad de conocer a estudiantes doblemente excepcionales que me motivaron a continuar esta línea de investigación.

## Resumen

La doble excepcionalidad (2e) es una condición dual y contradictoria, en la que se presenta una Alta Capacidad y una dificultad coexistente en una o más áreas del desarrollo. En el sistema educativo, los estudiantes con 2e pueden ser asociados a creencias y concepciones erróneas debido a las discrepancias en su rendimiento académico, habilidades cognitivas y socioemocionales, siendo estos aspectos que pueden limitar su identificación y atención.

El presente estudio tiene como objetivo explorar las creencias y concepciones docentes sobre la 2e desde un enfoque cualitativo. La muestra estuvo conformada por 8 docentes de Educación Básica Regular con experiencia previa en necesidades especiales asociadas a la Alta Capacidad, TDAH o TEA. Los instrumentos fueron una ficha de datos sociodemográficos, dos viñetas que representaban a estudiantes con AC-TEA y AC-TDAH, y una guía de entrevista semiestructurada. A través del software Atlas. Ti, se realizó un análisis cualitativo de contenido temático, siguiendo los pasos de la fenomenología hermenéutica. Los resultados evidencian cómo la formación inicial, las experiencias personales y profesionales, así como los factores contextuales que caracterizan a las instituciones educativas pueden influenciar en las creencias y concepciones de los docentes sobre los estudiantes con 2e. Otras temáticas abordan los recursos personales y profesionales de los docentes en los procesos de identificación y atención a las diversas necesidades educativas. Estos hallazgos aportarán a la visibilización de esta temática y al desarrollo de líneas de intervención dirigidas a los agentes educativos en el contexto latinoamericano.

**Palabras clave:** *doble excepcionalidad, creencias docentes, concepciones docentes, inclusión educativa, alta capacidad, trastorno del espectro autista, trastorno por déficit de atención e hiperactividad.*

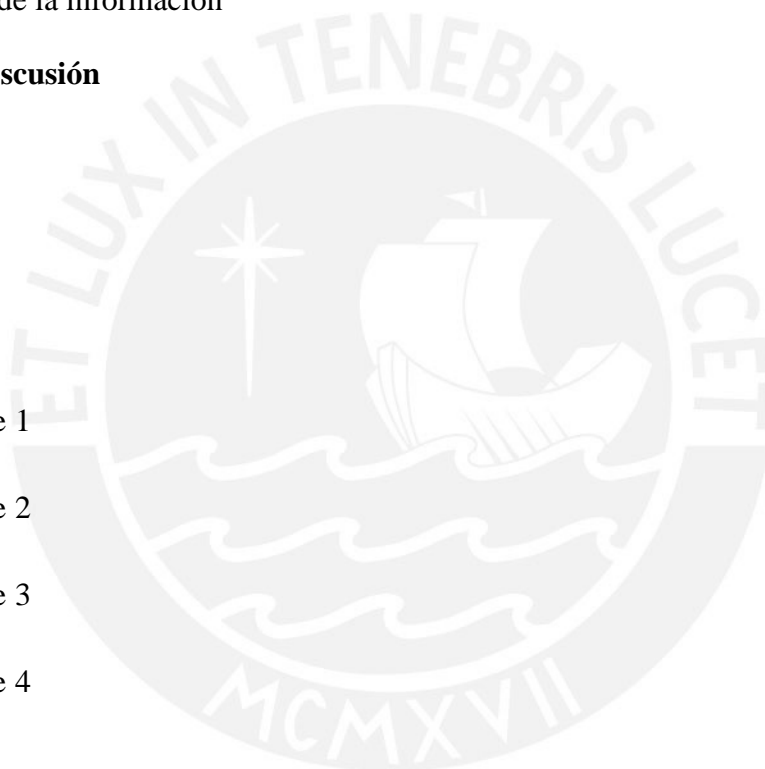
## Abstract

Twice-exceptionality (2e) is a dual and contradictory condition, in which Giftedness and difficulties in one or more areas of development coexist. In the educational system, students with 2e can be associated with misconceptions and erroneous beliefs due to discrepancies in their academic performance, cognitive and socio-emotional abilities, which can affect their identification and intervention. The present study aims to explore the beliefs and conceptions of teachers about 2e from a qualitative approach. The sample was comprised of 8 teachers of Regular Basic Education with previous experience in special needs associated with Giftedness, ADHD or ASD. The instruments were a sociodemographic data sheet, two vignettes representing students with Giftedness/ASD and Giftedness/ADHD and a semi-structured interview guide. A qualitative analysis of thematic content was carried out through the software Atlas.ti, following the steps of hermeneutical phenomenology. The results show how initial training, personal and professional experiences, as well as the contextual factors that characterize educational institutions can influence the beliefs and conceptions of teachers about students with 2e. Other topics address the personal and professional resources of teachers in the processes of identification and attention to the various educational needs. These findings will contribute to the visibility of this issue and the development of lines of intervention aimed at educational agents in the Latin American context.

**Keywords:** *twice exceptionalty, teachers' beliefs, teachers' conceptions, educational inclusion, giftedness, autism spectrum disorder, attention deficit and hyperactivity disorder.*

**Tabla de contenidos**

<b>Introducción</b>	<b>1</b>
<b>Método</b>	<b>13</b>
Participantes	13
Técnicas de recolección de información	14
Procedimiento	15
Análisis de la información	16
<b>Resultados y Discusión</b>	<b>19</b>
<b>Conclusiones</b>	<b>39</b>
<b>Referencias</b>	<b>43</b>
<b>Apéndices</b>	<b>55</b>
Apéndice 1	55
Apéndice 2	57
Apéndice 3	60
Apéndice 4	61



## Introducción

Los estudiantes con doble excepcionalidad (2e) son aquellos que manifiestan la presencia de una alta capacidad en conjunto con un desafío o dificultad coexistente, a nivel emocional, físico, social, conductual o de aprendizaje (Assouline et al., 2010; Baldwin et al., 2015; Reis et al., 2014). Es un fenómeno complejo debido a que, usualmente, la presencia de la alta capacidad puede enmascarar la necesidad de apoyo, o viceversa, lo que dificulta la identificación e intervención de estos estudiantes en el contexto escolar (Gómez-Arizaga et al., 2016)

Estas necesidades y particularidades suelen pasar desapercibidas por los docentes al existir un desconocimiento sobre la doble excepcionalidad y cómo abordarla (Reis et al., 2014). Es comprensible que la diversidad estudiantil resulte un desafío para la docencia, especialmente si los temas relacionados a la enseñanza de estudiantes con diversas habilidades y necesidades educativas especiales han sido escasamente abordados en la formación inicial y continua de los docentes (Collet, 2019; Huamán-Arismendi, 2008; Rowan & Townend, 2016). En adición a esta limitada formación, las creencias y concepciones de los docentes pueden afectar sus prácticas pedagógicas e interacción con los estudiantes (Britto, 2018; Cajigal et al., 2016; Latorre y Blanco, 2007; Rojas, 2014; Wang & Neihart, 2015). Dentro del amplio dominio de las creencias, una de las áreas de estudio gira en torno a las creencias de los docentes sobre los estudiantes con diferentes capacidades y discapacidades en sus aulas (Glenn, 2018). En la literatura se presentan ciertas concepciones erróneas en torno a la autosuficiencia de los estudiantes con alta capacidad, es decir, se asume que ellos tendrán éxito académico por sus propias características y por lo tanto, no requieren de atención, apoyo o una intervención especial en la escuela (Assouline et al., 2006, 2010; Freitag, 2020; Huamán-Arismendi, 2008; Troxclair, 2013). Otra creencia recurrente gira en torno a la imposibilidad de que los estudiantes con necesidades de apoyo presenten, a la vez, habilidades sobresalientes, lo cual se puede explicar a partir de las creencias negativas y bajas expectativas de los docentes sobre las habilidades académicas de los estudiantes con discapacidad (Missett et al., 2016; Rowan & Townend, 2016).

Estas creencias y concepciones, al no corresponder con la realidad pueden afectar la comprensión, identificación y atención de los estudiantes con doble excepcionalidad (Freitag, 2020). En consecuencia, este grupo de estudiantes es más propenso a experimentar interacciones y situaciones negativas dentro de la escuela, tanto con sus pares como con los docentes, lo cual puede generar en ellos sentimientos internalizados de fracaso, depresión,

baja autoeficacia e inutilidad, en conjunto con comportamientos externalizados como la agresión y la hiperactividad (Foley et al., 2011; Missett et al., 2016). Asimismo, los estudiantes con 2e suelen experimentar un fenómeno denominado “*underachievement*”, es decir, que presentan un alto riesgo a presentar un rendimiento académico por debajo de lo esperado para sus habilidades, afectando así, su autoconcepto académico, bienestar psicosocial y logros educativos (Beckmann & Minnaert, 2018; Freitag, 2020; Townend et al., 2014).

Desde hace más de una década, en el Perú se ha adoptado un enfoque educativo de inclusión, desde el cual se propone la eliminación de barreras que limitan la presencia, participación y logros de aprendizaje de todos los estudiantes inmersos en el Sistema Educativo Peruano (Ministerio de Educación del Perú, 2017). Asimismo, se reconoce y valora la diversidad de aquellos estudiantes que presentan necesidades educativas especiales (N.E.E.) asociadas a la discapacidad, al talento y a la superdotación (Ministerio de Educación del Perú, 2017). No obstante, se observa que aún existen limitaciones en cuanto a la identificación y atención de los estudiantes talentosos y superdotados. En el censo educativo del 2019 realizado por el Ministerio de Educación se registra a 53,858 estudiantes con N.E.E. asociadas a la discapacidad, en contraste con los 196 estudiantes identificados con talento y superdotación (Defensoría del Pueblo, 2019). Estas cifras podrían explicarse debido a que los estudiantes con limitaciones académicas suelen resaltar en el contexto escolar al requerir mayor atención y adaptaciones para alcanzar el éxito académico. A ello se le adiciona, las concepciones erróneas sobre los estudiantes con alta capacidad que pueden limitar su identificación (Freitag, 2020).

### **Doble excepcionalidad**

Los estudiantes con doble excepcionalidad (2e) se caracterizan por poseer (a) talentos específicos, (b) habilidades intelectuales de nivel superior, (c) vocabulario superior, (d) comprensión excepcional de ideas abstractas y conceptos, y (e) altos niveles de creatividad e imaginación inusual (Buic y Popovici, 2014; Foley-Nicpon, 2013). Sin embargo, al mismo tiempo pueden presentar dificultades académicas, conductuales y emocionales, problemas atencionales y de organización, así como dificultades en la comprensión de las normas dentro de los contextos sociales (Reis et al., 2014).

La doble excepcionalidad se compone, por un lado, de la alta capacidad, la cual se define como una habilidad o desempeño excepcional en una dimensión humana del conocimiento. Existen dos modelos predominantes que buscan explicar este fenómeno: El

modelo diferenciado de la Superdotación y el Talento de Gagné, y el modelo de los Tres Anillos de Renzulli (Conejeros-Solar et al., 2018c).

Françoys Gagné (1985) propone un modelo teórico en el cual realiza una distinción entre la superdotación y el talento. Por un lado, la superdotación se define como una competencia superior al promedio en uno o más dominios de habilidad. Este término haría referencia a las habilidades naturales, no entrenadas y que se expresan de manera espontánea, las cuales se pueden presentar en los dominios: intelectual, socioafectivo, creativo y sensoriomotor (Tourón, 2004).

Por otro lado, el talento es conceptualizado como el rendimiento claramente superior al promedio en uno o más campos de actividad humana y hace referencia a aquellas habilidades desarrolladas sistemáticamente. En adición, Gagné señala que la presencia de catalizadores es un elemento crítico en el proceso de desarrollo del talento, ya que pueden fomentar o limitar este proceso. Él plantea dos tipos: (a) los intrapersonales, que hacen referencia a aspectos personales, como las condiciones físicas, la motivación y la personalidad; y (b) los ambientales que incluyen a los medios, los servicios y los individuos (Conejeros-Solar et al., 2018c; Tourón, 2004).

Los individuos son aquellas personas significativas presentes en el entorno social próximo, tales como los familiares, los profesores y entrenadores, pares, mentores, e incluso figuras públicas que el talentoso en formación adopta como modelos (Gagné, 2009). Cabe mencionar que si no se presentan oportunidades de desarrollo y desafío en el contexto familiar o educativo, es probable que la alta capacidad no llegue a manifestarse, e incluso, existe el riesgo de que este potencial se pierda (Conejeros-Solar et al., 2018a).

Por su parte, Joseph Renzulli (1978) explica en su modelo que la alta capacidad es producto de la interacción entre tres anillos: la capacidad por encima del promedio, altos niveles de creatividad y altos niveles de compromiso con la tarea. En ese sentido, las personas con superdotación o talento son aquellas que poseen o son capaces de desarrollar este conjunto de rasgos y aplicarlos a cualquier área potencialmente valiosa del desempeño humano. Resulta importante señalar que los comportamientos “superdotados” se pueden encontrar en ciertas personas, en momentos específicos y bajo ciertas circunstancias.

Posteriormente, Mönks (1992) elabora el "Modelo de Interdependencia Triádica de la Superdotación", realizando un énfasis en la interacción entre las condiciones ambientales y las características individuales para el desarrollo de la superdotación. Además de los tres componentes de la personalidad propuestos por Renzulli, se añade a la familia, la escuela y el grupo de pares como agentes claves en el desarrollo de la alta capacidad. Dentro del

contexto escolar, son los profesores quienes contribuyen al desarrollo social óptimo de sus estudiantes a través del apoyo y la creación de un ambiente donde el estudiante pueda desarrollar su independencia, autoconfianza, interés por el aprendizaje y responsabilidad (Tourón, 2004).

El otro componente de la doble excepcionalidad son los desafíos o necesidades de apoyo que abarcan las dificultades específicas del aprendizaje, los trastornos del habla y lenguaje, los trastornos emocionales, los trastornos conductuales, las discapacidades físicas, el trastorno de déficit de atención e hiperactividad o los trastornos del espectro autista (Foley et al., 2011; Reis et al., 2014). Entre estas, el Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) y el Trastorno del Espectro Autista (TEA) son las condiciones más prevalentes que se presentan en la población infanto-juvenil (Assouline & Whiteman, 2011; Fernández, Garrote y Iglesias, 2015; Nicolau, Diéz, y Soutullo, 2014).

El TDAH es un trastorno del neurodesarrollo caracterizado por síntomas de (a) inatención, que consiste en dificultades para mantener la atención en una misma actividad que requiere de esfuerzo mental por un periodo largo de tiempo; (b) impulsividad, la cual es una tendencia a actuar bruscamente, sin una planificación o reflexión previa, dado a que no se consideran las consecuencias de la acción para uno mismo y para los demás; y (c) hiperactividad, que se caracteriza por un exceso de actividad verbal o motriz que es inadecuada en determinada situación o tarea y no corresponde a la edad del individuo (Nicolau et al. 2014). Cabe señalar que estos síntomas interfieren en el funcionamiento del individuo, a nivel conductual, académico, psicológico y social (American Psychiatric Association, 2013; Nicolau et al., 2014).

Por otro lado, el TEA se engloba dentro de los trastornos del neurodesarrollo y se caracteriza por las dificultades en la interacción social y en la comunicación, así como por la manifestación de comportamientos, intereses y actividades restringidos y estereotipados (Balmaña y Calvo, 2014). Es importante resaltar, que en el DSM-5, se considera al autismo de forma dimensional, con diferentes grados de afectación y funcionamiento en las áreas de lenguaje y capacidad intelectual, por lo que se podría considerar que no existe un único perfil de personas autistas (Balmaña y Calvo, 2014). Ambas condiciones han aumentado su prevalencia en los últimos años (American Psychiatric Association, 2013; Assouline y Whiteman, 2011; Balbuena, 2016; Balmaña y Calvo, 2014; Pérez, 2015; Polanczyk et al., 2014).

Estudios empíricos evidencian que los estudiantes con Alta Capacidad y TDAH, a nivel cognitivo, presentan un rendimiento inconsistente en las pruebas que evalúan la



memoria de trabajo, la velocidad de procesamiento y la memoria de trabajo verbal auditiva. Además, manifiestan puntuaciones bajas en las medidas de funciones ejecutivas (Brown et al., 2011). A nivel académico, pueden presentar dificultades que se traducen en un bajo rendimiento, así como dificultades en la lectura; sin embargo, presentarían un mayor nivel de creatividad en el humor, en los juegos y en la integración de ideas en comparación con los estudiantes que solo presentan TDAH (Zentall et al., 2001). A nivel socioemocional, es probable que estos estudiantes manifiesten una baja autoestima (Barkley, 2015), mayor intensidad emocional (Moon et al., 2001) y sean capaces de reconocer sus propias fortalezas para el aprendizaje (Gómez-Arizaga et al., 2016).

