

Condiciones Educativas de los alumnos con altas capacidades intelectuales en las escuelas de la Ciudad de Pilar

Educational Conditions of Students with High Intellectual Abilities in the Schools of Pilar City

Graciela Noemy Mongelos Acuña
Pilar- Paraguay
Universidad Nacional de Pilar
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
chelymongelos@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0005-0710-6937>

Resumen

La implementación de la inclusión educativa de alumnos con Altas Capacidades Intelectuales (ACI) en Pilar durante 2025 revela una brecha crítica entre la normativa del MEC y la realidad áulica. Este estudio, de enfoque mixto y diseño no experimental, evidencia que la práctica escolar sigue dominada por mitos que invisibilizan los desafíos de estos estudiantes, derivando en desmotivación y desaprovechamiento de su potencial. Los hallazgos son contundentes: el 85% de los docentes no realiza adecuaciones curriculares y la detección de ACI es mínima, alcanzando apenas un 39%. Estrategias fundamentales como el asesoramiento pedagógico y la enseñanza individualizada resultan prácticamente inexistentes, con una ausencia superior al 85% en ambos casos. Las principales barreras identificadas son la falta de formación específica (61%) y la insuficiencia de recursos materiales (30%), factores que confirman que el sistema educativo local no está preparado para atender estas necesidades específicas. Esta situación vulnera el derecho a una educación de calidad, limitando el desarrollo pleno de los estudiantes. Ante esta realidad, se propone la ejecución de un plan de enriquecimiento curricular que fortalezca la formación docente integral, establezca protocolos claros de identificación y seguimiento, y fomente la participación activa de las familias. Asimismo, resulta imperativo garantizar la asignación de recursos y el apoyo institucional para transformar la inclusión formal en una práctica efectiva y equitativa que responda verdaderamente a las demandas de los alumnos con altas capacidades en las instituciones de la ciudad.

Palabras Clave: Altas Capacidades Intelectuales (ACI); asesoramiento pedagógico; currículo diferenciado, inclusión educativa; formación docente.

Abstract

The implementation of educational inclusion for students with High Intellectual Capacities (HIC) in Pilar during 2025 reveals a critical gap between Ministry of Education (MEC) regulations and classroom reality. This mixed-methods, non-experimental study demonstrates that school practice remains dominated by myths that overlook the challenges these students face, leading to demotivation and untapped potential. The findings are compelling: 85% of teachers do not implement curricular adaptations, and the detection of HIC students is minimal, reaching only 39%. Fundamental strategies, such as pedagogical counseling and individualized instruction, are practically non-existent, with an absence rate exceeding 85% in both cases. The primary barriers identified are a lack of specific training (61%) and insufficient material resources (30%), factors confirming that the local educational system is unprepared to meet these specific needs. This situation violates the right to quality education, limiting the students' full development. Given this reality, the implementation of a curricular enrichment plan is proposed to strengthen comprehensive teacher training, establish clear identification and monitoring protocols, and encourage active family participation. Furthermore, it is imperative to guarantee the allocation of resources and institutional support to transform formal inclusion into an effective and equitable practice that truly responds to the demands of high-capacity students within the city's institutions.

Keywords: High Intellectual Capacities (HIC); pedagogical counseling; differentiated curriculum; educational inclusion; teacher training.

Introducción

En Paraguay, el estudiantado con Altas Capacidades Intelectuales (ACI) constituye un grupo con necesidades específicas de apoyo educativo, reconocido por el Ministerio de Educación y Ciencias (MEC, 2018). Este organismo define a las ACI como personas que "manejan y relacionan de manera simultánea y eficaz múltiples recursos cognitivos diferentes, de tipo lógico, numérico, espacial, de memoria, verbal y creativo, o bien destacan especialmente y de manera excepcional en uno de ellos" (MEC, 2018, p. 8).

La inclusión educativa es un principio fundamental del derecho a la educación (UNESCO, 2020), que exige a los sistemas educativos generar culturas y prácticas que reconozcan y valoren la diversidad (Booth y Ainscow, 2015). Sin embargo, la atención a este alumnado sigue influenciada por el mito social de que sus capacidades garantizan el éxito

automático. Investigaciones han refutado esta idea, demostrando que los alumnos con ACI pueden experimentar dificultades de aprendizaje, desajustes socioemocionales y problemas de motivación, siendo por ello considerados dentro de las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) (Trillo, 2012; Sastre-Riba, 2019).

Particularmente, el desarrollo socioemocional de los estudiantes con ACI se caracteriza por la asincronía, un avance acelerado en algunos ámbitos y típico en otros (Benítez, 2018; Pérez & Freitas, 2020). Esta diferencia puede derivar en tensiones emocionales y dificultades sociales, resaltando la necesidad de apoyos diferenciados para que muestren altos niveles de bienestar y logros significativos (Robinson & Reis, 2015).

En el contexto latinoamericano, los avances son desiguales, con programas de detección temprana en países como Chile y México, pero condicionados por limitaciones en cobertura y recursos (Gómez-Arizaga et al., 2016; López & Sotelo, 2021). En Paraguay, aunque el MEC elaboró una Guía de atención educativa (2018), su implementación enfrenta obstáculos significativos: falta de formación docente, ausencia de programas sistemáticos y escasez de recursos pedagógicos especializados (González, 2022).

Esta ausencia de medidas efectivas afecta el bienestar individual y representa una pérdida de potencial para la sociedad en áreas estratégicas como la ciencia y la innovación (Sánchez, 2013). Por ello, investigar las condiciones educativas de los alumnos con ACI en la ciudad de Pilar resulta relevante, ya que permitirá visibilizar las limitaciones y oportunidades locales, aportando evidencia que puede orientar la práctica docente y la formulación de políticas inclusivas y sostenibles en Paraguay y la región.

Planteamiento y Formulación del Problema

La falta de apoyo adecuado para los estudiantes con altas capacidades intelectuales en las escuelas de la ciudad de Pilar puede limitar tanto el aprovechamiento de su potencial como su bienestar integral.

La inclusión educativa de estudiantes con altas capacidades intelectuales (ACI) ha cobrado relevancia en el contexto escolar actual, particularmente en la ciudad de Pilar. A pesar de que suelen ser percibidos como alumnos que no requieren apoyos adicionales debido a su potencial, diversas investigaciones señalan que enfrentan desafíos que impactan su desarrollo académico, social y emocional. Esta situación pone de manifiesto

la necesidad de analizar las condiciones educativas de los ACI en Pilar, identificando barreras y proponiendo estrategias efectivas para su inclusión plena.