Por otro lado, los estudiantes con Alta Capacidad y TEA manifiestan discrepancias entre sus habilidades cognitivas superiores y básicas (Foley-Nicpon et al., 2012). En ese sentido, podrían presentar un rendimiento superior en las áreas que involucran habilidades verbales y no verbales, sin embargo, en la memoria de trabajo y velocidad de procesamiento presentarían un rendimiento promedio. A nivel académico, presentan un rendimiento destacado en la velocidad y comprensión de lectura, en deletreo y escritura creativa, habilidades superiores en cálculo y en resolución de problemas (Foley-Nicpon & Assouline, 2010). A nivel socioemocional, presentan limitaciones en la reciprocidad durante las interacciones sociales, dificultades ante los cambios de rutina y al compartir sus intereses con otros (Assouline et al., 2009; Assouline et al., 2010; Foley-Nicpon & Assouline, 2010).

Según Reis & Colbert (2004), los estudiantes con doble excepcionalidad comúnmente presentan un desempeño inconsistente y una organización deficiente en la escuela. En consecuencia, los profesores pueden asociar estos comportamientos con una falta de esfuerzo o pereza. Las creencias y concepciones erróneas sobre estudiantes que presentan altas capacidades y discapacidades pueden interferir en que reciban una atención acorde a sus necesidades académicas, personales y sociales por parte de los educadores.

### **Creencias y concepciones docentes**

El *teacher thinking* o pensamiento del profesor es una línea de estudio que gira en torno al pensamiento y toma de decisiones del profesorado, la cual ha sido reconocida dentro de la investigación pedagógica hace más de 20 años. En esta línea, se plantea que existe un conocimiento adquirido y propio de los docentes que es utilizado activamente en su práctica profesional (Rojas, 2014). Este conocimiento hace referencia a las actitudes, disposiciones, teorías implícitas, concepciones, el conocimiento profesional y las creencias, entre otros elementos (García et al., 2006; Latorre & Blanco, 2007; Rojas, 2014).

Las creencias permiten una aproximación a la concepción y actuación del docente en los procesos de enseñanza-aprendizaje, informan sobre sus prácticas educativas y han sido ampliamente estudiadas con la finalidad de propiciar un cambio en la educación (Díaz et al., 2010; Latorre & Blanco, 2007; Pajares, 1992). En ese sentido, identificar y comprender las creencias de los docentes es fundamental para la mejora de la práctica de la enseñanza y en los avances en la formación inicial docente (Latorre & Blanco, 2007).

Moreno & Azcárate (2003) definen a las creencias como proposiciones subjetivas, generadas individualmente para dar una explicación y justificar a las decisiones y acciones personales y profesionales. Se fundamentan sobre los sentimientos, las experiencias y la ausencia de conocimientos específicos sobre el tema con el que están relacionadas, es decir que, no poseen un sustento en la racionalidad. Además, se caracterizan por ser consistentes y duraderas para cada persona. Esta definición corresponde con la propuesta por Pajares (1992) quien describe a las creencias como las verdades personales sustentadas por cada individuo; estas son irrefutables para la persona, derivan de la experiencia o la fantasía y poseen un fuerte componente evaluativo y afectivo. En adición, Gil y Rico (2003) señalan que las creencias se manifiestan por medio de expresiones verbales o de acciones.

Por otro lado, las concepciones presentan un menor carácter subjetivo que las creencias y se sustentan en una filosofía o en la razón. Se puede definir como estructuras mentales generales que influyen en los procesos de percepción y razonamiento, abarcando a las creencias, los significados, los conceptos, las proposiciones, las reglas, entre otros elementos (Britto, 2018; Moreno & Azcárate, 2003). Según Nespor (1987), las concepciones se caracterizan por ser flexibles y dinámicas, lo cual permite su evaluación y cuestionamiento crítico.

Según García et al. (2006), las creencias de los profesores presentan una serie de características. En primer lugar, las creencias docentes se encuentran asociadas a las ideas personales, basadas en el afecto y las experiencias previas, es decir que, no se basan en el conocimiento comprobado de una formación profesional específica. En segundo lugar, estas influyen en la toma de decisiones del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En tercer lugar, las creencias poseen un valor afectivo. En cuarto lugar, los autores consideran que serían un tipo de conocimiento. En quinto lugar, las creencias docentes se justifican sin ningún tipo de rigor.

Moreno & Azcárate (2003) realizan una distinción entre tres tipos de creencias: las creencias institucionales, las creencias sobre el aprendizaje y las creencias sobre la enseñanza. Las creencias institucionales son aquellas que son aceptadas y se sostienen

dentro de una institución. Las creencias sobre el aprendizaje abarcan las ideas que posee el docente sobre la manera en que los estudiantes aprenden, sus posibilidades y capacidades para razonar e investigar, su capacidad de creatividad, entre otras. Por último, las creencias sobre la enseñanza incluyen las ideas sobre el significado que el docente asocia a enseñar, así como, sobre el papel que cumple, la metodología de enseñanza, los recursos que emplea, entre otros aspectos.

Las creencias sobre la enseñanza de los docentes se van consolidando en edades tempranas a partir de sus propias experiencias familiares, sociales y escolares (Latorre & Blanco, 2007; Pajares, 1992; Rojas, 2014). Sin embargo, estas creencias se desarrollan, transforman o sostienen a partir de ciertos factores presentes en los contextos laborales o profesionales del profesorado, tales como las relaciones con la autoridad, los estudiantes y la comunidad educativa; las normas y sanciones en estos espacios; el apoyo o las condiciones con las que cuentan para implementar reformas educativas; el tiempo y la carga de trabajo; las remuneraciones, etc. (Avalos et al., 2010; Rojas, 2014).

Glenn (2018) detalla que una de las temáticas en el estudio de las creencias gira en torno al rol del docente para responder a la diversidad de habilidades y discapacidades dentro del aula. Al respecto, el estudio realizado por Palacios-Cruz et al. (2013) tenía como objetivo describir y comparar los conocimientos y creencias sobre el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad en los maestros de niños y adolescentes de México, Bolivia y República Dominicana. En los resultados, se observa que casi la totalidad de docentes reconoció que el TDAH era una enfermedad y que los estudiantes con esta condición presentaban mayor riesgo a iniciar la vida sexual a edades tempranas, a experimentar accidentes y/o a tener fracturas o lesiones graves. Asimismo, un gran porcentaje de docentes mencionó contar con experiencia en el manejo de niños y adolescentes con problemas de conducta dentro del aula de clases, así como, en el manejo del TDAH.

Taresh y colaboradores (2020) elaboraron un marco teórico para indagar los efectos del conocimiento sobre el Trastorno del Espectro Autista (TEA) y de las habilidades docentes de nivel preescolar en la identificación de los estudiantes con esta condición. Se encontró que el conocimiento docente sobre el TEA era el factor más importante en el reconocimiento temprano de signos, mientras que las creencias erróneas sobre la condición dificultan la identificación. Estas creencias atribuyen la condición a la “terquedad” del niño en lugar de los déficits cognitivos. Asimismo, se mencionan ciertas competencias necesarias para identificar a estudiantes con TEA en el nivel preescolar, tales como la habilidad para derivar el caso a profesionales, habilidad para informar a los padres al respecto y la

sensación de autoeficacia.

En el Perú, Huamán-Arismendi (2008) realizó una investigación descriptiva en la cual aplicó encuestas al personal directivo, a los docentes y psicólogos pertenecientes a las Direcciones Regionales de Educación para conocer cuáles eran sus concepciones acerca de la Alta Capacidad. Entre los hallazgos más significativos se encuentra el desconocimiento de los profesionales de la Educación sobre las características diferenciales de los estudiantes talentosos y superdotados. Además, un porcentaje bajo de la muestra ha interactuado con estudiantes con altas capacidades durante sus años de servicio y la mayoría de la muestra considera que la alta capacidad es independiente de los factores socioculturales.

Los estudios revisados, a nivel nacional e internacional, brindan una aproximación hacia los alcances y limitaciones de los docentes para comprender, identificar y atender a la población estudiantil con necesidades educativas especiales. Sin embargo, es importante continuar indagando sobre la situación de aquellos estudiantes que presentan más de una necesidad de apoyo simultáneamente.

### **Creencias y concepciones docentes sobre doble excepcionalidad**

En las dos últimas décadas, se ha incrementado el interés para investigar sobre la doble excepcionalidad, lo cual ha permitido conocer las diversas características y necesidades que presenta esta población estudiantil (Assouline & Whiteman, 2011; Buic y Popovici, 2014; Conejeros-Solar et al., 2018a; Foley-Nicpon, 2013; Foley et al., 2011). Sin embargo, existen escasos estudios que indaguen en las creencias y concepciones docentes sobre esta población estudiantil; a continuación, se desarrollarán los estudios revisados sobre el tema.

El estudio de Rowan & Townend (2016) tuvo como objetivo investigar las creencias de 971 profesores recién graduados de Australia sobre su preparación para satisfacer las diversas necesidades de aprendizaje, particularmente de aquellos estudiantes con superdotación o doble excepcionalidad. Para ello, se empleó una metodología mixta. Los resultados evidencian que los profesores principiantes se sentían con escasa preparación en tres áreas: la enseñanza de estudiantes con diversas habilidades, el apoyo a los estudiantes con discapacidad y en la comunicación sensible con los padres de familia. Estos hallazgos resultan importantes para proponer líneas de intervención relacionadas al desarrollo profesional de los profesores que trabajan con estudiantes superdotados y con doble excepcionalidad.

Collet (2019) exploró las experiencias de docentes de estudiantes con doble excepcionalidad de secundaria en torno a la atención de las necesidades educativas

especiales de este grupo y a la autoeficacia y los obstáculos percibidos en la enseñanza de estos estudiantes. El diseño de la investigación fue fenomenológico y se aplicaron entrevistas, grupos focales y tareas de escritura a los docentes. Se evidencia una ambivalencia al describir la experiencia de trabajar a estudiantes con 2e, por un lado, se señala que la ausencia de conocimiento y la necesidad de investigar sobre estrategias eficaces de enseñanza para este grupo puede ser una tarea desafiante y que genera frustración. Por otro lado, se menciona que contar con estudiantes doblemente excepcionales en el aula es una experiencia gratificante y perciben que ellos como docentes cumplen un rol importante y privilegiado en su escuela.

Se mencionan ciertas prácticas del docente que son cruciales para lograr la inclusión de este grupo en la escuela, tales como la autorreflexión al finalizar sus clases para identificar los alcances y dificultades que se presentaron, una relación consolidada con los estudiantes, un alto sentido de autoeficacia, el aprendizaje mutuo entre colegas y el interés por aprender más sobre la población estudiantil con 2e. Con respecto a los obstáculos, los docentes creen que las clases con un gran número de estudiantes, la falta de involucramiento parental y familiar, así como la ausencia de formación profesional específica sobre 2e son elementos que interfieren con su enseñanza (Collet, 2019).

Missett et al. (2016) realizaron un estudio de caso con la finalidad de explorar las creencias y expectativas de una docente sobre las habilidades de un estudiante con alta capacidad y un trastorno emocional/comportamental. Además, se buscaba describir la influencia de las mismas en la selección de sus estrategias de enseñanza al implementar un programa de artes lingüísticas dirigido a estudiantes con 2e. Se encontró que a pesar de que la docente había identificado las fortalezas del estudiante (creatividad, habilidad para la escritura y conducta adecuada), tenía bajas expectativas sobre su desempeño y sus estrategias de enseñanza se centraban principalmente en mejorar los déficits de aprendizaje y conductuales del estudiante. En la misma línea, la docente mostraba una tendencia a resaltar la limitada capacidad del estudiante e ignoraba sus habilidades prosociales.

### **Situación de la Alta Capacidad en Perú**

Uno de los objetivos propuestos en la Ley General de Educación Peruana es la promoción y aseguramiento de la inclusión a través de la permanencia y el éxito de los estudiantes con necesidades educativas especiales en el sistema educativo (Ministerio de Educación, 2013). Dentro de este grupo de estudiantes se contemplan a los niños y adolescentes con discapacidad y a aquellos que presentan superdotación o talentos

específicos. Sin embargo, las políticas públicas y acciones concretas se enfocan principalmente a la inclusión del alumnado con discapacidad, mientras que existen pocas iniciativas educativas destinadas a la población estudiantil con alta capacidad, por lo que es un tema que aún se encuentra pendiente en la agenda del Ministerio de Educación y la sociedad peruana.

Así, por un lado, una de las iniciativas dirigidas a esta población son los Programas de Atención No Escolarizada al Talento y Superdotación (PANETS), los cuales están dirigidos a estudiantes con altas capacidades y tienen como finalidad impulsar el desarrollo de la creatividad y la innovación, a través de medidas de enriquecimiento curricular. Dentro de estos programas, se incorporan materias que no se encuentran en el currículo escolar, se profundizan contenidos y se ofrecen módulos complementarios no escolarizados para fortalecer las potencialidades de los estudiantes. Actualmente, solo existen dos de estos programas, uno ubicado en Lima Metropolitana y el otro en Huancayo. En conjunto, ambos cuentan con aproximadamente 300 beneficiarios (Cajuarina, 2019; Dirección General de Educación Básica Especial, 2013; Zamora, 2019).

La investigación realizada por Tapia y Delgado (2016) sobre el programa de Atención Educativa para Niños con Facultades Talentosas Sobresalientes (PAENFTS) evidencia que los docentes entrevistados que conforman parte del programa no cuentan con una especialización en educación para estudiantes con altas capacidades. Sin embargo, presentan una serie de características que son valoradas por este grupo, tales como el entusiasmo, la estabilidad emocional, la dedicación, la paciencia, la vocación de servicio, la creatividad, la imaginación, el apoyo para definir y orientar la autopercepción de los estudiantes y el conocimiento sobre temas específicos.

Por otro lado, se encuentran los Colegios de Alto Rendimiento (COAR), creados en el año 2010, los cuales son colegios residenciales dirigidos a estudiantes con alto rendimiento de origen rural o urbano que se encuentran en una situación de pobreza. Su objetivo principal es proporcionar un servicio global de educación que permita a los estudiantes ingresar exitosamente a una universidad y posteriormente, a una escuela de posgrado. En estos centros educativos, se ofrecen diversos servicios, tales como vivienda, lavandería, nutrición, salud, asistencia social y atención psicológica. Cabe señalar que los criterios de identificación en los COAR se centran en los logros escolares en términos de rendimiento en lugar de las habilidades cognitivas (Blumen, 2016; Wechsler, Blumen y Bendelman, 2018), en ese sentido, no toda la población que asiste a estos colegios presenta necesariamente una alta capacidad.

A pesar de que se ha logrado mayor conciencia en relación a los estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas al talento y la superdotación, aún persisten ciertas dificultades para brindar una atención pertinente a este grupo de estudiantes (Huamán-Arismendi, 2008). En primer lugar, la oferta educativa es limitada y no logra responder adecuadamente a las necesidades e intereses de este grupo. En segundo lugar, las escasas oportunidades en la formación inicial y continua destinadas a los profesionales de la educación sobre la alta capacidad, trae como consecuencia sentimientos de desorientación, incapacidad y desinterés para atender a esta población estudiantil. En tercer lugar, persisten estereotipos e ideas erradas en torno a las concepciones del talento y la superdotación en los profesionales de la educación que dificultan la identificación, y posterior intervención, de los estudiantes con estas características en el contexto escolar (Huamán-Arismendi, 2008). En la misma línea, Missett et al. (2016) señalan que no hay una adecuada representación de los estudiantes con doble excepcionalidad dentro de los programas dirigidos a atender a la alta capacidad, lo que podría explicarse por las creencias negativas y bajas expectativas sobre las habilidades académicas de los estudiantes con discapacidades sostenidas por los docentes.

Por todo lo anteriormente expuesto, resulta importante desarrollar líneas de investigación donde se exploren las creencias y concepciones docentes, dado a que estas permiten una aproximación a la preparación de los docentes para atender a la diversidad de estudiantes y evidencian las brechas que persisten en este ámbito (Rowan y Townend, 2016). En ese sentido, el presente trabajo de investigación tiene como objetivo explorar las creencias y concepciones sobre la doble excepcionalidad en docentes de Educación Básica Regular de Lima Metropolitana. De manera específica, se espera conocer las creencias y concepciones en torno a las características y necesidades que podrían presentar los estudiantes doblemente excepcionales en la escuela, así como indagar en las creencias de autoeficacia de los docentes para identificar y atender a este grupo de estudiantes.

La presente investigación se realizó desde un enfoque cualitativo y utilizó un diseño fenomenológico hermenéutico, en el cual se busca conocer e interpretar el fenómeno de la doble excepcionalidad a partir de las vivencias y conocimientos previos de los participantes. Para ello, se siguieron los siguientes pasos: En primer lugar, se definió al objeto de estudio mediante la construcción del marco teórico referencial y los antecedentes. En segundo lugar, se establecieron categorías por medio de la codificación; y, por último, se describió e interpretó cada categoría, contrastando los significados otorgados por los participantes con la teoría revisada (Creswell, 2013).





## Método

### Participantes

Se realizó un muestreo no probabilístico de clase autoseleccionada, es decir, que las personas interesadas accedieron libremente a participar de la presente investigación tras completar un formulario (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018). Además, se tomó en cuenta el principio de saturación para establecer el número de participantes (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

Los participantes del presente estudio fueron 8 docentes de Educación Básica Regular provenientes de diferentes escuelas privadas y públicas de Lima Metropolitana. Fueron 1 hombre y 7 mujeres, cuyas edades se encontraban entre los 28 y los 48 años.

Ellos contaban en promedio con 16 años de experiencia general en docencia. Respecto a la formación inicial de las y los participantes, 5 docentes concluyeron la carrera pedagógica en una universidad privada, 2 en una universidad pública y 1 docente en un instituto superior pedagógico público. Asimismo, 4 docentes reportaron haber llevado cursos relacionados a necesidades educativas especiales en su formación inicial, mientras que 7 recibieron capacitación al respecto posteriormente. En adición, 3 docentes mencionaron haber llevado una formación de posgrado (Ver tabla 1).

Para participar del estudio, los criterios de inclusión fueron pertenecer actualmente a una institución de Educación Básica Regular y contar con experiencia con al menos un estudiante con necesidades específicas de apoyo educativo (Talento y Superdotación, Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad o Trastorno del Espectro Autista). Los criterios de exclusión fueron pertenecer a un centro de Educación Básica Especial (CEBE) debido a que estos centros atienden a una población distinta a la que se busca estudiar (estudiantes con discapacidad severa o multidiscapacidad).

En cuanto a los aspectos éticos, se elaboró un consentimiento informado (Apéndice 1) donde se detalló el objetivo de la investigación, los instrumentos a utilizar, la voluntariedad de la participación, así como la confidencialidad de la información brindada y el anonimato de sus identidades. Se explicó, asimismo, que las entrevistas serían grabadas con la única finalidad de analizar la información para fines académicos, y que estas grabaciones serían eliminadas al culminar la investigación.

Tabla 1

*Información sobre los participantes*

Participante (Alias)	Tipo de institución en la que labora actualmente	Nivel en el que dicta	Experiencia previa con necesidades educativas especiales	Experiencia previa con doble excepcionalidad
Aysel	Privada	Primaria	TDAH, TEA	Altas Capacidades /TDAH
Sofía 17	Privada	Primaria	Altas Capacidades, TDAH, TEA	No
Luvana	Privada	Secundaria	Altas Capacidades, TEA	Altas Capacidades/TEA Altas Capacidades/TDAH
Almendra	Pública	Secundaria	TEA	No
Música	Privada	Primaria	Altas Capacidades, TDAH, TEA	No
Vianju	Privada	Primaria	Altas Capacidades, TDAH, TEA	No
Creatividad	Privada	Primaria	Altas Capacidades, TEA, TDAH	Altas Capacidades/TEA Altas Capacidades/TDAH
Cielito	Pública	Secundaria	Altas Capacidades, TDAH	No

**Técnicas de recolección de la información**

Para la recolección de información, se contó con una ficha de datos sociodemográficos, dos viñetas y una guía de entrevista semiestructurada, cuyas características se describen a continuación.

**Ficha de datos sociodemográficos (Apéndice 2).** Esta ficha se incluye en el formulario utilizado para reclutar docentes interesados en participar del estudio. La finalidad fue recoger datos sobre la edad, el sexo, la formación inicial, la modalidad de educación y el nivel en el que enseñan, los años de experiencia profesional, además, se buscaba conocer si habían recibido cursos o capacitaciones relacionados a las necesidades específicas de apoyo educativo asociadas al Talento y Superdotación, Trastorno del Espectro Autista o Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad.

**Viñetas (Apéndice 3).** Son situaciones o escenarios hipotéticos breves en el aula (Fives & Gill, 2014), utilizados para representar a los estudiantes con doble excepcionalidad. Las descripciones de los estudiantes presentados en las viñetas se elaboraron en base a la

literatura donde se detallan las características de los estudiantes con Alta Capacidad y TDAH, o con Alta Capacidad y TEA (Conejeros-Solar et al., 2018b; Dare & Nowicki, 2015; Hoffman, 2014; Krayem & Al-hroub, 2019). Se elaboró una viñeta para cada uno de los casos, 1 para AC y TDAH y otro para AC y TEA. Las viñetas fueron revisadas por expertas en el campo de la alta capacidad y doble excepcionalidad para asegurar la validez de contenido.

**Guía de entrevista semiestructurada (Apéndice 4).** Se elaboraron 18 preguntas divididas en tres áreas basadas en investigaciones previas sobre creencias docentes (Fives & Gill, 2014).

- **Área 1.** Creencias y concepciones sobre las características y necesidades de los estudiantes con doble excepcionalidad. Comprende 5 preguntas abiertas, cuya finalidad es explorar las características y necesidades que el docente identifica a partir de la viñeta, así como las creencias en torno al desempeño académico y social de los estudiantes con doble excepcionalidad.
- **Área 2.** Creencias y concepciones sobre la autoeficacia del docente para la identificación de estudiantes con doble excepcionalidad. Abarca 6 preguntas que indagan en torno a la preparación del docente para identificar a estudiantes doblemente excepcionales. Además, se busca explorar cómo las experiencias previas y los conocimientos adquiridos en la formación inicial y de posgrado influyen en el reconocimiento de la condición de los estudiantes.
- **Área 3.** Creencias y concepciones sobre la autoeficacia del docente para la atención de estudiantes con doble excepcionalidad. Incluye 7 preguntas que indagan las creencias del docente sobre su capacidad para atender a los estudiantes con doble excepcionalidad. Se busca explorar la preparación del docente a nivel personal y profesional. Además, se busca conocer la influencia de los conocimientos adquiridos en la formación inicial y de posgrado, así como de las experiencias previas en la atención a este grupo.

Al igual que las viñetas, la guía de preguntas fue revisada por expertos en el campo de la alta capacidad y doble excepcionalidad con la finalidad de asegurar su pertinencia, coherencia y claridad.

## **Procedimiento**

Primero, con el fin de contactar con docentes que cumplieran con los criterios de inclusión de la investigación, se elaboró un formulario en el que se detallaba el objetivo de

la investigación y se buscaba recopilar los datos personales, la formación académica, las capacitaciones recibidas sobre necesidades educativas especiales y la experiencia con estudiantes con N.E.E. de los docentes interesados en participar de la investigación. Este formulario fue compartido durante el mes de septiembre de 2020 a través de diversas redes sociales.

Se llevó a cabo un proceso de validación de los instrumentos con cuatro expertos. Tres fueron de nacionalidad chilena y contaban con amplia experiencia en la investigación sobre Doble Excepcionalidad y Educación Diferencial, mientras que un experto era de nacionalidad peruana con experiencia en el diseño, planificación e implementación de acciones dirigidas a estudiantes con altas capacidades y talentos específicos. A partir de las sugerencias de los expertos, se realizaron modificaciones en torno a la pertinencia, coherencia y claridad de los instrumentos. Luego, se realizó un piloto con dos docentes, cuyo propósito era validar la guía de entrevista y la comprensión de las viñetas. Cabe mencionar que las docentes aseguraron que ambos instrumentos eran claros, por tanto, no se realizó ninguna modificación y se inició con la recolección de los datos.

A fines de setiembre, se contactó por vía telefónica a los docentes que cumplían con los criterios de inclusión para confirmar su interés en participar de la investigación y coordinar una fecha para llevar a cabo la entrevista. Las entrevistas se realizaron durante el mes de octubre de 2020 a través de la plataforma Zoom, en un espacio libre de estímulos distractores y con una adecuada conexión a internet. En este proceso, la investigadora mantuvo una relación horizontal con los participantes, validando sus conocimientos y experiencias en todo momento (Strauss y Corbin, 2002). Seguidamente, se realizaron las transcripciones literales de las entrevistas, asegurando el anonimato de las identidades y la confidencialidad de la información. Estas fueron revisadas a fin de asegurar que no tengan errores ni omisiones.

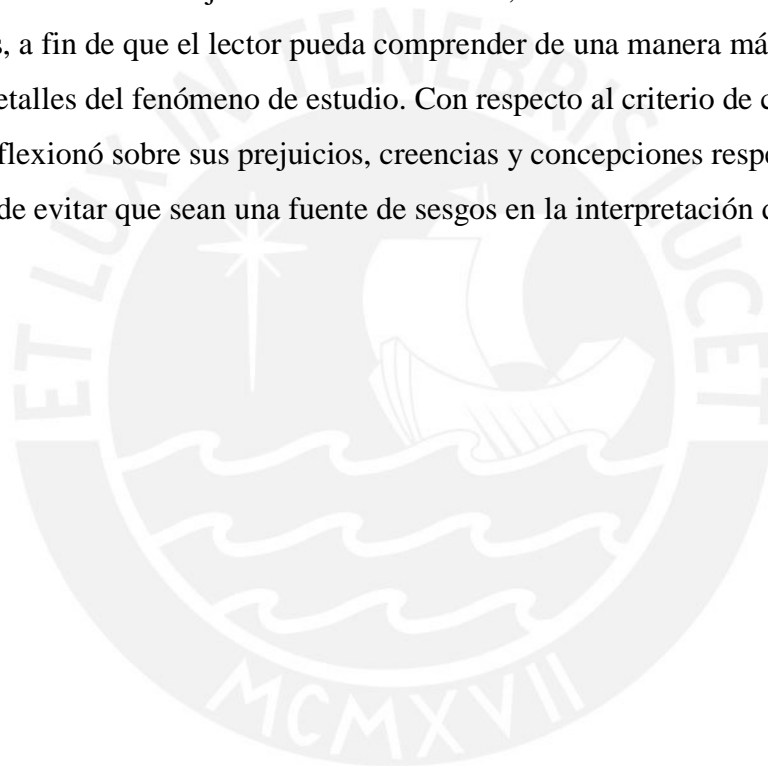
### **Análisis de la información**

Se realizó un análisis cualitativo de contenido temático, tomando en consideración los pasos de la fenomenología hermenéutica: codificación, esquematización, descripción y teorización (Martínez, 2004; Mejía, 2011). El procedimiento de análisis de la información se llevó a cabo mediante el software especializado de análisis de datos cualitativos Atlas. Ti 7.5.

En primer lugar, se inició con la codificación abierta de las citas textuales de las entrevistas (Strauss & Corbin, 2002). En segundo lugar, se estructuró la información en categorías. En

tercer lugar, se realizó una descripción de las categorías previamente identificadas. Finalmente, se consolidó un diálogo entre la teoría construida y la data empírica a través de la teorización (Martínez, 2004).

Se adoptaron medidas para cumplir con los criterios de rigor investigativo (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018). Se demostró el criterio de dependencia al explicar con claridad los criterios de selección; a través de la aplicación de un método coherente y el uso de un programa computacional de análisis que permitió entender las relaciones entre los códigos y las categorías (Taylor y Francis; 2013). Para cumplir con el criterio de credibilidad, se realizó una triangulación de teorías, es decir, el uso de múltiples teorías o perspectivas para analizar el conjunto de datos. Además, se realizaron descripciones amplias de las categorías, a fin de que el lector pueda comprender de una manera más completa el contexto y los detalles del fenómeno de estudio. Con respecto al criterio de confirmación, la investigadora reflexionó sobre sus prejuicios, creencias y concepciones respecto al problema de estudio a fin de evitar que sean una fuente de sesgos en la interpretación de los datos.





### **Resultados y discusión**

En la presente sección, se desarrollan y discuten las principales categorías obtenidas a partir de las entrevistas realizadas a docentes de Educación Básica Regular de Lima Metropolitana. A través del análisis se generaron 674 códigos, los cuales fueron divididos en 7 categorías: a) alcances y limitaciones en la formación inicial, b) experiencias previas con necesidades educativas especiales, c) barreras percibidas en la implementación de la Educación Inclusiva, d) aproximaciones a la doble excepcionalidad, e) creencias y concepciones sobre la doble excepcionalidad, f) creencias y concepciones sobre la identificación de estudiantes con doble excepcionalidad, y g) creencias y concepciones sobre la atención de estudiantes con doble excepcionalidad.

#### ***Alcances y limitaciones en la formación inicial***

Los conocimientos aprendidos durante la formación inicial pueden influir en las creencias y concepciones docentes sobre la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales (Britto, 2018; Kiely et al., 2015). Al respecto, la mayoría de docentes entrevistados expresan que, durante su formación inicial, existió una aproximación escasa o nula hacia el enfoque de Educación Inclusiva. Solo una docente expresó haber llevado un curso relacionado a este enfoque, pero desde una mirada teórica y sin profundización.

*Ah sí, educación inclusiva, donde hablábamos bueno, de todo un poco, de un poco de Asperger, un poco de TDAH, de síndrome de Down, pero era algo bien vago ¿no? No se profundizaba.*

*Aysel, institución educativa privada, nivel primaria*

No obstante, un aspecto a considerar es que la Educación Inclusiva fue implementada en el Perú a partir del año 2003, por lo que resulta comprensible que la mayoría de docentes entrevistados no hayan abordado el tema en su formación inicial (Tovar, 2013). Al respecto, se menciona que antes predominaba el enfoque de la Educación Especial, una modalidad educativa dirigida a estudiantes que requerían una atención diferenciada debido a sus características excepcionales, la cual abarcaba a los estudiantes con discapacidad y a aquellos con habilidades sobresalientes (Dirección General de Educación Básica Especial, 2012).

*“No se hablaba mucho de inclusión. Se hablaba más de colegios especiales, pero no tanto de inclusión”*

*Música, institución educativa privada, nivel primaria.*

La mayoría de docentes reconoce la importancia de abordar temáticas relacionadas a la inclusión de estudiantes con necesidades especiales durante la formación inicial. Sin embargo, expresan que esta preparación no debe centrarse en cuestiones meramente teóricas, sino que debe incluir experiencias prácticas con diversos grupos de estudiantes, así como un mayor énfasis en estrategias y metodologías.

*“Me hubiese gustado que me den una definición clara de cada trastorno, necesidad, recursos y estrategias, trabajar con ellos dentro del aula ¿no?”*

*Aysel, institución educativa privada, nivel primaria*

Estos hallazgos coinciden con lo propuesto por Fontana (2007), quien considera que en la formación inicial se deben implementar experiencias con grupos representativos de la diversidad, incluyendo a aquellos estudiantes con necesidades educativas especiales, con la finalidad de sensibilizar a los futuros docentes y propiciar espacios educativos que desarrollen sus destrezas profesionales, necesarias para la atención a la diversidad. Cabe mencionar que, si bien el pensamiento docente puede verse influenciado por los conocimientos adquiridos durante la formación inicial, las experiencias personales con necesidades educativas especiales podrían influenciar en el desarrollo de nuevas creencias y concepciones (Kiely et al., 2015; Ortega, 2018).

### ***Experiencias previas con Necesidades Educativas Especiales***

Los docentes son capaces de trazar similitudes entre las viñetas presentadas y sus experiencias previas con necesidades educativas especiales en el entorno escolar, familiar y/o personal. Por ejemplo, una docente tenía un hijo con diagnóstico de TEA, mientras que otra docente sospechaba que su hijo podría tener una posible Alta Capacidad. Por último, una de las docentes había recibido un diagnóstico de Trastorno por Déficit de Atención sin Hiperactividad durante su niñez y presentaba mayor conciencia sobre las dificultades que presentaban sus estudiantes con necesidades educativas especiales en el ámbito escolar, siendo capaz de empatizar con ellos y sugiriendo estrategias para su abordaje en el aula. De manera similar, otros estudios encontraron que los docentes que habían sido diagnosticados



con una discapacidad del aprendizaje mostraban mayor motivación y pasión en su labor profesional, además, cumplían un rol importante en potenciar los resultados académicos, sociales y emocionales de sus estudiantes (Ferri & Keefe, 2001; Vogel & Sharoni, 2011).

*Desde que mi hijo nació yo lo he notado muy diferente, no como un niño normal digámosle así, porque desde tan pequeñito siempre ha mostrado otro tipo de intereses, otro tipo de inquietudes, él ahorita como le digo tiene 5 años y lee desde los 3 años, lee, suma, resta desde los 3 años. Y como yo le digo a su profesora, porque una de ellas con las que estaba hasta el año pasado porque este año lo cambié. Me decía “no señora, pero usted no tiene que adelantarlo” y yo le decía “yo no lo adelanto” e imagínese si yo lo adelantara mi hijo qué estuviera haciendo y qué aprendería, mi hijo aprende solo, él es autodidacta.  
Cielito, institución educativa pública, nivel secundaria*

La mayoría de docentes expresó haber tenido experiencias con estudiantes con Trastorno del Espectro Autista y/o Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad. Este aspecto se puede explicar por la alta prevalencia de tales condiciones (Gómez-Arizaga et al., 2016; Velarde et al., 2017). En general, los docentes comentaron que los estudiantes con estas condiciones presentaban una serie de dificultades académicas y sociales. De manera específica, las experiencias con estudiantes con TDAH eran percibidas como más demandantes y desafiantes, sobre todo, si el estudiante no recibía un apoyo externo, por parte de la familia o de algún especialista.