Los ACI presentan un perfil particular que abarca no solo capacidades cognitivas superiores, sino también necesidades emocionales y sociales que requieren atención específica. El Ministerio de Educación y Ciencias los reconoce dentro de las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE); sin embargo, en la práctica, muchos docentes carecen de la formación y de los recursos necesarios para crear un entorno educativo que responda eficazmente a sus demandas.

El limitado acceso de los alumnos con altas capacidades intelectuales a medidas de inclusión vulnera su derecho a la educación y a la no discriminación, contraviniendo los principios de la educación inclusiva. En este marco, el presente trabajo busca analizar cómo se concreta la inclusión educativa de los alumnos con ACI en las escuelas de la ciudad de Pilar, considerando tanto las prácticas implementadas como las barreras que persisten.

Formulación del Problema

¿De qué manera se concreta la inclusión educativa de los alumnos con altas capacidades intelectuales en las escuelas de la ciudad de Pilar?

Sistematización del Problema

- 1- ¿Qué acciones se realizan en el ámbito curricular para la inclusión educativa efectiva de los alumnos con altas capacidades intelectuales en las escuelas de Pilar?
- 2- ¿Qué barreras limitan la inclusión educativa de los alumnos con altas capacidades intelectuales en las escuelas de Pilar?
- 3- ¿Qué estrategias se implementan para facilitar la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos con altas capacidades intelectuales en las escuelas de Pilar?
- 4- ¿Cómo se podría diseñar un plan de enriquecimiento curricular para alumnos con altas capacidades intelectuales en las escuelas de Pilar?

Objetivos

Objetivo General

- Analizar la implementación de la inclusión educativa de los alumnos con altas capacidades intelectuales en las escuelas de la ciudad de Pilar.

Objetivos Específicos

- 1- Describir las acciones que se realizan en el ámbito curricular para la inclusión educativa de los alumnos con altas capacidades intelectuales en las escuelas de Pilar.
- 2- Identificar las estrategias implementadas para facilitar la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos con altas capacidades intelectuales en las escuelas de Pilar.
- 3- Determinar la preparación académica de los docentes de las escuelas de Pilar para enfrentar la inclusión educativa.
- 4- Proponer un plan de enriquecimiento curricular para los alumnos con altas capacidades intelectuales en las escuelas de Pilar.

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS O MATERIALES Y MÉTODOS

Descripción del Lugar de Estudio

El presente trabajo de investigación se desarrolló en diferentes escuelas de la ciudad de Pilar, Departamento de Ñeembucú.

Diseño, Tipo y Método de Estudio

El diseño de este estudio se enmarca en investigaciones no experimentales, de tipo descriptivo, que permitieron analizar el fenómeno en cuestión sin manipulación de variables. Según Sampieri (2008, p. 60), los estudios descriptivos buscan detallar situaciones y eventos, especificando propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno sometido a análisis.

La investigación adoptó un enfoque mixto, combinando métodos cuantitativos y cualitativos. El enfoque cuantitativo aportó bases estadísticas que sintetizaron las opiniones de la comunidad educativa, mientras que el enfoque cualitativo, a través de entrevistas,

permitió profundizar en la interpretación de esas percepciones. La integración de ambos enfoques facilitó un análisis general y una descripción analítica de la realidad observada.

Fuentes de Datos

De acuerdo con Sabino (1992, pp. 109-110), las fuentes de datos pueden dividirse en:

Datos primarios: obtenidos directamente de la realidad por el investigador mediante sus propios instrumentos. En esta investigación se emplearon la observación no participante, las encuestas y las entrevistas realizadas a los miembros de la comunidad educativa.

Datos secundarios: registros ya existentes, recogidos y procesados previamente por otros investigadores. En este caso incluyeron libros de texto, trabajos de investigación relacionados y artículos de distintos sitios académicos en Internet, utilizados para elaborar el marco teórico.

Población y Muestra

La población estuvo conformada por estudiantes, docentes y directivos de las instituciones participantes. La muestra se seleccionó de la siguiente manera:

Tabla 1: Identificación de la muestra de estudio

Identificación	Cantidad	Muestra	Porcentaje
Docentes	60	40	80%
Directora de supervisiones	1	1	100%
Supervisores	5	2	80%
Padres de familia	90	23	70%

Fuente: Elaboración propia

Técnicas de Recolección de Datos

Para aplicar las técnicas de recolección de datos se gestionó previamente el permiso correspondiente con la Dirección Departamental de Supervisiones y con las directoras de las instituciones educativas.

Cuestionario: aplicado a estudiantes y docentes, permitió obtener información cuantitativa sobre el fenómeno en estudio (Hernández Sampieri et al., 2008).

Entrevistas a informantes clave: se realizaron a directoras de las instituciones, quienes, por su experiencia y conocimiento, aportaron información relevante (Hernández Sampieri et al., 2008).

Observación no participante: el investigador registró los hechos como espectador pasivo, sin intervenir en el fenómeno. Esta técnica permitió contrastar la información recogida con las otras técnicas y verificar in situ el desarrollo de las clases (Hernández Sampieri et al., 2008).

Técnicas de Análisis de Datos

El análisis se basó en la interpretación y procesamiento de los datos mediante programas informáticos, lo que permitió aplicar herramientas estadísticas para calcular porcentajes y frecuencias de las variables estudiadas.

Los resultados cuantitativos fueron contrastados con los obtenidos en las entrevistas a informantes clave, realizando posteriormente una triangulación que permitió arribar a conclusiones sólidas (Hernández Sampieri, 2003).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación, se exponen los hallazgos obtenidos con la participación de docentes, directivos, equipo técnico y supervisores, los cuales son analizados a la luz del marco teórico y de la normativa vigente en materia de inclusión educativa.

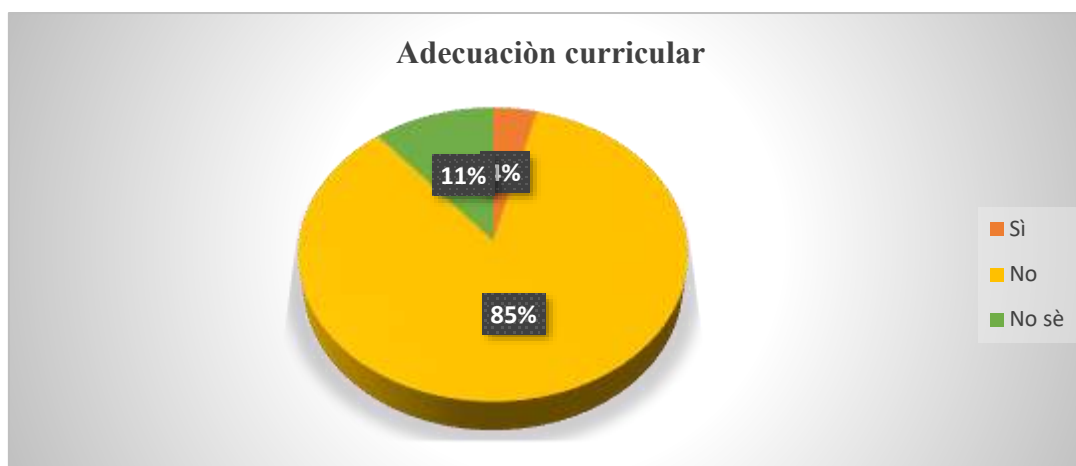
Variable 1. Acciones que se realizan en el ámbito Curricular

Tabla 2: Adecuación curricular actual

Rango	F	%
Sí	3	4%
No	56	85%
No sé	7	11%
Total	66	100%

Fuente: Elaboración propia

Figura 1 *Adecuación curricular*



Fuente: Elaboración propia

Nota. Los resultados evidencian que la gran mayoría de las escuelas de la ciudad de Pilar no implementa adecuaciones curriculares dirigidas a los estudiantes con Altas Capacidades Intelectuales (ACI). El 85% de los docentes encuestados afirmó que no se realizan adaptaciones en el currículo, un 11% manifestó desconocer si existen y apenas un 4% indicó que sí se llevan a cabo.

Estos datos permiten apreciar que las acciones pedagógicas en el ámbito curricular no se corresponden con las necesidades de los alumnos con ACI, quienes requieren un acompañamiento diferenciado para potenciar su desarrollo.

Tabla 3: Ajuste significativo del plan de los ACI

Rango	F	%
Sí	6	9%
No	50	76%
No sé	10	15%
Total	66	100%

Fuente: elaboración propia

Figura 2: *Ajuste significativo del plan de los ACI*



Fuente: elaboración propia.

Nota. Los resultados muestran que en las escuelas de Pilar predominan prácticas educativas con escasa flexibilidad curricular. Un 76% de los encuestados señaló que no se realizan ajustes significativos al plan de estudios, mientras que un 15% manifestó desconocer la existencia de estas medidas y solo un 9% afirmó que sí se implementan.

Este panorama refleja una marcada rigidez curricular, lo que impide responder adecuadamente a la diversidad del alumnado.

La Guía de Educación Inclusiva de Paraguay (2018) subraya que las adecuaciones significativas son un componente esencial de la atención a la diversidad, ya que permiten introducir, modificar o priorizar objetivos, contenidos y criterios de evaluación de acuerdo con las necesidades de los estudiantes. En el caso de los alumnos con Altas Capacidades Intelectuales (ACI), estas adaptaciones deberían orientarse hacia el enriquecimiento y la profundización de los contenidos, posibilitando la exploración de áreas avanzadas que trasciendan el currículo estándar.

En este sentido, los resultados obtenidos confirman que en Pilar aún no se han consolidado mecanismos para garantizar un currículo flexible y adaptado a la diversidad, lo que supone una deuda pendiente en la construcción de una educación inclusiva de calidad.

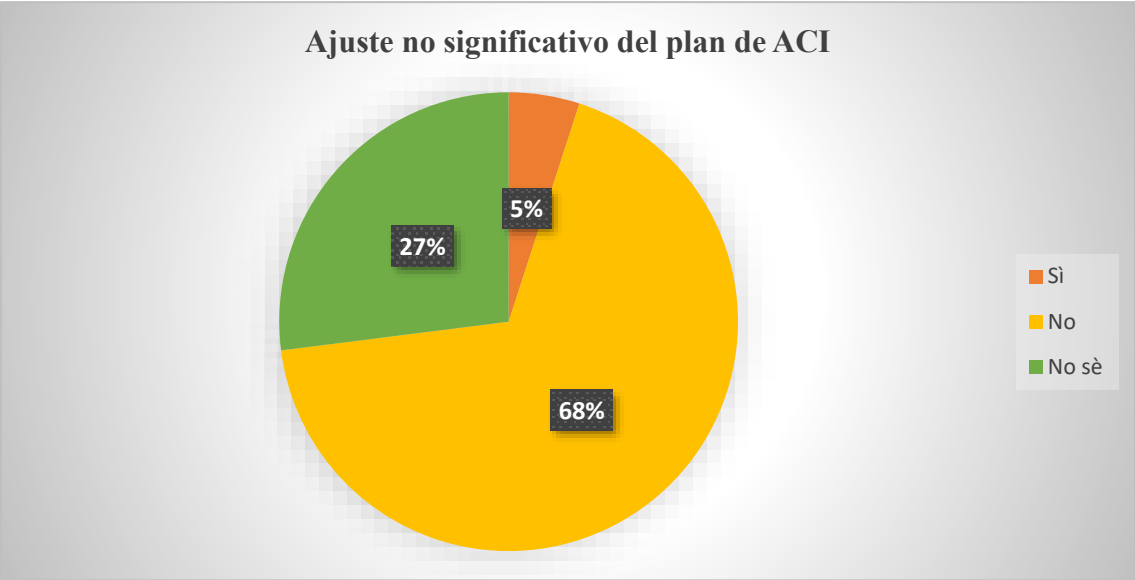
Tabla 4: Ajuste No significativo del plan de ACI

Rango	F	%
Sí	3	5%
No	45	68%
No sé	18	27%

Total	66	100%
--------------	-----------	-------------

Fuente: elaboración propia

Figura 3: Ajuste no significativo del plan de ACI



Fuente: elaboración propia.

Nota. Los resultados muestran que los ajustes no significativos al currículo tampoco se han consolidado como una práctica frecuente en las escuelas de Pilar. El 68% de los participantes señaló que no se implementan, mientras que un 27% manifestó no saber si se realizan y únicamente un 5% afirmó llevarlos a cabo.

Este panorama resulta preocupante, ya que los ajustes no significativos constituyen la forma más básica y accesible de adaptación curricular, pues no implican modificaciones en los objetivos ni en los contenidos, sino que se enfocan en estrategias de enseñanza, metodologías, materiales o en la organización del tiempo y los grupos de trabajo. Según las Orientaciones Técnicas del MEC (Resolución N.º 376/2025), su propósito principal es facilitar la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, garantizando la equidad en el acceso a las oportunidades educativas.

Por lo tanto, los hallazgos refuerzan la necesidad de fortalecer las capacidades docentes mediante programas de formación continua, que permitan aplicar ajustes sencillos, pero con gran impacto en la calidad de la enseñanza. Estos pequeños cambios, al no requerir una transformación profunda del currículo, constituyen un punto de partida viable para avanzar hacia una educación inclusiva que reconozca y atienda la diversidad del alumnado.