*Entonces, al docente sí de alguna manera, eh, recarga su trabajo ¿no? Si bien tú como docente, vas y quieres enseñar de alguna manera, no sé, ya tienes pensada tu clase ¿no? pero eh de alguna manera, el estudiante con TDAH va a hacer que tu clase de alguna manera pueda tener otro matiz ¿no? O sea que de pronto, ya, tienes que hacer un alto a lo que estabas haciendo porque de pronto el niño con TDAH tuvo una dificultad con otro compañero, entonces, lo que tú tienes que hacer es parar, porque lo que es importante es que resuelvan sus conflictos, de que el niño se calme, entonces, ellos de alguna manera...este...si van a generar...digamos...una rutina distinta a la que de pronto en una clase no hay un niño con TDAH ¿no? [...]  
Sin embargo, a pesar de todo ello, tienes que lograr una manera de que el objetivo*

*de tu clase se logre. De alguna manera, es un desafío y un reto también para el docente ¿no?*

*Sofía 17, institución educativa privada, nivel primaria*

Otros docentes mencionaron experiencias significativas con estudiantes con discapacidad sensorial o intelectual en instituciones de Educación Básica Regular o Especial:

*[...] con Ana ha sido un poco complicado porque por la adolescencia, es una niña muy, es una niña, bueno tiene 14 años, pero es una niña muy perica. O sea, para ella, no acepta por ejemplo ponerse los audífonos ¿no? Porque piensa que la van a molestar, etc. A pesar de que tiene los audífonos en la escuela no los lleva, solo los utiliza en la casa ¿no? Eh, este con ella, con ella es más manejable la situación, solamente eso, no he logrado que se ponga los audífonos. Pero, por ejemplo, antes ella se quería sentar en el lugar que quería, ahora gracias a Dios me ha entendido que ella se tiene que sentar en lugares estratégicos.*

*Almendra, institución educativa pública, nivel secundaria*

Asimismo, una docente narró un caso en el cual tuvo estudiantes con diferentes necesidades educativas especiales en una misma aula, asociadas a la discapacidad y a las altas capacidades.

*[...] Mire, en el salón en el que estaba él. Era él, que tenía un coeficiente intelectual alto, aprendía muy rápido, eh, hacía las cosas rápido, se aburría fácilmente, una actividad que uno programaba, él en 10 minutos la acababa. Pero, en esa misma aula tuve un alumno que no me rendía, era fronterizo. Entonces, ahí sí la tuve bastante difícil porque era un fronterizo, el grupo regular por decirle y un alto.*

*Luvana, institución educativa privada, nivel secundaria*

Un aspecto llamativo es que las docentes lograron identificar ciertas características asociadas a las Altas Capacidades en sus estudiantes, tales como el razonamiento rápido, la formulación de preguntas complejas y las facilidades para realizar cálculo, sin embargo, no tenían la certeza de si realmente presentaban tal condición debido a la ausencia de un proceso de detección realizado por un profesional externo. Este hallazgo es consistente con

lo encontrado por el estudio de Huamán-Arismendi (2008), quien demuestra que un porcentaje muy pequeño de profesionales de la educación peruanos creía haber encontrado alumnos con altas capacidades en sus años de servicio. Según el autor, una posible explicación sería una ausencia de experiencias con este grupo o una limitada pericia para su identificación.

*Entonces, los padres de familia más bien estaban en duda si más bien era un niño con Altas Capacidades o era un niño TEA ¿ya? Y ¿qué es lo que pasa...qué es lo que pasaba con él? Por ejemplo que en matemática era brillante, brillante, brillante. Podría hacer cálculos, primer grado, te estoy hablando de un niño de primer grado ah.  $1584 + 268$  y él te lo hacía ¿no? Brillante en matemática, pero ante situaciones imprevistas ¿no? Entraba en crisis, si se caía, se raspaba la rodilla, en llanto total. O sea, por eso todavía como es tan pequeñito no se puede decir, digamos si es un TEA o Altas Capacidades. No sé, se va a ir viendo con el tiempo si es que realmente es uno de los dos diagnósticos o quizás en los dos [...]*  
*Sofía 17, institución educativa privada, nivel primaria*

Kalaw (2016) encontró que los docentes de educación general presentarán uno o más niños con necesidades especiales en sus aulas en algún momento, ya sea que estos estudiantes hayan sido identificados formalmente o no. En ese sentido, resulta importante que los docentes estén preparados para responder a sus particularidades desde un enfoque inclusivo y que tengan la oportunidad de capacitarse en temas relacionados a necesidades educativas especiales, específicamente, aquellas asociadas a condiciones específicas o a la Alta Capacidad (Dingle et al., 2004; Hoffman, 2014).

### ***Barreras percibidas en la implementación de la Educación Inclusiva***

La educación inclusiva debe asegurar la presencia, participación y los logros de aprendizaje de cada estudiante (Consejo Nacional de Educación, 2017), sin embargo, diversos factores pueden limitar su implementación. Al respecto, una docente expresa que la legislación actual respalda la inclusión de dos estudiantes con necesidades educativas especiales por aula en las instituciones de Educación Básica Regular y, en consecuencia, manifiesta la necesidad de que los docentes sean capacitados y orientados en la atención a este grupo.

*Debes saber que, actualmente, la ley respalda a todos los niños con alguna condición ¿no? Para que sean atendidos en las escuelas y que justamente, se*

*reserven dos vacantes por aula ¿no? Para que estén incluidos dentro del aula. Creo que exactamente hace unos 5 años será que ya este...sabes que de alguna manera en tu aula vas a tener los niños incluidos, ya sea con TEA, con TDAH, o con alguna dificultad de aprendizaje, alguna dificultad cognitiva, entonces, paras, te capacitas, recibes orientación ¿no? y eso te...de alguna manera, te va a este...permitiendo que, justamente, poner en práctica todo lo que leíste, te capacitaste y ver si funciona o no. Entonces creo que ahora es mucho más visible, la inclusión ¿no?*

*Sofía 17, institución educativa privada, nivel primaria*

La disposición y capacidad de los docentes para incluir a estudiantes con necesidades educativas especiales depende de variables contextuales, por ejemplo, el número de estudiantes con necesidades educativas especiales que les asignan por aula o la severidad de las discapacidades (Collet, 2019; Kiely et al., 2015). Al respecto, una docente expresa sentirse desbordada por los múltiples casos en una misma aula:

*[...]el año pasado como que ya no tenías a uno, tenías a tres, a cuatro, a cinco niños de Inclusión ¿no? Yo me acuerdo que en inicial, me tocó enseñar Inglés y en tres años tenía 6 niños con diferentes casos, y eran 6 en un aula de 20 niños, o sea era un desborde.*

*Aysel, institución educativa privada, nivel primaria*

En adición, un docente expresa lo inconveniente que sería elaborar diferentes programaciones para cada uno de los estudiantes “de inclusión” y otra dirigida a los estudiantes regulares:

*[...] Estoy con un grupo de 20 chicos, 30 chicos. Y tampoco es que pueda hacer mucho porque no puedes enfocarte solo en un niño ¿no? Entonces es, es complicado. Imagínate que tengas un niño con síndrome de Down en un salón con la inclusión y que tengas un niño con Asperger, y uno con déficit de atención. ¿O sea voy a hacer 4 programaciones para ellos tres y para los demás? O sea, creo que eso es super complicado ¿no?*

*Creatividad, institución educativa privada, nivel primaria*

En ese sentido, el docente prefiere proponer una misma programación para todos, sin realizar modificaciones según las necesidades particulares de los estudiantes. De manera similar, un estudio halló que, a pesar de que los docentes reconocían los diferentes estilos, ritmos, motivaciones, intereses y características para aprender, podrían emplear un limitado repertorio de estrategias debido a factores como el alto número de estudiantes dentro del aula y el escaso tiempo para aplicar estrategias personalizadas (Jara & Jara, 2018).

*Lo que yo hago desde mi experiencia es tratarlos a todos por igual y dentro de sus capacidades que respondan a los cursos lo más que puedan, eso es lo que a mí me funciona ¿no? [...] y mientras si el que menos entiende Matemática, entendió algo, pucha él que está bien va a entender pues ¿no?  
Creatividad, institución educativa privada, nivel primaria*

En adición, otra de las barreras percibidas para una atención oportuna al estudiante es el hecho de no contar con un diagnóstico o con las recomendaciones específicas de otros profesionales para la intervención dentro del aula. En ciertos casos, la ausencia de diagnóstico se explicaba por el desinterés de la familia o debido a que no se había determinado un diagnóstico certero. Estos hallazgos coinciden con lo planteado por Gagné, quien sugiere que los catalizadores ambientales, como los medios, los servicios e individuos, resultan importantes en el desarrollo del potencial (Conejeros-Solar et al., 2018c; Tourón, 2004).

*[...] Lo que pasa es que, hoy en día la educación es muy compleja para nosotros los docentes, de verdad. Yo, por ejemplo, tengo la oportunidad...este año estoy trabajando con niños, por primera vez en mi vida. 24 años de servicio, y por primera vez estoy trabajando con dos niños inclusivos. Uno por que tiene hipoacusia, y otro porque tiene, incluso el diagnóstico no es el mismo, porque en un lugar le han diagnosticado retraso mental leve y en el otro le han diagnosticado autismo leve también ¿no?  
Almendra, institución educativa pública, nivel secundaria*

Con respecto al apoyo percibido dentro de su institución educativa, una docente mencionó haber recibido asistencia del Servicio de Apoyo y Asesoramiento para la atención de Necesidades Educativas Especiales (SAANEE). Este servicio está conformado por el

equipo multidisciplinario de las UGEL, cuya función principal es otorgar las facilidades y herramientas adecuadas a los centros educativos regulares, principalmente a los y las docentes, en relación a las adaptaciones metodológicas, asistencia psicológica, y velar por un adecuado ambiente inclusivo en el plantel educativo (Paico, 2019). No obstante, las orientaciones que la especialista de este servicio otorga a la docente son principalmente teóricas y pueden distar de las situaciones que experimenta dentro del aula.

*Tengo una especialista de SAANEE en mi escuela, bueno en varias escuelas y le dedicó un tiempo a la escuela y me da orientaciones seguramente teóricas que en realidad si se presenta ciertas situaciones yo no sé cómo manejarlas ¿no?*  
*Almendra, institución educativa pública, nivel secundaria*

Otra docente mencionó haber recibido apoyo de una unidad encargada de la atención a estudiantes “inclusivos” en su institución educativa. Esta unidad contaba con especialistas que otorgaban capacitaciones a los docentes sobre las características y estrategias dirigidas a los estudiantes con necesidades educativas especiales. Además, trabajaban junto a los acompañantes de inclusión, quienes apoyaban en la elaboración de materiales didácticos o recursos dirigidos a este grupo.

*Sí, nos daban capacitaciones, primero, eh, sobre los niños que nos tocaban en el año. O sea durante el año te tocan, te dan tus aulas y te dan tus niños. Y tienes niños como este...ya, te tocaba Síndrome de Down, Asperger, TDAH, entonces, te mandaban a la capacitadora que iba a tratar esas tres definiciones y las estrategias ¿no? que iban a trabajar. ¿No? Qué estrategias podrían ayudar, básicamente algo así era.*

*Aysel, institución educativa privada, nivel primaria*

Sin embargo, a pesar de esta iniciativa por promover la inclusión de los niños con necesidades educativas especiales, existían otras falencias dentro de la misma institución, tales como las propias actitudes o el desconocimiento de los actores educativos sobre las particularidades de los estudiantes. En adición, un aspecto particular, fue el hecho de que los estudiantes con necesidades educativas especiales pagaban una pensión mayor a la de los estudiantes regulares por un supuesto acceso a recursos adicionales.

*[...] Lo que faltó fue que, por ejemplo, este grupo de inclusión realmente sea un grupo que te enseñe a cómo manejar la inclusión, que no solamente sea teórico ¿no? Y otra que las autoridades dentro de la institución, eh, sepan manejar la parte de inclusión es que había muchos maestros que no eran inclusivos ahí en verdad, solamente sacaban a los niños del aula o decían comentarios bastantes despectivos ¿no? Porque tampoco estaban preparadas para enseñar, o sea, nadie estaba preparada para enseñar niños de Inclusión.*

*Aysel, institución educativa privada, nivel primaria*

Paico (2019) señala que las limitaciones percibidas dentro de las instituciones educativas pueden mermar la convicción de continuar implementando el enfoque inclusivo. Al respecto, una docente menciona que desconoce los propósitos de este enfoque y considera que en la práctica no suele ser provechoso. En adición, las creencias sobre la educación inclusiva, según Kalaw (2016), serían otro de los factores que afecta la implementación de la inclusión.

*[...] Me imagino también que eso de la educación inclusiva tiene algunos propósitos ¿no? Que yo sinceramente desconozco, pero me imagino que esos propósitos son buenos ¿no? Por eso es que se está dando. Pero, en la práctica, yo sinceramente no noto mucha...no noto que esto sea muy provechoso en la práctica.*

*Almendra, institución educativa pública, nivel primaria*

Por el contrario, una docente expresó que su institución educativa presentaba avances en materia de inclusión, debido a que contaba con adaptaciones de accesibilidad y habían contratado a personal con discapacidad motora.

*Me gusta como manejan el tema de la inclusión. Porque como te digo, no sé si habrá más colegios así pero solamente conozco a este colegio que tiene ascensores, tiene rampas. Incluso hay algunas psicólogas o profesores que están en silla de ruedas.*

*Música, institución educativa privada, nivel primaria*

Los docentes reconocieron la interacción entre habilidades y dificultades en los estudiantes de las viñetas. En el caso de David (AC-TEA), identifican, por un lado, una habilidad sobresaliente en el área de Matemática, así como, un lenguaje e intereses poco

usuales para su edad. Por otro lado, reportan que presenta limitaciones en la expresión y regulación emocional, especialmente frente a los cambios. Además, manifestarían dificultades en la interacción con sus pares. En la literatura, los niños con AC-TEA se caracterizan por presentar un alto intelecto con intereses intensos, un desarrollo asincrónico, limitaciones para comunicarse o actuar en una manera socialmente convencional, así como una necesidad extrema de predictibilidad, estructura y reglas (Rubenstein et al., 2015)

*O sea yo veo tres características, es un niño hábil ¿no?, en matemática, es un niño que tiene intereses restringidos, ¿no? que no van de acuerdo a la edad del grupo con él que se maneja y su habla y su forma de comunicarse con ellos no es la usual, lo que hace que tal vez de pronto estos compañeros pues no lo acepten o se puedan burlar de él por verlo distinto y lo otro es que los cambios eh, lo frustran o lo irritan (pausa) Eso veo en él.*

*Sofía 17, institución educativa privada, nivel primaria*

En el caso de Andrea (AC-TDAH), los docentes consideran que es una estudiante que aprende con rapidez, es capaz de crear melodías y formular preguntas complejas. Entre sus dificultades, se menciona el hecho de no presentar los materiales y tareas en las fechas planteadas. En el plano social, Andrea manifestaría conflictos frecuentemente con sus pares y podría experimentar situaciones de aislamiento debido a ello. En relación a este hallazgo, un estudio encontró que los estudiantes con AC-TDAH tienden a experimentar mayores vivencias negativas en las escuelas (Assouline et al., 2006)

*El hecho de que se suele olvidar sus materiales, no presentar sus tareas en las fechas establecidas, el hecho de aprender muy rápido. Ah ya, acá hay algo muy resaltante, el hecho de hacer preguntas complejas a los nueve años. Y bueno, la más resaltante que en las clases de música destaca pues por su facilidad para aprender y crear, y crear sobre todo, melodías diferentes.*

*Almendra, institución educativa pública, nivel secundaria*

Asimismo, se mencionan ciertas necesidades educativas comunes que surgirían frente a estas características, tales como la necesidad de ser incluido dentro del grupo de pares, de ser comprendido por los docentes y de contar con contenidos más complejos en el área donde demuestran una habilidad destacada. Cabe mencionar que estas necesidades eran



identificadas a partir de experiencias previas con otros estudiantes, con sus familiares o según sus vivencias personales.