Tabla 5: Frecuencia de Adecuaciones Curriculares

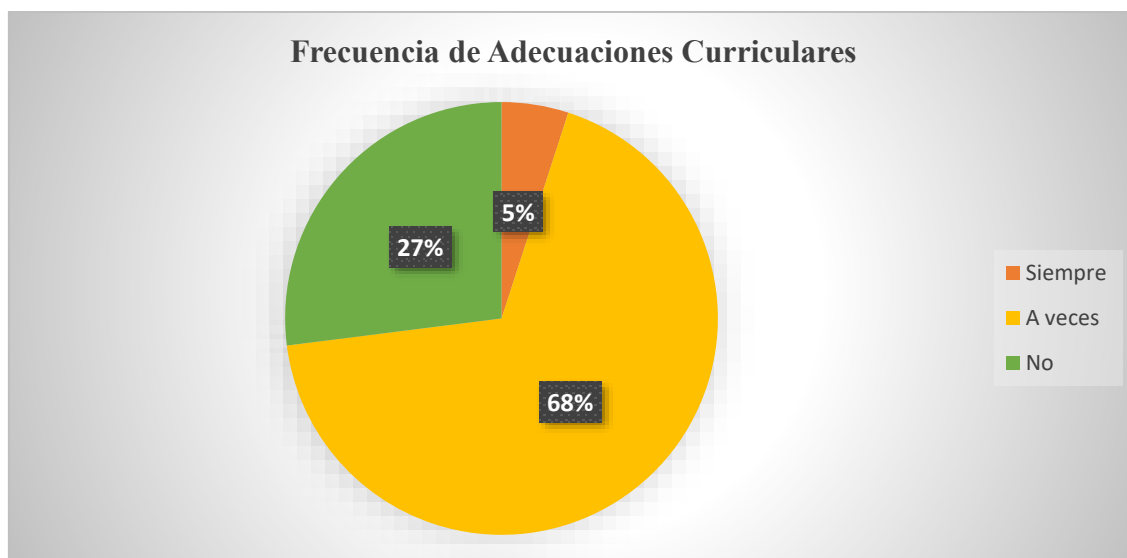
Con qué frecuencia realiza adecuaciones curriculares para alumnos con ACI en su aula

Rango	F	%
--------------	----------	----------

Siempre	3	5%
A veces	45	68%
No	18	27%
Total	66	100%

Fuente: elaboración propia

Figura 4: Frecuencia de Adecuaciones Curriculares



Fuente: Elaboración propia

Nota. Los resultados muestran que la práctica de realizar adecuaciones curriculares para estudiantes con Altas Capacidades Intelectuales (ACI) se caracteriza por la inconsistencia. Un 68% de los encuestados indicó que solo las aplica “a veces”, mientras que un 27% señaló que no realiza ninguna adecuación y apenas un 5% manifestó que siempre lo hace.

Este escenario refleja que, aunque existe cierta apertura hacia la adaptación de la enseñanza, en la mayoría de los casos estas acciones no forman parte de una práctica sistemática, sino más bien aislada y ocasional. La falta de continuidad limita el impacto positivo que las adecuaciones curriculares podrían tener en el desarrollo académico y personal de los estudiantes con ACI.

De acuerdo con la Resolución N.º 376/2025 del MEC, las adecuaciones curriculares tanto significativas como no significativas deben concebirse como herramientas permanentes de inclusión educativa, orientadas a garantizar que todos los alumnos accedan a aprendizajes de calidad según sus ritmos y potencialidades. No obstante, los datos revelan una brecha entre la normativa y la realidad de las aulas.

Situaciones similares se observan en otros países de Latinoamérica. Investigaciones realizadas en Chile y México (Gómez-Arizaga & Conejeros, 2016; Castellanos, 2020) advierten que la atención a estudiantes con altas capacidades suele depender de la iniciativa personal de algunos docentes, sin que exista una

política educativa institucionalizada que respalde la práctica cotidiana. Esto conduce a una atención desigual y fragmentada, que puede afectar la motivación y el rendimiento de los alumnos con mayor potencial intelectual. Los resultados ponen en evidencia la urgencia de consolidar estrategias pedagógicas permanentes y sostenidas, acompañadas de programas de formación docente que fortalezcan las competencias necesarias para implementar adecuaciones curriculares de manera regular y planificada. Solo así se podrá avanzar hacia una verdadera cultura de inclusión que trascienda la esporádica aplicación de medidas.

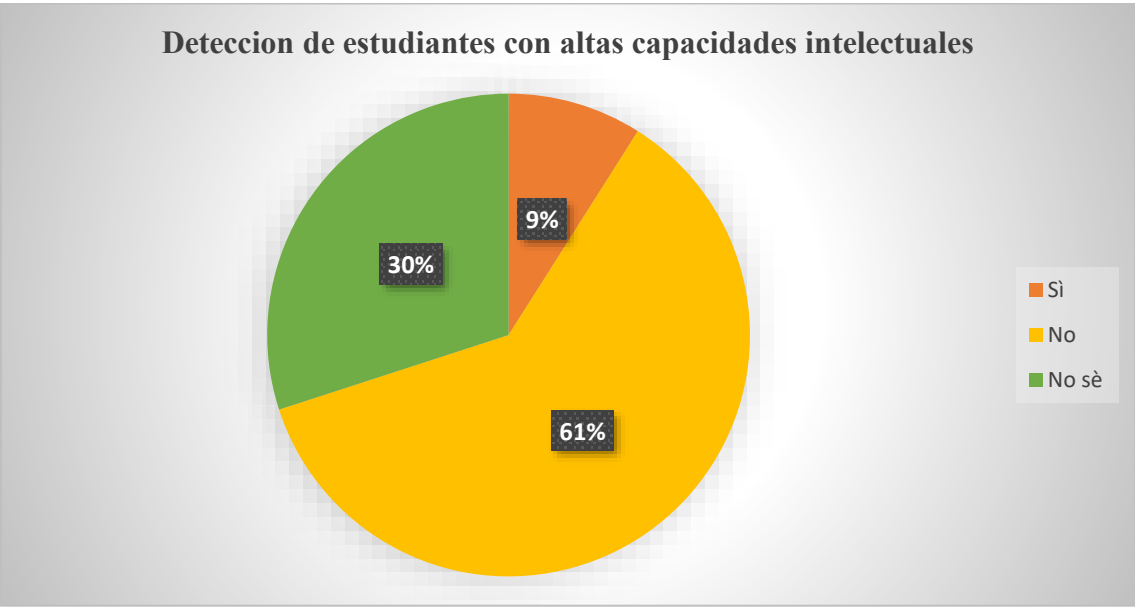
Variable 2: Estrategias implementadas para facilitar la enseñanza-aprendizaje.

Tabla 6: Detección de estudiantes con altas capacidades intelectuales

Rango	F	%
Sí	6	9%
No	40	61%
No sè	20	30%
Total	66	100%

Fuente: Elaboración propia

Figura 5: Detección de estudiantes con altas capacidades intelectuales



Fuente: elaboración propia

Nota. Los resultados evidencian una clara debilidad en la aplicación de estrategias de enseñanza-aprendizaje adaptadas a los alumnos con Altas Capacidades Intelectuales (ACI). Un 61% de los encuestados manifestó que no se realizan procesos de detección, mientras que un 30% indicó desconocer si dicha práctica se lleva a cabo en sus instituciones. Solo un reducido 9% afirmó aplicar mecanismos para

identificar a estos estudiantes, lo que refleja una carencia estructural en la primera fase del abordaje educativo: la identificación de las necesidades individuales.

La detección constituye el punto de partida indispensable para cualquier estrategia pedagógica diferenciada. Sin este paso, se corre el riesgo de que los ACI pasen inadvertidos en las aulas y de que sus necesidades cognitivas, emocionales y sociales permanezcan sin atender. Tal como señalan Castellanos (2020) y Pfeiffer (2015), la identificación de alumnos con altas capacidades debe basarse en un planteamiento multidimensional, que contemple aspectos cognitivos, creativos, motivacionales y socioemocionales, evitando depender únicamente de pruebas estandarizadas.

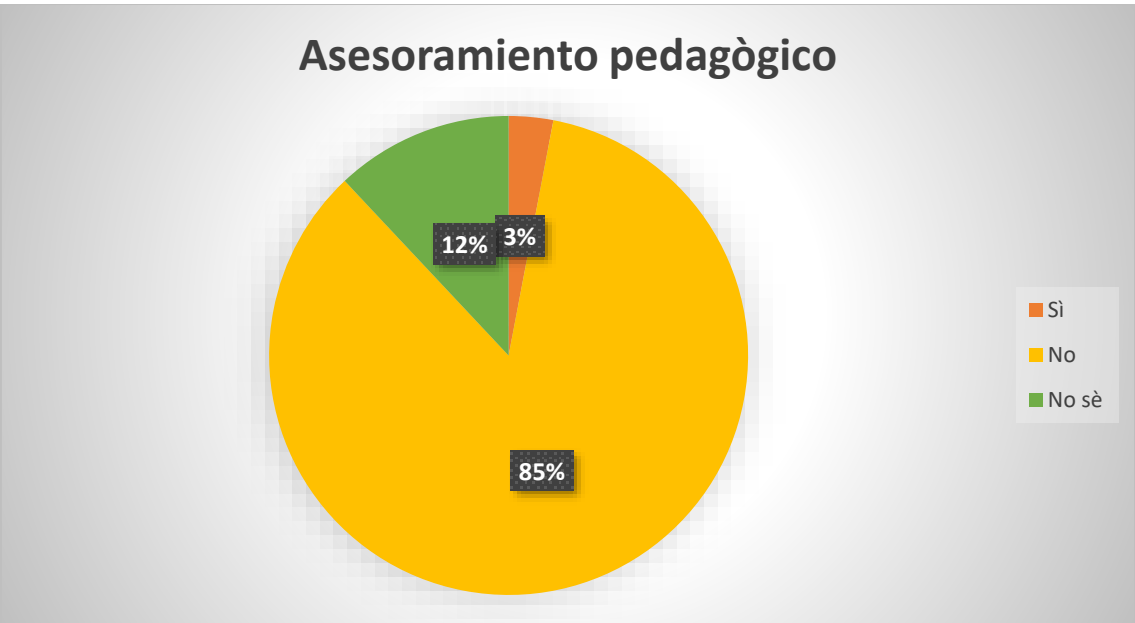
En este sentido, resulta prioritario avanzar hacia la implementación de protocolos claros de detección en las instituciones educativas, acompañados de procesos de formación docente que permitan reconocer las señales tempranas de altas capacidades. Sin este paso inicial, difícilmente será posible construir estrategias pedagógicas que faciliten el aprendizaje y promuevan el pleno desarrollo de este grupo de estudiantes.

Tabla 7: Asesoramiento Pedagógico

Rango	F	%
Sí	2	3%
No	56	85%
No se	8	12%
Total	66	100%

Fuente: elaboración propia

Figura 6: Asesoramiento Pedagógico



Fuente: elaboración propia

Nota. Los resultados revelan una brecha crítica en el acompañamiento pedagógico hacia los estudiantes con Altas Capacidades Intelectuales (ACI) en las escuelas de Pilar. Un 85% de los encuestados indicó que no se realiza ningún tipo de asesoramiento pedagógico en sus instituciones, mientras que un 12% manifestó desconocer si esta práctica existe. Solo un 3% afirmó contar con dicha estrategia, cifra que refleja una implementación casi nula.

La ausencia de asesoramiento pedagógico no solo limita la calidad de la atención a la diversidad, sino que también restringe la posibilidad de generar ambientes educativos que favorezcan la innovación y el desarrollo pleno de los alumnos con ACI. Como destaca Castillo (2013), el asesoramiento pedagógico debe concebirse como un proceso sistemático, planificado y continuo, orientado a fortalecer la práctica docente y garantizar aprendizajes significativos, inclusivos y de calidad.

En el contexto paraguayo, tanto la Guía de Educación Inclusiva del MEC (2018) como la Resolución MEC N° 376/2025 insisten en la importancia de generar mecanismos de apoyo pedagógico que permitan a los docentes contar con herramientas para atender la diversidad de estudiantes. Sin embargo, los datos de la presente investigación sugieren que estas directrices aún no se materializan en acciones concretas dentro de las escuelas de Pilar.

La falta de asesoramiento pedagógico también se vincula con un fenómeno presente en varios países de Latinoamérica: la escasez de equipos técnicos especializados en la atención a alumnos con altas capacidades. Investigaciones en Argentina y México (García-Cepero & Hernández, 2014; Jiménez & Salazar, 2019) señalan que la ausencia de programas de asesoramiento genera que los docentes enfrenten de manera aislada la tarea de adaptar sus prácticas, lo que deriva en desmotivación y en un abordaje insuficiente de las necesidades educativas de los ACI. En consecuencia, estos resultados ponen en evidencia la necesidad de establecer programas de acompañamiento pedagógico sostenidos, que no solo brinden apoyo directo a los docentes, sino que también fortalezcan la gestión institucional y promuevan una cultura escolar orientada hacia la inclusión y la equidad.