*Podría ser que se requiera darle una adecuación, o sea no darle las mismas eh, en el caso de matemática los mismos problemas, sino un poco más complejos o que requieran más de su creatividad o más de su comprensión, como le gustan las matemáticas digamos hacer un poco más complejo los problemas ¿no? Y o sea ser un poco diferenciado digamos.*

*Cielito, institución educativa pública, nivel secundaria*

### ***Creencias y concepciones sobre la doble excepcionalidad***

Los docentes intentaban explicar las características de David y Andrea en base a sus creencias y concepciones previas. Así, por ejemplo, tres docentes consideran que las capacidades académicas e intelectuales de David, la tendencia a enfocarse en sus propios intereses y el tono de voz monótono serían rasgos de un estudiante con Síndrome de Asperger.

*Podría considerar que tiene rasgos de asperger. Este... y por eso se le... ósea habría que hacer una evaluación más exhaustiva no... [...] O sea, ¿podría no? por el hecho de que está bastante adelantado para su edad, por su tono de voz. Generalmente los chicos con esa característica suelen tener un tono de voz monótona. Este... aparentemente sus capacidades académicas son más avanzadas que para los chicos de su edad y generalmente estos chicos son... tienden a enfocarse más en sus... o sea lo que les gusta hacer a ellos, sin ser empáticos y pensar en lo que les gusta a sus otros compañeros.*

*Música, institución educativa privada, nivel primaria*

Asimismo, tres docentes mencionaron que era probable que David sea un estudiante con superdotación o con un coeficiente intelectual alto. En ese sentido, se refleja una concepción sobre la Alta Capacidad asociada a una conceptualización clásica basada en las puntuaciones del coeficiente intelectual (Conejeros-Solar et al., 2018) y que no incluye otros aspectos como el nivel de compromiso con la tarea o los altos niveles de creatividad propuestos por Renzulli (1978). En la misma línea, un estudio encontró que los estudiantes con Trastorno

del Espectro Autista suelen ser derivados a evaluaciones para superdotados, probablemente por sesgos o estereotipos relacionados con esta condición (Hoffman, 2014).

*Podría ser coeficiente intelectual alto en el caso de David, quizás se aburra porque ya sabe todo. [...] Utiliza un vocabulario, unas palabras muy complejas para su edad.*

*Luvana, institución educativa privada, nivel secundaria*

En adición, una docente mencionó que David podría presentar Trastorno del Espectro Autista o Altas Capacidades, debido a que considera que una característica en común entre ambas condiciones son las dificultades en la interacción social.

*En el caso de David, yo podría presumir de un T.E.A. también ¿no? De un Trastorno del Espectro Autista, pero también podría ser un niño con Altas Capacidades ¿no? Porque generalmente a veces, los niños con Altas Capacidades pues tienen dificultades en la interacción social ¿no? Probablemente...estoy ahí como que en duda ¿no?*

*Sofía 17, institución educativa privada, nivel primaria*

En el caso de Andrea, cinco docentes consideran que la impulsividad, el alto nivel de energía y las dificultades con los pares serían rasgos de un posible Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad. El estudio de Rinn y Nelson (2009) aplicó una viñeta de un estudiante con características de TDAH y superdotación a docentes en formación como instrumento de medición. Cuando se les preguntó a los participantes qué podría explicar el comportamiento del estudiante, ellos reconocieron los comportamientos de TDAH con mayor frecuencia que los comportamientos superdotados. En ese sentido, podría ocurrir una identificación sesgada a las limitaciones conductuales o emocionales de los estudiantes con doble excepcionalidad.

*Bueno, yo pienso que en el caso de ella este... parece una niña dispersa pero como te digo o sea yo, los docentes no podemos diagnosticar entonces nosotros la llevamos al área psicopedagógica, pero según las características de esta niña podría decir que a lo mejor podría tener TDAH. Bueno, sí, por las características. [...]El hecho de impulsividad ¿no? O sea de que suele ser impulsiva para*

*interrumpir las clases, provocar conflictos, no organizarse en cuanto traer materiales a clase, o no presentar las tareas solicitadas en las fechas que debía de hacerlo. Este, si, básicamente eso.*

*Música, institución educativa privada, nivel primaria*

En adición, tres docentes explicaron que la inquietud motora, el aprendizaje rápido y la formulación de preguntas complejas podrían explicarse por una posible superdotación o coeficiente intelectual:

*Andrea es bastante hábil también, no sé si será intelectual tanto, pero aprende muy rápido los temas, posiblemente sí. Cuando se le pregunta siempre sabe la respuesta. Que hace preguntas complejas, eso quiere decir que establece relaciones con la información que le entregan y cuando algo le interesa. Hmm mire, podría ser coeficiente intelectual alto, una habilidad también muy grande.*

*Luvana, institución educativa privada, nivel secundaria*

Dos docentes expresaron que estas características se deberían a las propias habilidades e intereses intensos de Andrea hacia la música. Una docente realizó un énfasis en su creatividad:

*Andrea es creativa, Andrea es más... Cuando dice que le gusta crear nuevas melodías con instrumentos. Eso la hace... bueno aquí vemos una habilidad para la música. Bueno, creo que tiene la habilidad para crear melodías, usar instrumentos ¿no? Definitivamente, lo que yo puedo percibir es que es una niña muy creativa y hábil.*

*Vianju, institución educativa privada, nivel primaria*

Mientras que tres docentes argumentaron que tales características también podrían explicarse por el TDAH y un docente expresó que esta condición podría estar asociada a la inteligencia musical y cinestésica de Andrea. Sin una concepción clara de lo que implica cada condición, es probable que surjan estereotipos o creencias erróneas sobre los factores asociados a la Alta Capacidad (Siegle & Powell, 2004).

*O déficit de atención con hiperactividad, el TDAH-A. [...] Por las frecuentes interrupciones en clases, porque sus preguntas son complejas cuando está en una clase, eh no puede estar tranquila, por ejemplo, la música le llama mucho la atención, tiene que ver mucho con el cuerpo, lo que habla o con lo que se mueve también ¿no? [...] Es posible, no lo sé, yo no soy especialista en TDAH. Pero es posible ¿no? Porque su, la inteligencia musical está más desarrollada que las otras inteligencias, es probable o la kinestésica también.*

*Creatividad, institución educativa privada, nivel primaria*

Asimismo, se presentan creencias sobre el rendimiento académico actual y futuro, así como acerca de las relaciones con los docentes y pares. Cabe señalar que las creencias sobre Andrea suelen ser menos favorables, en tanto se considera que su rendimiento académico será bajo, que será percibida como disruptiva por sus interrupciones y que incluso, sus propias habilidades podrían generar envidia en sus pares. De manera similar, Baum, Olenchack y Owen (1998) encontraron que los profesores de estudiantes con Altas Capacidades y TDAH tendían a interpretar las conductas de impulsividad de manera negativa. El estudio de Mikami et al. (2004) encontró que las niñas con TDAH, debido a sus dificultades sociales, ocasionan disgusto a sus pares y a los adultos de su entorno. Además, presentan una conciencia elevada de las consecuencias sociales de sus conductas, que podría resultar en una percepción pobre de las relaciones con sus docentes, motivación y autoestima disminuida, además, de mayores tasas de depresión y ansiedad.

*Creo que [la relación con los docentes sería] peor que la de David. [...] Por su impulsividad, quizás ella, le repito ¿no? Habla en clase, entonces, está constantemente interrumpiendo, si no se concentra en algo se distrae constantemente, en trabajo de equipo no rinde, eh, incluso puede ser que inicie una nueva actividad y nuevamente ¿no? Que puedan considerarla como desobediente, que es una malcriada, que son términos que utilizan algunos docentes. Podría enfrentarse incluso a los docentes, me imagino. O podría tener acciones que los docentes tomarían como falta de respeto.*

*Luvana, institución educativa privada, nivel secundaria*

*[...] y los niños así a veces este, como le digo, como que desarrollan la envidia en sus compañeros, todavía si aprenden rápido, desgraciadamente los niños talentosos,*

*los primeros puestos en las escuelas siempre incluso hasta les hacen bullying ¿no? Porque es como una forma de bajarlos, de al no poder competir académicamente con ellos, buscan, el resto de los chicos buscan formas de cómo traérselos abajo. Y si ella tiene estas cualidades, bueno yo que no va a ser buena su relación con sus compañeros.*

*Almendra, institución educativa pública, nivel secundaria*

Por otro lado, los docentes consideran que es posible que se presente más de una necesidad educativa especial en un estudiante, sin embargo, al ejemplificar se centran en aquellas necesidades asociadas a las dificultades. Estudios previos sugieren que los docentes podrían mostrar mayor sensibilidad hacia las debilidades del estudiante, incluso, llegando a identificarlas antes que las fortalezas (Rinn & Nelson, 2009; Siegle & Powell, 2004).

*Por ejemplo, mi estudiante tiene retraso mental, eso se evidencia. Tiene también un cuadro de ansiedad muy severo. Bueno, yo he identificado esto, de repente no sé si viene a consecuencia de lo otro, de su retraso mental, pero, tiene, necesita ser atendido en el hecho de interrelacionarse con sus compañeros porque también él tiene que entender cuál debe ser el trato con sus compañeros. Bueno, y bueno también, yo creo que una de las necesidades primordiales para ellos es el manejo que tienen que tener todos sus docentes para con él ¿no?*

*Luvana, institución educativa privada, nivel secundaria*

Sin embargo, no se solía contemplar la posibilidad de que un estudiante pueda presentar necesidades educativas asociadas a las habilidades y las dificultades simultáneamente. El estudio de King (2005) plantea la relevancia de que los docentes refuercen tanto las habilidades académicas y dotes de los estudiantes, a la vez que brindan apoyo a los desafíos sociales emocionales y sociales que afrontan los estudiantes con doble excepcionalidad dentro y fuera del aula. Sin embargo, las concepciones de los docentes podrían dificultar el reconocimiento de que ambas excepcionalidades podrían coexistir, como lo expresa el siguiente extracto:

*[...] TEA y Altas Capacidades, mmm lo que sucede es que los niños con TEA este...suelen ser muy hábil o... hábiles o expertos en un área, por ejemplo, son buenísimos en memoria ¿no?, son buenísimos en..., digamos este... tienen un*

*vocabulario muy experto, por ejemplo ¿no?. Son expertos en un área en específico ¿no? pero un niño con Altas Capacidades es bueno en todo (risas). Entonces, yo creo que no, el TEA y las Altas Capacidades no irían de la mano ¿no?*  
*Sofía 17, institución educativa privada, nivel primaria*

En el caso contrario, una docente, debido a su interés y conocimiento sobre Altas Capacidades, expresó que la doble excepcionalidad podría ser un ejemplo de cómo interactúan las necesidades educativas asociadas a las habilidades y discapacidades.

*He leído también acerca de la doble excepcionalidad, cuando un alumno que tiene muchas capacidades tiene alguna discapacidad asociada, digamos asperger, digamos autismo, o también puede ser dislexia ¿no? Puede ser cualquiera de esas discapacidades quizás, he leído que se le conoce como doble excepcionalidad cuando tiene capacidades y luego se da una discapacidad.*  
*Cielito, institución educativa pública, nivel secundaria*

### **Creencias y concepciones sobre la identificación de estudiantes con doble excepcionalidad**

Todos los docentes expresaron la importancia de identificar las particularidades de los estudiantes en relación a sus estilos de aprendizaje, necesidades de apoyo o potenciales para, de esta manera, poder brindar una adecuada orientación y apoyo dentro del aula. Asimismo, una docente expresó la necesidad de que exista una política de identificación de estudiantes con Altas Capacidades desde edades tempranas, con la finalidad de desarrollar su potencial.

*Por supuesto, es importante identificar casos como ellos (Andrea y David) que se planteen en el aula ¿no? Porque creo yo que es un trabajo en el caso de ellos diferenciado. Creo yo que es el mismo trabajo que realizas con tu equipo, pero siempre en el caso de ellos dos algo extra ¿no? Para que ayude en beneficio del estudiante, porque tienen estas habilidades diferentes ¿no?*  
*Vianju, institución educativa privada, nivel primaria*

No obstante, el grado de autoeficacia en la identificación de estudiantes variaba según el caso. Ciertos docentes expresaban sentirse capaces de reconocer una condición

específica en los estudiantes a partir de las experiencias personales con necesidades educativas especiales o por los conocimientos adquiridos durante la formación de posgrado. Por tanto, se podría considerar que el sentido de autoeficacia de los docentes podría surgir a partir de la experiencia activa con necesidades específicas (Urton et al., 2014). Además, un estudio sugiere que los docentes con experiencias directas con niños con alguna condición (Por ejemplo: TDAH) presentarían menos concepciones erróneas y vacíos de conocimiento en contraste con aquellos docentes que no cuentan con experiencia (Soriano-Ferrer & Echegaray-Bengoa, 2019).

*Hmm yo creo que si hablamos en porcentajes, me podría dar, por la experiencia que tengo un 70% [...] Yo he trabajado en un colegio donde trabajan con niños de habilidades diferentes, pero no son, no es un colegio exclusivamente para niños de habilidades diferentes, sino era un colegio inclusivo, es decir, tenías dos alumnos con habilidades diferentes por aula. Entonces, he tenido alumnos desde TDAH, Asperger, Autismo, Síndrome de Down, eh, Trastorno Oposicionista. Aysel, institución educativa privada, nivel primaria*

Otros docentes mencionaron que serían capaces de reconocer características llamativas, aunque no necesariamente una condición específica. Esto se podría explicar por la insuficiente información o capacitación sobre necesidades educativas específicas recibida en la formación inicial y continua (Rinn & Nelson, 2009). Tras el reconocimiento de tales características, este grupo de docentes comunicaría sus observaciones al personal directivo, al psicólogo escolar, a otros docentes y/o a la familia.

*Bueno, definitivamente yo podría identificar características diferentes en ellos ¿no? Podría identificarlas, y cuando el maestro las identifica lo primero que hace es comunicarlo a la directora, a los padres de familia. O sea, yo sí puedo llegar a eso, a identificar las cualidades diferentes que tenga Andrea o David o mis niños ¿no? No puedo hacer nada más. Almendra, institución educativa pública, nivel secundaria*

Una docente expresó que a través de la observación y conversación con sus estudiantes puede identificar características llamativas o que no van según lo esperado para

ella. A partir de sus observaciones, la mayoría de estudiantes fueron derivados a una evaluación y recibieron un diagnóstico, a excepción de uno por el desinterés del padre.

*A ver, yo suelo observar mucho a mis alumnos, eh, converso con ellos, justamente porque enseño comunicación ¿no? Entonces, siempre busco la manera de que participen, entonces cuando, cuando no pasa lo que espero por decirle, medio me llama la atención ¿no? Porque intuyo que algo puede estar pasando por decirlo de alguna manera. Entonces cada caso de alumno que he tenido me prepara por así decirlo. Obviamente no tengo una preparación profesional por decirlo de esa manera, pero considero que la experiencia ayuda bastante. Entonces de manera personal, ha habido tres alumnos a los que he tenido que llamar a sus padres para comentarles ¿no? Mis observaciones. Cuatro, cuatro alumnos. Entonces de esos cuatro, tres fueron evaluados y diagnosticados, pero uno de ellos pues el papá no lo tomó en cuenta ¿no? Y lo dejó así.*

*Luvana, institución educativa privada, nivel secundaria*

Se menciona, además, que el hecho de contar con un diagnóstico y/o con las recomendaciones de la evaluación realizada por especialistas otorga orientaciones al docente sobre las posibilidades y necesidades de apoyo que posee el estudiante:

*Entonces si el terapeuta del, el neurólogo que lo evaluó me dice que es un niño que tiene, un nivel superior, no, la psicóloga me dice que tiene un nivel cognitivo pues superior, pues bueno ¿no? Eso me ayuda un poco a saber qué es un niño que puede ¿no? Pero si me dice que es un niño que tiene un déficit cognitivo, que es fronterizo, qué es un retardo leve. Entonces también me da luces para cómo saber por donde ayudarlo. Creo que también el...eh...trabajo que brindan los otros especialistas, las otras especialidades te ayudan. No solamente mirarlo desde el lado de la pedagogía, sino también de la psicología, de la neurología, eh de las neurociencias no te puedo hablar mucho porque no soy experta pero hay evaluaciones neuropsicológicas que también te aportan ¿no? a poder este...atender a estos niños.*

*Sofía 17, institución educativa privada, nivel primaria*

En caso contrario, se pueden presentar dificultades para realizar una intervención. Al respecto Mayes y Moore (2016) plantean que la ausencia de experiencia y comprensión de



la doble excepcionalidad podría conducir a errores potenciales en la identificación y a un adecuado abordaje educativo.

*O mucho de ellos ni siquiera están identificados o no están bien diagnosticados. Ese es el problema que he tenido también yo, en varios colegios en donde he trabajado, que a veces no sabemos cómo manejar a un estudiante o cómo adecuar el currículum porque no tenemos un diagnóstico de, o sea, en este caso tendría que ser o un psicólogo clínico o no sé, un neurólogo –que sé yo- que pueda indicar si el estudiante tiene necesidades especiales.*

*Cielito, institución educativa pública, nivel secundaria*

### ***Creencias y concepciones sobre la atención de estudiantes con doble excepcionalidad***

Los docentes mencionan ciertos recursos personales y profesionales en sí mismos que les permitirían atender a estudiantes como Andrea o David. Entre los recursos personales, mencionar la empatía, la capacidad de transmitir confianza, el hecho de ser observadores y mostrar interés por conocer a profundidad a cada estudiante. Según Gómez-Arizaga et al. (2016), la confianza sería un recurso valorado por los estudiantes con doble excepcionalidad en los vínculos que establecen con sus docentes.

*[...] Me gusta conversar con ellos, bueno sobre, como le digo, los observo, los escucho, me gusta ir explorando ¿no? Qué es lo que les gusta, qué es lo que les llama la atención.*

*Luvana, institución educativa privada, nivel secundaria*

Con respecto a los recursos profesionales, se menciona el interés por capacitarse constantemente, vincular sus áreas de enseñanza con las actividades cotidianas o utilizarlas como un medio para conocer a sus estudiantes y realizar clases fuera de lo tradicional. Este último punto sería clave al momento de trabajar con estudiantes con doble excepcionalidad, debido a que los métodos particulares y creativos de enseñanza podrían generar interés y motivación para aprender sobre áreas generales y específicas, además, de orientarlos a descubrir sus múltiples potencialidades y talentos (Conejeros-Solar et al., 2018b).

*Más que eso, creo que es la vocación ¿no? que tienes, o sea el hecho de hacer tus clases fuera de lo normal, intentar salir del esquema tradicional de la educación*

*para poder, no solo a esos niños, sino a todos en general ¿no? y ver que todos pueden aprender de diferentes maneras. Entonces, es súper importante eso, me parece que es lo más importante.*

*Creatividad, institución educativa privada, nivel primaria*

Además, señalan ciertas acciones específicas que podrían llevar a cabo para la atención de estudiantes doblemente excepcionales como David o Andrea. Por un lado, proponen estrategias pedagógicas para abordar las dificultades identificadas, tales como la impulsividad, la inquietud, las distracciones, la frustración frente a los cambios o los problemas en las relaciones con los pares. King (2005) propone estrategias responsivas a las necesidades sociales y emocionales de los estudiantes doblemente excepcionales que incluyen estrategias para el manejo de la frustración, que serán de utilidad para reforzar el compromiso frente a tareas desafiantes; así como aumentar las interacciones con pares en el aula y orientando sobre el uso de habilidades sociales apropiadas.

*Puedo dar herramientas para que él (David) socialmente se integre al grupo o hacer dinámicas y cosas así. De repente, hacer las clases más dinámicas y las clases no tan aburridas para que ellos también se integren al grupo pero más no puedes hacer como docente ¿no?*

*Creatividad, institución educativa privada, nivel primaria*

Por otro lado, se sugieren estrategias orientadas a los intereses y habilidades de David y Andrea, tales como otorgar responsabilidades adicionales, brindar contenidos con mayor complejidad que al resto de estudiantes o darles la oportunidad de que desarrollen sus áreas de interés en las actividades propuestas. Estas estrategias son consistentes con lo expresado en estudios previos (Baum, 1990; King, 2005) que señalan la relevancia de desarrollar los talentos y las habilidades a través de actividades de enriquecimiento, así como de proveer un entorno en donde se valore las fortalezas individuales y se promuevan actividades diversas en las que los estudiantes puedan aprender y demostrar su conocimiento en el aula.

*O sea yo considero que hacerla más participe, es una niña que es habilidosa en la parte de lectura, una niña que es habilidosa en música, bueno, esas serán las áreas donde yo la voy a hacer participar más, donde la voy a tener de pronto, de*

*responsable de alguna actividad ¿no? para que justamente ella vea que es capaz también de poder atender y cumplir con las rutinas que implica cada una de estas clases*

*Música, institución educativa privada, nivel primaria*

En la misma línea, se mencionan otros actores educativos, cuyo rol sería importante en la atención e inclusión de los estudiantes con necesidades educativas especiales, como el equipo psicopedagógico, la familia, los tutores, los psicólogos y los estudiantes. En ese sentido, se observa la relevancia de un trabajo integrado entre los agentes educativos y familiares, correspondiente a lo planteado por Mönks para desarrollar el potencial de los estudiantes (1992).

*Ya, bueno, en el caso de Andrea, este...pues definitivamente hay un trabajo que también se tiene que hacer con la familia ¿no? Porque generalmente los niños con TDAH, ehh deben tener las mismas rutinas que tienen en casa, en la escuela ¿no?*

*Sofía 17, institución educativa privada, nivel primaria*

Por último, los docentes expresaron ciertos aspectos que necesitarían desarrollar para brindar una atención adecuada a estudiantes como David o Andrea, tales como lograr mayor cercanía con los estudiantes y sus familias, especializarse en una rama de estudios relacionada a las necesidades educativas especiales y/o capacitarse en estrategias específicas para manejar las dificultades conductuales o emocionales.

*Conocer las personas que tengan el trastorno... Mira, el trastorno por déficit de atención ¿no? Niños con hiperactividad. Me gustaría mucho aprender sobre eso ¿no? Llevar cursos para poder trabajar con estos estudiantes. Que lo hago ¿no? Pero como te digo que siempre lo hago bajo guía ¿no? Y siento que necesito apoyo para que mi trabajo sea más efectivo.*

*Vianju, institución educativa privada, nivel primaria*

### Conclusiones

La presente investigación permitió identificar creencias y concepciones en torno a las características de los estudiantes con doble excepcionalidad, así como acerca del rol del docente en la identificación y atención a este grupo. Un primer hallazgo a señalar es que a pesar de que la mayoría de docentes desconocía el término “doble excepcionalidad”, sí lograban reconocer una interacción entre habilidades potenciales y necesidades de apoyo en las viñetas de ambos estudiantes. La literatura evidencia la importancia de que se identifiquen y comprendan ambas excepciones pues en caso contrario, podrían surgir dificultades emocionales, conductuales y a nivel académico (King, 2005; Rashed, 2017).

No obstante, aún persisten creencias y concepciones erróneas sobre el desempeño académico y social de los estudiantes, por ejemplo, la creencia de que los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista tienden a destacar académicamente, la concepción de Alta Capacidad asociada únicamente a la puntuación de coeficiente intelectual o la creencia de que el TEA y la AC no podrían presentarse simultáneamente por diferencias en las áreas de experticia. Además, en ciertas ocasiones, los participantes utilizaban términos diagnósticos desfasados y que podrían resultar ofensivos para ciertos colectivos (por ejemplo, retraso mental en lugar de discapacidad intelectual). Sin embargo, es probable que estos términos hayan sido transmitidos por otros profesionales externos a las instituciones educativas y/o por la misma familia de los estudiantes y que persistan por el desconocimiento.

Por otro lado, los docentes consideran que cumplen un rol importante en la identificación de estudiantes con diversas necesidades educativas dentro del contexto escolar, pero señalan que este proceso requiere del apoyo de otros actores dentro y fuera de la institución educativa, como psicólogos, psiquiatras, neuropediatras y la familia. En ese sentido, se recalca la importancia de un trabajo colaborativo y comunicación permanente entre estos actores a fin de identificar las habilidades potenciales, intereses y áreas de dificultad en los estudiantes.

Con respecto a la atención educativa dirigida a estudiantes con doble excepcionalidad y otras necesidades educativas especiales, la mayoría de docentes expresa contar con características personales que permitirían establecer una relación de confianza y de cercanía con sus estudiantes, así como recursos profesionales orientados al uso de estrategias creativas y a la vinculación de los aprendizajes de sus respectivas áreas con situaciones de la vida cotidiana. Sin embargo, persiste una necesidad de conocer estrategias específicas para la regulación emocional o conductual de sus estudiantes, además, que factores contextuales como el número de estudiantes por aula o la ausencia de

capacitaciones responsivas a las situaciones que vivencian podrían limitar sus intentos de atender a las diversas necesidades educativas.

Entre los alcances de la presente investigación, cabe destacar que es la primera en el contexto peruano que aborda el tema de la doble excepcionalidad. Además, la revisión de la literatura actualizada y la orientación recibida por expertos en el tema permitió la elaboración de viñetas de estudiantes con esta condición y de una guía de entrevista semiestructurada. Ambos instrumentos resultaron pertinentes para explorar las creencias y concepciones de los docentes sobre un fenómeno que podría pasar desapercibido en una situación real. Otro de los alcances fue el cumplimiento de los criterios de rigor de la investigación cualitativa, tales como la dependencia, la credibilidad y la confirmación. De igual manera, la diversidad en la muestra (docentes de instituciones privadas y públicas) y en las categorías emergentes incrementa la posibilidad de que los resultados, o parte de ellos, puedan aplicarse en otros contextos similares (Savin-Baden y Major, 2013); por tanto, existiría evidencias del cumplimiento del criterio de transferencia.

Con respecto a las limitaciones, en primer lugar, no se logró realizar una triangulación entre diferentes instrumentos de recolección de la información que permita un enriquecimiento de los hallazgos. Estudios previos sugieren utilizar las viñetas en conjunto con otros instrumentos como observaciones en el aula (Missett et al., 2016), ensayos (Collet, 2019), escalas Likert (Krayem & Al-hroub, 2019). En segundo lugar, se contó con un limitado tiempo para realizar un análisis de la información. En tercer lugar, la muestra se centró únicamente en Lima Metropolitana.

En cuanto a las recomendaciones, se sugiere el desarrollo de futuras líneas de investigación que exploren las experiencias escolares de estudiantes con doble excepcionalidad para conocer, desde su perspectiva, cuáles serían sus necesidades educativas y de qué manera estarían siendo abordadas por los agentes educativos. Sería importante, asimismo, desarrollar estudios similares en otros contextos del país.

Asimismo, tomando en consideración que las creencias se pueden transformar a partir de las experiencias personales y profesionales (Avalos, Cavada, Pardo y Sotomayor, 2010; Rojas, 2014) y que, las concepciones presentan un carácter flexible y dinámico (Nespor, 1987), se sugiere la implementación de cursos en la formación inicial y capacitaciones dirigidas a los docentes en servicio sobre la Educación Inclusiva de estudiantes con diferentes necesidades educativas especiales. Resulta importante que se incluyan experiencias prácticas con los estudiantes y espacios de reflexión donde puedan cuestionar sus propias creencias y concepciones.



### Referencias

- American Psychiatric Association. (2013). Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (5<sup>a</sup> ed.). American Psychiatric Publishing.
- Assouline, S. G., Nicpon, M. F., & Huber, D. H. (2006). The Impact of Vulnerabilities and Strengths on the Academic Experiences of Twice-Exceptional Students: A Message to School Counselors. *Professional School Counseling*.  
<https://doi.org/10.1177/2156759x0601001s03>
- Assouline, S. G., Nicpon, M. F., & Whiteman, C. (2010). Cognitive and psychosocial characteristics of gifted students with written language disability. *Gifted Child Quarterly*, 54(2), 102–115. <https://doi.org/10.1177/0016986209355974>
- Assouline, S. G., & Whiteman, C. S. (2011). Twice-Exceptionality: Implications for School Psychologists in the Post-IDEA 2004 Era. *Journal of Applied School Psychology*, 27(4), 380–402. <https://doi.org/10.1080/15377903.2011.616576>
- Avalos, B., Cavada, P., Pardo, M., & Sotomayor, C. (2010). The teaching profession: Topics and discussions in the international literature. *Estudios Pedagógicos*, 36(1), 235–263. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052010000100013>
- Balbuena, F. (2016). La elevada prevalencia del TDAH: posibles causas y repercusiones socioeducativas. *Psicología Educativa*, 22(2), 81-85. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2015.12.002>
- Baldwin, L., Omdal, S., & Pereles, D. (2015). Beyond Stereotypes. Understanding, recognizing and working with twice-exceptional learners. *TEACHING Exceptional Children*, 20(10), 1–10. <https://doi.org/10.1002/sce.3730760502>
- Balmaña, N., & Calvo, R. (2014). Trastornos del Espectro Autista. En L. Ezpeleta, & J. Toro, *Psicopatología del desarrollo* (pp. 237-263). Pirámide.
- Barkley, R.A. (Ed.). (2015). *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment*. Guilford Publications.
- Baum, S. (1990). Gifted but Learning Disabled: A Puzzling Paradox. *Council for Exceptional Children*, 1–11. <https://doi.org/10.1080/1045988x.1989.9944546>
- Baum, S., Olenchak, F. R. & Owen, S. V. (1998). Gifted Students with Attention Deficits: Fact and/or Fiction? Or, Can We See the Forest for the Trees? *Gifted Child Quarterly*, 12 (2), 96-104. <http://dx.doi.org/10.1177/001698629804200204>

- Beckmann, E., & Minnaert, A. (2018). Non-cognitive characteristics of gifted students with learning disabilities: An in-depth systematic review. *Frontiers in Psychology*, 9, 1–20. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00504>
- Blumen, S. (2016). Gifted Education Programming: Serving the Native Peruvian. En J. Lawson y J. Moore (Eds.) *Gifted Children of Color Around the World: Diverse Needs, Exemplary Practices, and Directions for the Future*, pp. 1–15. Emerald Group.
- Britto, K. (2018). *Concepciones y creencias sobre la educación inclusiva de estudiantes universitarios de la carrera de educación primaria* [tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional PUCP. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/12034>
- Brown, T., Reichel, P., & Quinlan, D. (2011). Executive function impairments in high IQ children and adolescents with ADHD. *Open Journal of Psychiatry*, 1, 56–65. [www.SciRP.org/journal/OJPsych/](http://www.SciRP.org/journal/OJPsych/)
- Buic, C., & Popovici, D. (2014). Being twice exceptional: gifted students with learning disabilities. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 127, 519–523. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.302>.
- Cajigal, E., Maldonado, A. L., & González, E. (2016). Construcción de conocimiento y creencias epistemológicas sobre cambio climático en docentes de nivel primaria. De la vulnerabilidad a la resiliencia. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 38(2), 52–76. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457546143004>
- Cajuringa, R. (2019, octubre) *Atención psicoeducativa para niños con facultades talentosas y sobresalientes* [ponencia]. 1° Congreso Internacional de Salud Mental y Comunitaria y 2° Encuentro de Estudiantes de Psicología de la Red Laureate, Lima, Perú.
- Collet, J. D. (2019). *A Transcendental Phenomenology Of General Education Teachers' Experiences Instructing Twice-exceptional High School Students*. [tesis doctoral, Liberty University]. Repositorio Institucional de Liberty University <https://digitalcommons.liberty.edu/doctoral/2235/>
- Conejeros-Solar, M. L., Gómez-Arizaga, M. P., Sandoval-Rodríguez, K., & Cáceres-Serrano, P. A. (2018a). Aportes a la comprensión de la doble excepcionalidad: Alta capacidad con trastorno por déficit de atención y alta capacidad con trastorno del espectro autista. *Revista Educación*, 42, 645–676. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.25430>



- Conejeros-Solar, M. L., Gómez-Arizaga, M. P., Sandoval-Rodríguez, K., & Cáceres-Serrano, P. A. (2018b). *Doble excepcionalidad: Manual de identificación y orientaciones psicoeducativas. Dirigido a padres y/o cuidadores de niños, niñas y adolescentes Doblemente Excepcionales*. CONICYT. <http://www.2e.cl/wp-content/uploads/2018/10/PADRES.pdf>
- Conejeros-Solar, M. L., Gómez-Arizaga, M. P., Sandoval-Rodríguez, K., & Cáceres-Serrano, P. A. (2018c). *Doble Excepcionalidad. Manual de Identificación y Orientaciones Psicoeducativas. Dirigido a profesores de niños, niñas y adolescentes Doblemente Excepcionales (2e)*. CONICYT. [http://www.2e.cl/wp-content/uploads/2018/10/2e\\_DOCENTES.pdf](http://www.2e.cl/wp-content/uploads/2018/10/2e_DOCENTES.pdf)
- Consejo Nacional de Educación. (2017). Aportes para el desarrollo de la política nacional de educación inclusiva. *Boletín del Consejo Nacional de Educación*, 43, 12. <http://www.cne.gob.pe/uploads/publicaciones/boletin/boletin-cne-opina-41.pdf>
- Cornejo, M., & Salas, N. (2011). Rigor y calidad metodológicos: Un reto a la investigación social cualitativa. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 10(2), 12–34. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol10-issue2-fulltext-144>
- Creswell, J. (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design (Tercera Edición)*. Sage Publications.
- Dare, L., & Nowicki, E. A. (2015). Twice-Exceptionality: Parents' Perspectives on 2e Identification. *Roepers Review*, 37(4), 208–218. <https://doi.org/10.1080/02783193.2015.1077911>
- Defensoría del Pueblo. (2019). *El derecho a la educación inclusiva. Barreras en la implementación de los servicios educativos públicos y privados para estudiantes con discapacidad y con otras necesidades educativas* [informe defensorial, Vol. 183] Biblioteca Nacional del Perú. <https://www.defensoria.gob.pe/wp-content/uploads/2019/12/Informe-Defensorial-183-El-Derecho-a-la-Educación-Inclusiva.pdf>
- Díaz L, C., Martínez I, P., Roa G, I., & Sanhueza J, M. G. (2010). Los docentes en la sociedad actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico. *Polis*, 9(25), 421–436. <https://doi.org/10.4067/s0718-65682010000100025>
- Dingle, M., Falvey, M. A., Givner, C. C., & Haager, D. (2004). Essential Special and General Education Teacher Competencies for Preparing Teachers for Inclusive Settings. *Issues in Teacher Education*, 13(1), 16. <http://www1.chapman.edu/ITE/dingle.pdf>