Tabla 8: Enseñanza individualizada para alumnos con ACI

Rango	F	%
Sí	3	5%
No	60	91%
No se	3	4%
Total	66	100%

Fuente: elaboración propia

Figura 7: Enseñanza individualizada para alumnos con ACI



Fuente: elaboración propia

Nota. Los resultados ponen de manifiesto una brecha sustancial en la implementación de estrategias pedagógicas inclusivas dentro de las escuelas de la ciudad de Pilar. En relación con la enseñanza individualizada como estrategia de enseñanza-aprendizaje para alumnos con Altas Capacidades Intelectuales (ACI), un 91% de los encuestados manifestó que esta práctica no se lleva a cabo. A este dato se suma un 4% que indicó desconocer si se implementa, mientras que apenas un 5% afirmó que sí se realiza.

Este hallazgo reviste gran relevancia, pues la enseñanza individualizada constituye una de las piedras angulares de la educación inclusiva. Se trata de ajustar los procesos de enseñanza-aprendizaje al ritmo, estilo, intereses y necesidades de cada estudiante, lo que permite que los alumnos con ACI encuentren un espacio educativo donde sus capacidades sean estimuladas y valoradas. Su ausencia, en cambio, puede derivar en aburrimiento, desmotivación y subutilización del potencial intelectual, generando consecuencias tanto personales como sociales.

La situación observada en Pilar refleja un desafío recurrente en la región latinoamericana. Diversos estudios (Tourón, 2017; Jiménez & Salazar, 2019) evidencian que la enseñanza homogénea sigue siendo la práctica predominante en las aulas, a pesar de las recomendaciones de organismos internacionales como la UNESCO (2017), que promueven una educación centrada en la persona y adaptada a la diversidad.

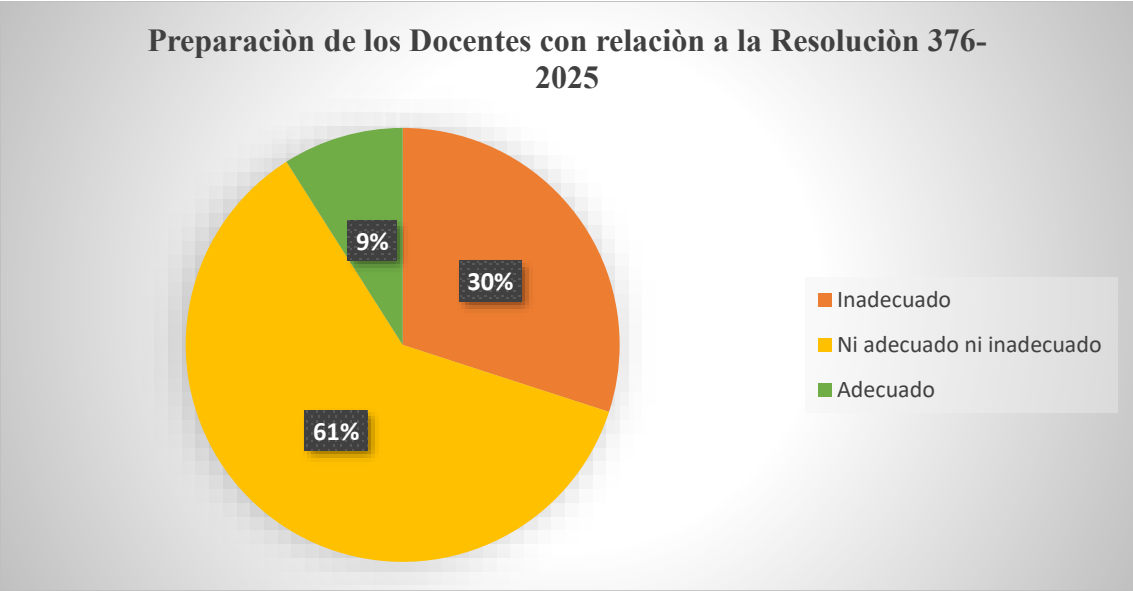
Tabla 9: Preparación de los docentes con relación a las Altas Capacidades Intelectuales con relación a la Resolución 376 - 2025

Rango	F	%
Inadecuado	20	30%
Ni adecuado ni inadecuado	40	61%
Adecuado	6	9%

Total	66	100%
--------------	-----------	-------------

Fuente: elaboración propia

Figura 8: Preparación de los docentes con relación a las Altas Capacidades Intelectuales con relación a la Resolución 376 – 2025.



Fuente: elaboración propia

Nota. Los resultados reflejan una preocupante brecha en la preparación docente para atender las necesidades de los alumnos con Altas Capacidades Intelectuales (ACI) en las escuelas de la ciudad de Pilar. El 61% de los encuestados se ubicó en la categoría de “ni adecuado ni inadecuado”, lo que evidencia una percepción de insuficiencia en la formación recibida. A ello se suma un 30% que declaró sentirse directamente “inadecuado” para el abordaje de esta población estudiantil. En contraste, solo un 9% de los docentes afirmó contar con una preparación adecuada.

Esta situación pone en relieve una contradicción entre las demandas de la Resolución MEC N.º 376/2025, que establece lineamientos para la inclusión educativa en Paraguay, y la realidad en las aulas. Dicha normativa subraya la importancia de que los docentes cuenten con las competencias necesarias para realizar ajustes curriculares, promover prácticas inclusivas y garantizar el aprendizaje significativo de todos los estudiantes, incluidos aquellos con ACI. Sin embargo, los datos muestran que estas disposiciones aún no se traducen en una formación docente suficiente ni en políticas efectivas de capacitación continua.

Diversos autores coinciden en que la formación inicial y permanente del profesorado es un pilar indispensable para consolidar sistemas educativos inclusivos. Muñoz (2007) afirma que la educación inclusiva surge como respuesta a la necesidad de atender la diversidad en un contexto de crisis, y requiere que los docentes desarrollen competencias específicas para garantizar experiencias de aprendizaje de calidad. En el mismo sentido, Marchesi y Martín (2014) señalan que la capacitación docente debe orientarse no solo a la atención de la discapacidad, sino también a los alumnos con altas capacidades, quienes