- Dirección General de Educación Básica Especial. (2012). *Educación Básica Especial y Educación Inclusiva. Balance y Perspectivas*. Ministerio de Educación. <http://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/a/002/05-bibliografia-para-ebe/9-educacion-basica-especial-y-educacion-inclusiva-balance-y-perspectivas.pdf>
- Dirección General de Educación Básica Especial (2013). *Módulo II - Sesión 2. Asumiendo un Nuevo Rol*. [http://www.perueduca.pe/documents/20810700/0/modulo2\\_sesion2.pdf](http://www.perueduca.pe/documents/20810700/0/modulo2_sesion2.pdf)
- Fernández, A., Garrote, D., & Iglesias, M. (2015). Doble excepcionalidad: TDAH Y Altas Capacidades. ¿Diagnóstico erróneo? *I International Congress of Clinical and Health Psychology with Children and Adolescents*. <https://www.researchgate.net/publication/284414022>
- Ferri, B. A., & Keefe, C. H. (2001). Teachers with Learning Disabilities: A View From Both Sides of the Desk. *Journal of Learning Disabilities*, 34(1), 22–32.
- Fives, H., & Gill, M. G. (2014). International handbook of research on teachers' beliefs. *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*, 1–502. <https://doi.org/10.4324/9780203108437>
- Foley-Nicpon, M., & Assouline, S. G. (2010). Atendiendo a las necesidades de estudiantes talentosos con Trastornos del Espectro del Autismo: Aproximaciones diagnósticas, terapéuticas y psicoeducativas. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 9(2), 202–223. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-87>
- Foley-Nicpon, M., Assouline, S. G., & Stinson, R. D. (2012). Cognitive and academic distinctions between gifted students with autism and Asperger syndrome. *Gifted Child Quarterly*, 56(2), 77–89. <https://doi.org/10.1177/0016986211433199>
- Foley-Nicpon, M. (2013). Gifted Child Quarterly's Special Issue on Twice Exceptionality: Progress on the Path of Empirical Understanding. *Gifted Child Quarterly*, 57(4), 207–208. <https://doi.org/10.1177/0016986213501195>
- Foley, M., Allmon, A., Sieck, B., & Stinson, R. (2011). Empirical investigation of twice-exceptionality: Where have we been and where are we going?. *Gifted Child Quarterly*, 55(1), 3–17. <https://doi.org/10.1177/0016986210382575>
- Fontana, A. (2007). Talleres para docentes: actividades para la atención de la diversidad escolar. *Revista Electrónica Educare*, 1, 105–116. <https://doi.org/10.15359/ree.1-ext.6>
- Freitag, M. (2020). Examining Preservice Teachers' Attitudes, Self-Efficacy, and Differentiating Instruction for Educating Gifted Learners [disertación, The University of Southern Mississippi]. Repositorio Institucional de The University of Southern

Mississippi.

<https://aquila.usm.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2890&context=dissertations>

- Fugate, C. M., & Gentry, M. (2015). Understanding adolescent gifted girls with ADHD: motivated and achieving. *High Ability Studies*, 27(1), 83–109. <https://doi.org/10.1080/13598139.2015.1098522>
- García, L., Moreno Moreno, M., & Azcárate Giménez, C. (2006). Creencias, concepciones y conocimiento profesional de profesores que enseñan cálculo diferencial a estudiantes de ciencias económicas. *RELIME. Revista latinoamericana de investigación en matemática educativa*, 9(1), 85–116.
- Gagné, F. (1985). Giftedness and Talent: Reexamining a Reexamination of the Definitions. *Gifted Child Quarterly* 29 (3),103-112. 10.1177/001698628502900302.
- Gagné, F. (2009). Building gifts into talents: Detailed overview of the DMGT 2.0. *Leading change in gifted education: The festschrift of Dr. Joyce Vantassel-Baska*, 61-80. [https://www.researchgate.net/publication/287583969\\_Building\\_gifts\\_into\\_talents\\_Detailed\\_overview\\_of\\_the\\_DMGT\\_20](https://www.researchgate.net/publication/287583969_Building_gifts_into_talents_Detailed_overview_of_the_DMGT_20)
- Gagné, F. (2015). De los genes al talento: la perspectiva DMGT/CMTD. *Revista de Educación*(368), 12-37. doi:10.4438/1988-592X-RE-2015-368-289
- Gil, F., & Rico, L. (2003). Concepciones y creencias del profesorado de secundaria sobre enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 21(1), 27–47. <https://core.ac.uk/download/pdf/38990723.pdf>
- Glenn, C. V. (2018). The measurement of teacher's beliefs about ability: Development of the beliefs about learning and teaching questionnaire. *Exceptionality Education International*, 28(3), 51–66. <https://core.ac.uk/download/pdf/215387155.pdf>
- Gómez-Arizaga, M. P., Conejeros-Solar, M. L., Sandoval-Rodríguez, K., & Armijo Solís, S. (2016). Doble excepcionalidad: análisis exploratorio de experiencias y autoimagen en estudiantes chilenos. *Revista de Psicología*, 34(1), 5–37. <http://dx.doi.org/10.18800/psico.201601.001%0ADoble>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: las tres rutas cuantitativa, cualitativa y mixta (Vol. 1)*. Mc Graw Hill Education. [http://www.mhhe.com/latam/sampieri\\_mile](http://www.mhhe.com/latam/sampieri_mile)
- Hoffman, J. M. (2014). Referral decisions of teachers and school psychologists for twice-exceptional students. *Theses and Dissertations-Educational, School, and Counseling Psychology*. 28. [https://uknowledge.uky.edu/edp\\_etds/28](https://uknowledge.uky.edu/edp_etds/28)

- Huamán-Arismendi, L. (2008). Concepciones de los profesionales de la educación de Perú acerca de la inclusión de las Altas Capacidades. *Boletín de Red Educativa Mundial*, 1–50. <http://www.redem.org/boletin/boletin300908.html>
- Jara, M., & Jara, P. (2018). Concepciones y Prácticas Evaluativas Declaradas por los Docentes en Respuesta a las Necesidades Educativas Especiales de Carácter Permanente. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(2), 59–77. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782018000200059>
- Kalaw, M. T. B. (2016). Epistemological Beliefs of De La Salle-Lipa Integrated School Teachers Towards Inclusion of Students with Special Needs in the Regular Classroom. *Higher Education* 7(3), 53–67. [https://www.researchgate.net/publication/320487216\\_Epistemological\\_Beliefs\\_of\\_De\\_La\\_Salle-Lipa\\_Integrated\\_School\\_Teachers\\_Towards\\_Inclusion\\_of\\_Students\\_with\\_Special\\_Needs\\_in\\_the\\_Regular\\_Classroom](https://www.researchgate.net/publication/320487216_Epistemological_Beliefs_of_De_La_Salle-Lipa_Integrated_School_Teachers_Towards_Inclusion_of_Students_with_Special_Needs_in_the_Regular_Classroom)
- Kauffman, J., & Hallahan, D. (2011). *Handbook of Special Education*. Routledge. <https://doi.org/10.1016/B978-0-323-39956-2.00024-8>
- Kennedy, D., Banks, R., & Grandin, T. (2011). *Bright not Broken. Gifted Kids, ADHD and Autism*. Estados Unidos: John Wiley & Sons Inc.
- Kiely, M. T., Brownell, M., Lauterbach, A., & Benedict, A. (2015). Teachers' beliefs about students with special needs and inclusion. En *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (pp. 475–485). <https://doi.org/10.4324/9780203108437>
- King, E. W. (2005). Addressing the Social and Emotional Needs of Twice-Exceptional Students. *Teaching Exceptional Children*, 38(1), 16–21. <https://doi.org/10.1177/004005990503800103>
- Krayem, M., & Al-hroub, A. (2019). Gender Differences in Teachers' Recognition of Overexcitabilities among Gifted Adolescent: An Experimental Vignette Study of Twice-Exceptionality. *International Journal for Talent Development and Creativity*, 7(1), 133–140. [https://www.researchgate.net/publication/342211620\\_Gender\\_Differences\\_in\\_Teachers%27\\_Recognition\\_of\\_Overexcitabilities\\_among\\_Gifted\\_Adolescent\\_An\\_Experimental\\_Vignette\\_Study\\_of\\_Twice-Exceptionality](https://www.researchgate.net/publication/342211620_Gender_Differences_in_Teachers%27_Recognition_of_Overexcitabilities_among_Gifted_Adolescent_An_Experimental_Vignette_Study_of_Twice-Exceptionality)
- Lansing, D. (2017). Teacher preparation for inclusion in Norway: a study of beliefs, skills, and intended practices. *International Journal of Inclusive Education*, 21(10), 1028–1044. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1326177>

- Latorre, M. J., & Blanco, F. (2007). Algunos conceptos claves en torno a las creencias de docentes en formación. *Docencia e Investigación*, 32(17), 1–19. <https://ruidera.uclm.es/xmlui/handle/10578/8093>
- Ministerio de Educación (17 de julio de 2013). Ley N° 28044. *Ley General de Educación*. <https://www.spsd.org.pe/wp-content/uploads/2016/09/Ley-28044-Ley-General-de-Educación.pdf>
- Martínez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Trillas. [https://www.academia.edu/29811850/Ciencia\\_y\\_Arte\\_en\\_La\\_Metodologia\\_Cualitativa\\_Martinez\\_Miguel\\_PDF](https://www.academia.edu/29811850/Ciencia_y_Arte_en_La_Metodologia_Cualitativa_Martinez_Miguel_PDF)
- Mayes, R. D., & Moore, J. L. (2016). Adversity and Pitfalls of Twice-Exceptional Urban Learners. *Journal of Advanced Academics*, 27(3), 167–189. <https://doi.org/10.1177/1932202X16649930>
- Mejía, J. (2011). Problemas centrales del análisis de datos cualitativos. Central Issues of qualitative data analysis. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 1(1853–6190), 47–60.
- Mikami, A., Chi, T., & Hinshaw, S. (2004). Behavior ratings and observations of externalizing symptoms in girls: The role of child popularity with adults. *Journal of psychopathology and Behavioral Assessment*, 26, 151–163
- Ministerio de Educación del Perú (2016, 14 de diciembre). Resolución Ministerial N° 627 de 2016. *Normas y orientaciones para el desarrollo del año escolar 2017 en instituciones educativas y programas educativos de la educación básica*. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/169560-627-2016-minedu>
- Ministerio de Educación del Perú (2017). *Módulo I: Evaluación Psicopedagógica y Plan de Orientación para Estudiantes con NEE Asociadas a Discapacidad, Talento y Superdotación*. <http://www.dreapurimac.gob.pe/inicio/images/ARCHIVOS2017/106-inclusion/modulo1/modulo-1.pdf>
- Missett, T., Price, A., Callahan, C., & Landrum, K. (2016). The Influence of Teacher Expectations about Twice-Exceptional Students on the Use of High Quality Gifted Curriculum: A Case Study Approach. *Exceptionality*, 24(1), 18–31. <https://doi.org/10.1080/09362835.2014.986611>
- Mönks, F. J. (1992). Development of gifted children: The issue of identification and programming. En F. J. Mönks & W. A. M. Peters (Eds.), *Talent for the future*. (pp. 191–202). Van Gorcum.

- Moon, S. M., Zentall, S. S., Grskovic, J. A., Hall, A., & Stormont, M. (2001). Emotional and social characteristics of boys with AD/HD and giftedness: A comparative case study. *Journal for the Education of the Gifted*, 24(3), 207–247. <https://doi.org/10.1177/016235320102400302>
- Moreno, M., & Azcárate, C. (2003). Concepciones y creencias de los profesores universitarios de matemáticas acerca de la enseñanza de las ecuaciones diferenciales. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 21(2), 265–280. <https://core.ac.uk/download/pdf/13268099.pdf>
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19, 317–328. <https://doi.org/10.1080/0022027870190403>
- Nicolau, R., Diéz, A., & Soutullo, C. (2014). Trastorno por déficit de atención e hiperactividad. En L. Ezpeleta, & J. Toro, *Psicopatología del desarrollo* (págs. 312–341). Madrid: Pirámide.
- Ortega, M. del R. (2018). Creencias y concepciones de los docentes en formación y en servicio sobre la atención a la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación y Estudios Interculturales*, 2(3), 67–72. [http://cresur.edu.mx/OJS/index.php/RLEEI\\_CRESUR/article/view/252](http://cresur.edu.mx/OJS/index.php/RLEEI_CRESUR/article/view/252)
- Paico, A. (2019). *Implementación del enfoque de educación inclusiva para estudiantes con discapacidad en Lima Metropolitana* [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional de la Pontificia Universidad Católica del Perú. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/15772>.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332. <http://www.jstor.org/stable/1170741>
- Palacios-Cruz, L., de la Peña, F., Figueroa, G., Arias, A., de la Rosa, L., Valderrama, A., Calle, P., & Ulloa, R. E. (2013). Conocimientos y creencias sobre el trastorno por déficit de atención con hiperactividad en maestros de tres países latinoamericanos. *Salud Mental*, 36(4), 285–290. <https://www.redalyc.org/pdf/582/582228969003.pdf>
- Polanczyk, G. V., Willcutt, E. G., Salum, G. A., Kieling, C. y Rohde, L. A. (2014). ADHD prevalence estimates across three decades: an updated systematic review and meta-regression analysis. *International Journal of Epidemiology*, 43, 434–442. <http://dx.doi.org/10.1093/ije/dyt261>

- Rashed, N. (2017). Overview On Preparing Teachers To Understand Twice - Exceptional Students. *International Interdisciplinary Journal of Education*, 6(3), 359–370. <https://doi.org/10.36752/1764-006-003-026>
- Reis, S., & Colbert, R. (2004). Counseling Needs of Academically Talented Students with Learning Disabilities. *Professional School Counseling*, 8(2), 156–167.
- Reis, S. M., Baum, S. M., & Burke, E. (2014). An operational definition of twice-exceptional learners: Implications and applications. *Gifted Child Quarterly*, 58(3), 217–230. <https://doi.org/10.1177/0016986214534976>
- Renzulli, J. (1978). What Makes Giftedness? Reexamining a Definition. *The Phi Delta Kappan*, 60(3), 180-261. [www.jstor.org/stable/20299281](http://www.jstor.org/stable/20299281)
- Renzulli, J. S. (2000). The Identification and Development of Giftedness as a Paradigm for School Reform. *Journal of Science Education and Technology*, 9(2), 95. <https://doi.org.ezproxybib.pucp.edu.pe/10.1023/a:1009429218821>
- Renzulli, J. & Piaget, J. (2005). The Three-Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model For Promoting Creative Productivity. *Conceptions of Giftedness*. 10.1017/CBO9780511610455.015.
- Rinn, A. N., & Nelson, J. M. (2009). Preservice teachers' perceptions of behaviors characteristic of ADHD and giftedness. *Roeper Review*, 31(1), 18–26. <https://doi.org/10.1080/02783190802527349>
- Rizza, M. & Morrison, W. (2003) Uncovering stereotypes and identifying characteristics of gifted students and students with emotional/behavioral disabilities, *Roeper Review*, 25 (2), 73-77. <https://doi.org/10.1080/02783190309554202>
- Rodríguez-Fuentes, A., & Caurcel-Cara, M. J. (2020). Análisis actitudinal de las nuevas generaciones docentes hacia la inclusión educativa. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 26(1), 1–22. <https://doi.org/10.7203/relieve.26.1.16196>
- Rojas, M. T. (2014). Las creencias docentes: Delimitación del concepto y propuesta para la investigación. *Diálogos Educativos*, 14(27), 89–112. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4829634>
- Rowan, L., & Townend, G. (2016). Early career teachers' beliefs about their preparedness to teach: Implications for the professional development of teachers working with gifted and twice-exceptional students. *Cogent Education*, 3(1), 1–25. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1242458>