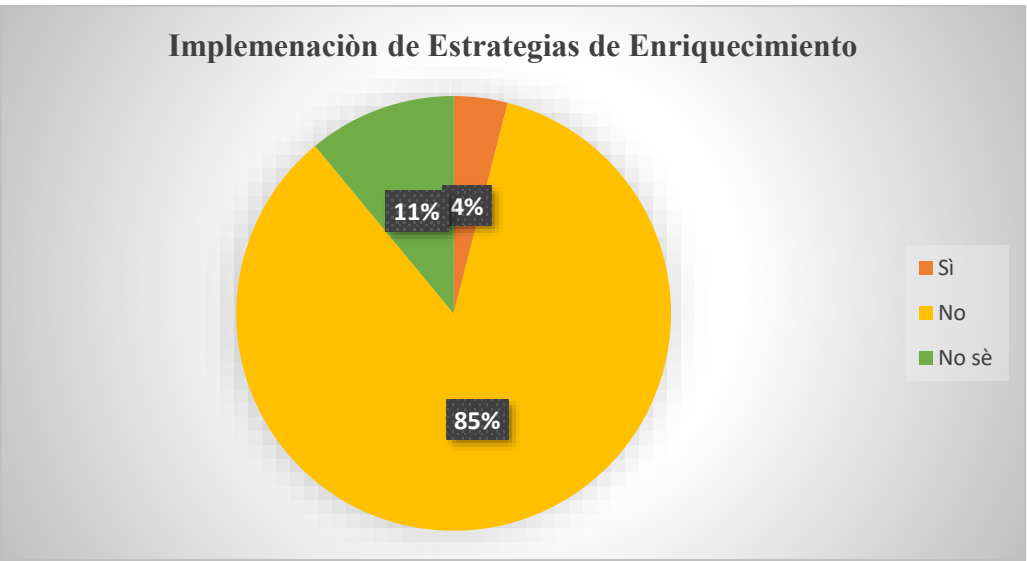
presentan necesidades educativas particulares que suelen ser desatendidas. La falta de preparación en Pilar no solo limita el desarrollo de los ACI.

Tabla 10: Implementación de Estrategias de Enriquecimiento

Rango	F	%
Sì	3	4%
No	56	85%
No sè	7	11%
Total	66	100%

Fuente: elaboración propia

Figura 9: Implementación de Estrategias de Enriquecimiento



Fuente: elaboración propia

Nota. Los hallazgos de la investigación muestran una notoria deficiencia en la implementación de estrategias de enriquecimiento curricular dirigidas a estudiantes con Altas Capacidades Intelectuales (ACI) en las escuelas de la ciudad de Pilar. El 85% de los docentes manifestó no aplicar este tipo de prácticas, mientras que un 11% reconoció no saber si se llevan a cabo en su institución. Tan solo un reducido 4% afirmó implementar acciones de enriquecimiento, lo que evidencia una brecha crítica entre la teoría de la educación inclusiva y la práctica cotidiana en las aulas.

El enriquecimiento curricular constituye una de las estrategias centrales para el abordaje de los ACI, pues permite ofrecer experiencias de aprendizaje más profundas, variadas y retadoras que trascienden los

contenidos del currículo ordinario. Su ausencia implica un riesgo de desmotivación, aburrimiento y subaprovechamiento del potencial de estos estudiantes, quienes requieren una estimulación diferenciada para alcanzar un desarrollo integral.

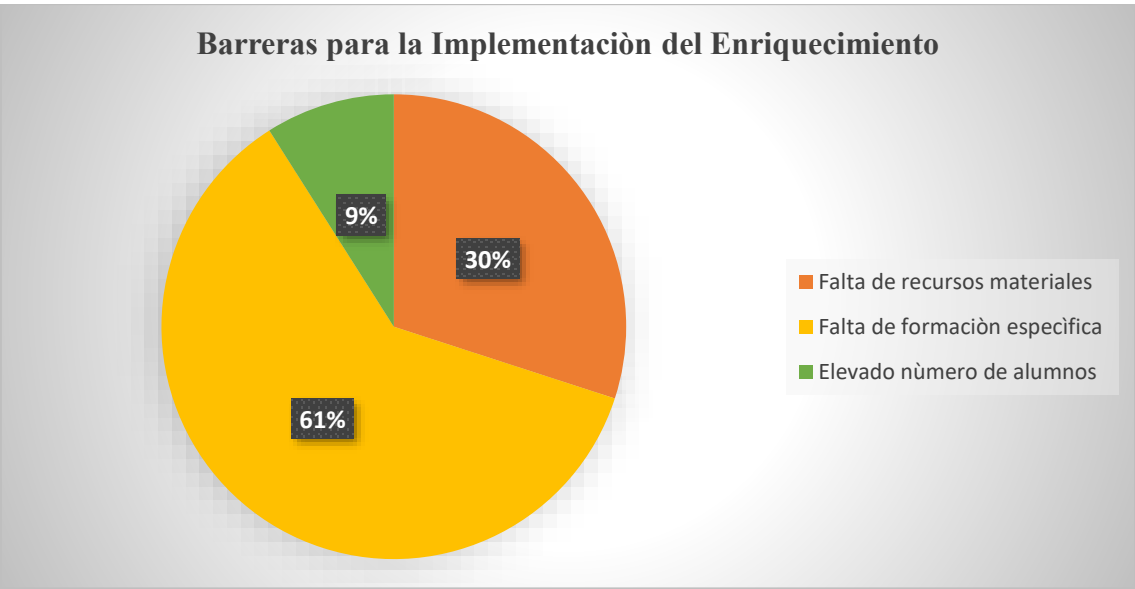
Este resultado se distancia de lo establecido en la Resolución MEC N.º 376/2025, que plantea que la inclusión debe construirse desde la diversidad, promoviendo adaptaciones curriculares que reconozcan las particularidades de cada alumno. Tal contradicción refleja que, en la práctica, la escuela continúa operando bajo un paradigma de homogeneidad curricular, en lugar de asumir la diversidad como un eje estructurante del proceso educativo.

Tabla 11: Barreras para la Implementación del Enriquecimiento

Rango	F	%
Falta de recursos materiales	20	30%
Falta de formación específica	40	61%
Elevado número de alumnos	6	9%
Total	66	100%

Fuente: elaboración propia

Figura 10: Barreras para la Implementación del Enriquecimiento



Fuente: elaboración propia

Nota. Los resultados obtenidos evidencian las limitaciones estructurales y pedagógicas que obstaculizan la implementación de estrategias de enriquecimiento curricular para estudiantes con Altas Capacidades Intelectuales (ACI) en las instituciones educativas de la ciudad de Pilar. Según los datos, la falta de formación específica constituye la barrera más significativa, señalada por un 61% de los docentes. Le sigue

la carencia de recursos materiales, mencionada por el 30%, mientras que un 9% destacó como obstáculo el elevado número de alumnos por aula.

Percepción del Equipo Técnico y de los Padres de Familia sobre la Situación de los Alumnos con Altas Capacidades Intelectuales en las Escuelas de Pilar.

La percepción del equipo técnico de las escuelas de la ciudad de Pilar confirma y amplía los desafíos previamente identificados en la atención educativa a los alumnos con Altas Capacidades Intelectuales (ACI). En el ámbito curricular, se evidencia que este equipo no participa de manera activa en la elaboración ni en el acompañamiento de adecuaciones curriculares, sean estas significativas o no significativas, dirigidas a estudiantes con ACI. Esta ausencia de involucramiento también se refleja en la falta de apoyo relacionado con recursos, asesoramiento técnico-pedagógico, comunicación o seguimiento de adaptaciones, lo cual limita considerablemente el desarrollo de prácticas inclusivas.