- Rubenstein, L. D. V., Schelling, N., Wilczynski, S. M., & Hooks, E. N. (2015). Lived Experiences of Parents of Gifted Students With Autism Spectrum Disorder: The Struggle to Find Appropriate Educational Experiences. *Gifted Child Quarterly*, 59(4), 1–15. <https://doi.org/10.1177/0016986215592193>
- Savin-Baden, M. and Major, C. (2013) *Qualitative research: The essential guide to theory and practice*. Routledge.
- Siegle, D., & Powell, T. (2004). Exploring teacher biases when nominating students for gifted programs. *Gifted Child Quarterly*, 48(1), 21–29. <https://doi.org/10.1177/001698620404800103>
- Soriano-Ferrer, M., & Echegaray-Bengoa, J. (2019). Incidencia de la experiencia docente con el TDAH en los conocimientos, la autoeficacia y los niveles de estrés docente. *Universitas Psychologica*, 18(4), 1–13. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy18-4.iedt>
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada (primera edición)*. Universidad de Antioquía <https://diversidadlocal.files.wordpress.com/2012/09/bases-investigacion-cualitativa.pdf>
- Tapia, L. E., & Delgado, J. M. (2016). *Estudio de caso del Programa de Atención Educativa para Niños con Facultades Talentosas Sobresalientes*. (Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú). Repositorio de la Pontificia Universidad Católica del Perú. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/8902>
- Taresh, S., Ahmad, N. A., Roslan, S., Ma'rof, A. M., & Zaid, S. (2020). Pre-School Teachers' Knowledge, Belief, Identification Skills, and Self-Efficacy in Identifying Autism Spectrum Disorder (ASD): A Conceptual Framework to Identify Children with ASD. *Brain Sciences*, 10(3), 165. doi:10.3390/brainsci10030165
- Taylor, B., & Francis, K. (2013). *Qualitative Research in the Health Sciences: Methodologies, Methods and Processes* (1ra ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203777176>
- Tenorio, S. (2011). Formación inicial docente y necesidades educativas especiales. *Estudios Pedagógicos*, 37(2), 249–265. [http://cresur.edu.mx/OJS/index.php/RLEEI\\_CRESUR/article/view/252](http://cresur.edu.mx/OJS/index.php/RLEEI_CRESUR/article/view/252)
- Tourón, J. (2004). *De la Superdotación al Talento: Evolución de un paradigma*. En Pedagogía diferencial: diversidad y equidad, 369–400. [https://www.researchgate.net/publication/281099431\\_De\\_la\\_Superdotacion\\_al\\_talento\\_Evolucion\\_de\\_un\\_paradigma](https://www.researchgate.net/publication/281099431_De_la_Superdotacion_al_talento_Evolucion_de_un_paradigma)



- Tovar, M. (2013). *La década de la educación inclusiva 2003-2012*. Biblioteca Nacional del Perú. <https://www.spsd.org.pe/wp-content/uploads/2016/09/CNE-La-década-de-educación-inclusiva-2003-2012-para-niños-con-discapacidad.pdf>
- Townend, G., Pendergast, D., & Garvis, S. (2014). Academic Self-Concept in Twice-Exceptional Students: What the literature tells us. *TalentEd*, 28(1/2), 75–89. <https://search.informit.com.au/documentSummary;dn=148086039194781;res=IELHSS>
- Troxclair, D. A. (2013). Preservice Teacher Attitudes Toward Giftedness. *Roeper Review*, 35(1), 58–64. <https://doi.org/10.1080/02783193.2013.740603>
- Urton, K., Wilbert, J., & Hennemann, T. (2014). Attitudes towards inclusion and self-efficacy of principals and teachers. *Lea* [https://www.academia.edu/9633596/Attitudes\\_towards\\_inclusion\\_and\\_self\\_efficacy\\_of\\_principals\\_and\\_teachers\\_in\\_German\\_primary\\_schools?auto=downloadrning](https://www.academia.edu/9633596/Attitudes_towards_inclusion_and_self_efficacy_of_principals_and_teachers_in_German_primary_schools?auto=downloadrning) *Disabilities: A Contemporary Journal*, 12(2), 151–168.
- Velarde, M., Vattuone, J. A., Gomez, M., & Vilchez, L. (2017). Nivel de conocimiento sobre Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad en médicos del Servicio Rural y Urbano Marginal de Salud en Lima, Perú. *Revista de Neuro-Psiquiatría*, 80(1), 3. <https://doi.org/10.20453/rnp.v80i1.3054>
- Vogel, G., & Sharoni, V. (2011). “My success as a teacher amazes me each and every day” - Perspectives of teachers with learning disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 15(5), 479–495. <https://doi.org/10.1080/13603110903131721>
- Wang, C. W., & Neihart, M. (2015). How Do Supports From Parents, Teachers, and Peers Influence Academic Achievement of Twice-Exceptional Students. *Gifted Child Today*, 38(3), 148–159. <https://doi.org/10.1177/1076217515583742>
- Wechsler, S., Blumen, S. & Bendelman, K. (2018). Challenges on the Identification and development of giftedness In South America. En Pfeiffer, S., Shaunessy-Dedrick, E. E., & Foley-Nicpon, M. (Ed.). *APA Handbook of giftedness and Talent*. American Psychological Association. <http://dx.doi.org/10.1037/0000038-007>
- Zamora, C. (2019, Octubre). *Programa de atención educativa para niños con facultades talentosas sobresalientes* [ponencia]. 1° Congreso Internacional de Salud Mental y Comunitaria y 2° Encuentro de Estudiantes de Psicología de la Red Laureate, Lima, Perú.

Zentall, S. S., Moon, S. M., Hall, A. M., & Grskovic, J. A. (2001). Learning and motivational characteristics of boys with AD/HD and/or giftedness. *Exceptional Children*, 67(4), 499–519. <https://doi.org/10.1177/001440290106700405>



## **Apéndice 1. Consentimiento Informado**

### **Consentimiento Informado para participantes de investigación**

El propósito de este documento de investigación es proveer a los participantes en esta investigación, una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación es desarrollada por Mayra Valeria Anicama La Serna, estudiante de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú. El objetivo de este estudio es explorar las creencias y concepciones docentes sobre estudiantes con altas capacidades y otras necesidades educativas especiales. Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá leer unas viñetas y luego, responder preguntas en una entrevista. Esto tomará aproximadamente 60 minutos de su tiempo. La información compartida durante esta sesión será grabada, de modo que la investigadora pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado. La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Las entrevistas serán codificadas usando un número de identificación y, por lo tanto, serán anónimas. Una vez transcritas las entrevistas, las grabaciones serán destruidas.

Si tiene alguna duda sobre esta investigación, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en ella. Igualmente, puede retirarse en cualquier momento sin que eso le perjudique de alguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le resulta incómoda, tiene usted el derecho de hacérselo saber a la investigadora o de no responderlas.

---

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Mayra Valeria Anicama La Serna. He sido informado(a) de que la meta de este estudio es explorar las creencias y concepciones docentes sobre estudiantes con altas capacidades y otras necesidades educativas especiales. Me han indicado también que tendré que responder preguntas en una entrevista, la cual tomará aproximadamente 60 minutos.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre la investigación en cualquier momento y que puedo retirarme de la misma cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi

participación en este estudio, puedo contactar a Mayra Valeria Anicama La Serna (mayra.anicama@pucp.edu.pe) y/o a su supervisor de tesis Hugo Bayona Goycochea (hugo.bayona@pucp.edu.pe).

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada.

Lima \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ del 2020.

\_\_\_\_\_  
Firma participante



**Apéndice 2. Ficha de datos sociodemográficos**

1. Edad: \_\_\_\_\_
2. Sexo: Femenino \_\_\_\_\_ Masculino \_\_\_\_\_
3. Formación:

Instituto Superior Pedagógico Público \_\_\_\_\_

Instituto Superior Pedagógico Privado \_\_\_\_\_

Universidad Pública \_\_\_\_\_

Universidad Privada \_\_\_\_\_

4. Tiempo de servicio (Años):

\_\_\_\_\_

5. 19. ¿Cuenta con alguna formación de Posgrado?

\_\_\_\_\_

6. Modalidad en la que dicta actualmente:

Educación Básica Regular (EBR): \_\_\_\_\_

Educación Básica Especial (EBE): \_\_\_\_\_

Educación Básica Alternativa (EBA): \_\_\_\_\_

Otro: \_\_\_\_\_

6. Tipo de institución en la que trabaja actualmente:

Colegio público \_\_\_\_\_

Colegio privado \_\_\_\_\_

7. Nivel:

Inicial \_\_\_\_\_

Primaria \_\_\_\_\_

Secundaria \_\_\_\_\_

8. ¿En su formación inicial ha llevado cursos relacionados a las altas capacidades (talento, superdotación, habilidades sobresalientes)? Especificar:

\_\_\_\_\_

9. ¿Ha recibido alguna capacitación sobre Altas Capacidades? Especificar:

\_\_\_\_\_

10. A lo largo de su experiencia profesional, ¿ha trabajado con estudiantes que presenten Altas Capacidades?:

Sí \_\_\_\_\_

No \_\_\_\_\_

No estoy seguro/a \_\_\_\_\_

11. ¿En su formación inicial ha llevado cursos relacionados a otras necesidades educativas especiales? Especificar qué necesidad: \_\_\_\_\_

12. ¿Ha recibido alguna capacitación sobre TDAH? Especificar:

\_\_\_\_\_

13. A lo largo de su experiencia profesional, ¿ha trabajado con estudiantes con TDAH?:

Sí \_\_\_\_\_

No \_\_\_\_\_

No estoy seguro/a \_\_\_\_\_

14. ¿Alguna vez ha trabajado con estudiantes que presenten ambas condiciones: Altas Capacidades y TDAH?. Especificar:

Sí \_\_\_\_\_

No \_\_\_\_\_

No estoy seguro/a \_\_\_\_\_

15. ¿En su formación inicial ha llevado cursos relacionados al Trastorno del Espectro Autista (TEA) u otras necesidades educativas especiales? Especificar:

\_\_\_\_\_

16. ¿Ha recibido alguna capacitación sobre TEA? Especificar: \_\_\_\_\_

17. A lo largo de su experiencia profesional, ¿ha trabajado con estudiantes con TEA?:

Sí \_\_\_\_\_

No \_\_\_\_\_

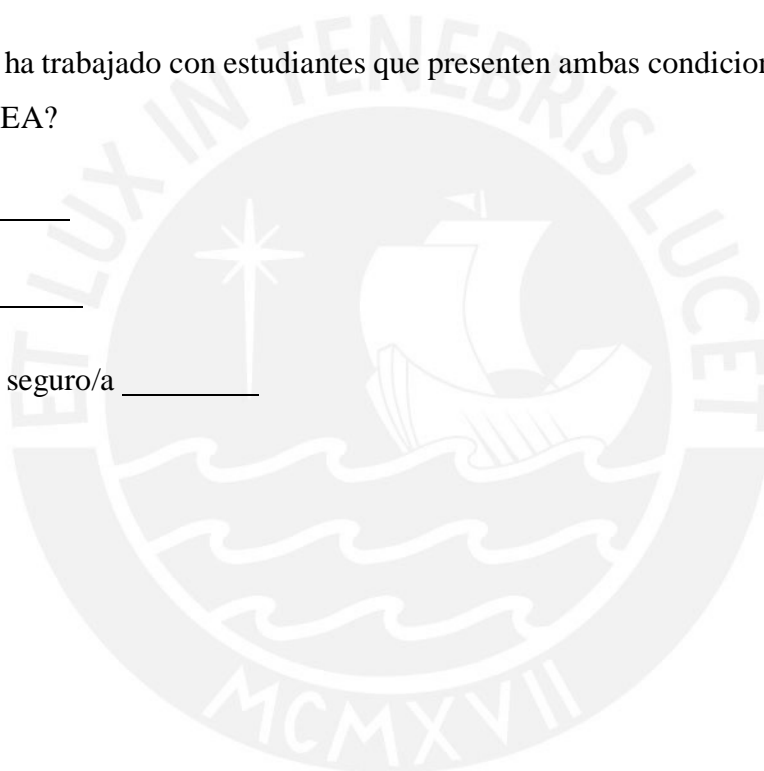
No estoy seguro/a \_\_\_\_\_

18. ¿Alguna vez ha trabajado con estudiantes que presenten ambas condiciones: Altas Capacidades y TEA?

Sí \_\_\_\_\_

No \_\_\_\_\_

No estoy seguro/a \_\_\_\_\_



### **Apéndice 3. Viñetas**

#### **Viñeta 1. Estudiante con Altas Capacidades y Trastorno del Espectro Autista**

David es un adolescente de 13 años muy apasionado por las matemáticas. Es capaz de realizar cálculos complejos, siempre es el primero en terminar los exámenes y las actividades propuestas por su profesor de Lógico-Matemática. Expresa sentirse aburrido porque él “ya sabe todo eso”. Sus compañeros de clase suelen burlarse de él por su forma de hablar debido a que su voz es monótona y utiliza palabras muy complejas para su edad. Cuando inicia una conversación, siempre habla de sus intereses, lo cual resulta molesto para los demás. Si ocurren cambios inesperados en las clases, como salidas de campo, él tiende a frustrarse con facilidad, expresando sus emociones de manera exagerada o poco adecuada a la situación.

#### **Viñeta 2. Estudiantes con Altas Capacidades y Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad**

Andrea es una niña de 9 años, con mucha energía, que constantemente está hablando en clase y actúa sin pensar previamente. Desde que era pequeña le ha costado integrarse con sus compañeros debido a que sus frecuentes interrupciones provocan conflictos. Suele olvidar sus materiales y no presenta las tareas en las fechas solicitadas. A pesar de estar distraída la mayor parte del tiempo, aprende muy rápido los temas y cuando se le pregunta siempre sabe la respuesta. Las preguntas que realiza en clase suelen ser complejas, lo que denota que logra establecer relaciones con la información entregada y cuando una actividad realmente le interesa, se mantiene motivada hasta finalizarla. En las clases de música, por ejemplo, destaca por su facilidad para aprender y crear nuevas melodías con diferentes instrumentos.



**Apéndice 4. Guía de entrevista semiestructurada****Creencias y concepciones sobre las características y necesidades de los estudiantes con doble excepcionalidad**

- ¿Qué características presenta este estudiante? ¿Cuáles serían las más llamativas para usted? ¿Por qué?
  - ¿A qué atribuye esas características?
- ¿Qué necesidades podría presentar en la escuela?
  - ¿Necesitaría de apoyo adicional? ¿Mayor atención que sus compañeros?
  - ¿Qué profesionales podrían brindar los apoyos?
- ¿Cómo cree que sería su rendimiento académico?
  - ¿Cómo sería su rendimiento a futuro?
  - ¿Cómo sería su rendimiento en comparación con sus compañeros?
- ¿Cómo cree que sería su relación con sus compañeros?
  - (Si lo menciona) ¿Qué tipo de dificultades podrían surgir?
- ¿Cómo cree que sería su relación con los docentes?

**Creencias sobre la autoeficacia en la identificación de estudiantes con doble excepcionalidad**

- Desde su rol como docente, ¿considera que es importante identificar a estos estudiantes en la escuela? ¿Por qué?
- ¿Qué tan preparado/a se siente para identificarlos?
- ¿Cree poder reconocer alguna condición en los estudiantes en base a las características que mencionó?
- ¿Qué entiende por necesidades educativas especiales?
- ¿Es posible que se presente más de una necesidad educativa especial en un estudiante? ¿De qué manera?
  - ¿Ha escuchado del término doble excepcionalidad?
- ¿De qué manera cree que su formación inicial le permite reconocer necesidades de apoyo en sus estudiantes?
  - (De haber alguna) ¿De qué manera cree que su formación posterior le permite reconocer necesidades de apoyo en sus estudiantes?

**Creencias sobre la autoeficacia en la atención a estudiantes con 2e**

- ¿Qué tan preparado se siente para atender a estudiantes con estas características y necesidades? ¿Por qué?

- ¿Cómo podría actuar al identificar a estudiantes con estas características y necesidades?
  - ¿Cree que deben de permanecer en la educación regular o acceder a otro tipo de educación?
- ¿Qué actividades o acciones se le ocurren?
- ¿Qué recursos personales posee para atender a este grupo?
  - ¿Qué recursos profesionales posee para atender a este grupo?
  - ¿Qué aspectos aún necesita desarrollar a nivel personal y profesional para brindar una adecuada atención a estos estudiantes?
  - ¿De qué manera sus experiencias previas con necesidades educativas especiales le permiten tener conocimiento sobre cómo apoyar a estos estudiantes?
  - ¿De qué manera cree que su formación inicial le permite atender necesidades de apoyo en sus estudiantes?
    - (De haber alguna) ¿De qué manera cree que su formación posterior le permite atender las necesidades de apoyo en sus estudiantes?