En relación con las estrategias de enseñanza-aprendizaje, el panorama es igualmente limitado. El equipo técnico no colabora en la detección de estudiantes con ACI, ni brinda asesoramiento pedagógico que facilite a los docentes la atención de este grupo. Consecuentemente, tampoco participan en la recomendación de metodologías diferenciadas o en la provisión de recursos didácticos adecuados, reconociendo incluso la ausencia de elementos para evaluar la efectividad de las estrategias implementadas.

La valoración de la preparación docente por parte del equipo técnico refuerza los hallazgos obtenidos en la investigación: los profesionales consideran que la preparación de los docentes es inadecuada en el marco de la Resolución 376-2025. Las debilidades señaladas se centran en la falta de formación específica en detección de ACI, ausencia de capacitación en estrategias curriculares diferenciadas, escasez de materiales didácticos y desconocimiento en aspectos vinculados al desarrollo socioemocional de estos alumnos. A pesar de reconocer estas carencias, el equipo técnico admite no haber ofrecido formación específica a los docentes, lo que pone de manifiesto la necesidad urgente de planificar instancias de capacitación en detección, estrategias de diferenciación, enriquecimiento curricular, evaluación individualizada, trabajo colaborativo y uso de tecnologías.

Entre los principales desafíos mencionados por el equipo técnico se destacan la carencia de capacitación propia, la inexistencia de protocolos institucionales y ministeriales claros, la falta de recursos materiales y económicos, la elevada cantidad de alumnos por aula y la escasa visibilidad de las ACI en la agenda educativa nacional. Estos factores configuran un escenario en el que el apoyo institucional resulta débil y fragmentado. Por su parte, la percepción de los padres de familia cuyos hijos presentan ACI complementa y refuerza esta visión. La mayoría indica que sus hijos no han sido formalmente identificados por la institución educativa como estudiantes con altas capacidades, lo cual imposibilita una atención diferenciada desde el inicio. Asimismo, señalan que el currículo escolar no se adapta a las necesidades de sus hijos, al no observarse ajustes significativos en el plan de estudios.

Resultados de la entrevista aplicados a Informantes Claves

La perspectiva de directores y supervisores de las escuelas de la ciudad de Pilar aporta un ángulo complementario a los hallazgos ya expuestos, confirmando las brechas estructurales y pedagógicas que afectan la atención a los alumnos con Altas Capacidades Intelectuales (ACI).

En lo que respecta a la identificación de estudiantes con ACI, los informantes reconocen que los procedimientos institucionales son deficientes o prácticamente inexistentes. La detección, cuando se realiza, se apoya en la observación empírica de los docentes, lo que constituye un método limitado e ineficaz para identificar a la totalidad de los estudiantes con estas características. No se dispone de protocolos claros ni de instrumentos estandarizados que permitan un diagnóstico confiable y sistemático, lo que genera una invisibilización de esta población dentro del sistema escolar.

La perspectiva de directores y supervisores revela un sistema educativo que, pese a ser consciente de la necesidad de atender a los alumnos con altas capacidades, carece de protocolos, recursos y lineamientos que permitan materializar acciones concretas y sostenidas. La falta de identificación formal, la escasez de recursos y la debilidad en la articulación con las familias configuran un escenario en el que los ACI permanecen invisibilizados y con escasas oportunidades para desarrollar plenamente su potencial.

Resultados de la Observación no Participante

La observación no participante realizada en las instituciones educativas de la ciudad de Pilar complementó la información recabada a través de encuestas y entrevistas, ofreciendo una mirada directa y objetiva sobre las prácticas, recursos y dinámicas institucionales en relación con la atención a los alumnos con Altas Capacidades Intelectuales (ACI).

Los hallazgos corroboran las deficiencias señaladas por docentes, equipos técnicos y padres de familia. En primer lugar, se constató la ausencia de un registro formal y sistemático de estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo vinculadas a las altas capacidades. La información sobre esta población no se encuentra centralizada ni documentada en los archivos institucionales, lo que evidencia una falta de identificación y seguimiento estructurado dentro de la escuela.

Conclusiones

El estudio de caso realizado permite comprender las condiciones educativas de los alumnos con altas capacidades intelectuales (ACI) en las escuelas de la ciudad de Pilar. Los hallazgos revelan que la implementación formal de la inclusión educativa para este grupo es aún incipiente y presenta deficiencias significativas.

A pesar de la existencia de marcos normativos como la Ley N.º 5136 y la Resolución 376-2025, la práctica cotidiana evidencia que la educación inclusiva no se aplica de manera efectiva ni garantiza la calidad requerida. Se observa una carencia generalizada

en la identificación formal de los estudiantes con ACI, lo que genera una situación de vulnerabilidad educativa y limita la atención a sus necesidades específicas.

En el ámbito curricular, las acciones y adaptaciones son prácticamente inexistentes o muy limitadas, sin planificación diferenciada ni integración que responda a sus capacidades. Las estrategias pedagógicas implementadas son insuficientes y esporádicas, situación que se ve agravada por la falta de preparación académica de la mayoría de los docentes, quienes reconocen no estar capacitados para atender estas necesidades.

La ausencia de programas de enriquecimiento curricular formalmente establecidos y la limitada comunicación entre la escuela y las familias contribuyen a la desmotivación de los alumnos y al déficit de desafío intelectual, afectando su desarrollo óptimo.

En este contexto, se evidencia que la educación inclusiva para los alumnos con ACI requiere de acciones integrales que aborden la formación docente, la planificación curricular, la disponibilidad de recursos y la colaboración efectiva con las familias. La implementación de estas medidas permitiría garantizar el pleno desarrollo del potencial de los estudiantes, transformando los desafíos actuales en oportunidades de equidad educativa y excelencia académica.

Recomendaciones

A partir de los hallazgos, se formulan las siguientes recomendaciones prioritarias para fortalecer la inclusión educativa de los alumnos con ACI en las escuelas de la ciudad de Pilar:

Fortalecer la formación docente y de equipos técnicos: Se recomienda implementar programas de capacitación especializada, continua y obligatoria, centrados en:

Identificación y detección temprana: Proporcionar herramientas y protocolos estandarizados para reconocer a los alumnos con ACI.

Estrategias curriculares diferenciadas: Capacitar en el diseño de metodologías activas y proyectos de enriquecimiento curricular que promuevan la profundización y el desarrollo del potencial de estos estudiantes.

Desarrollo socioemocional: Abordar las particularidades socioemocionales de los ACI para favorecer su bienestar e integración.

Aplicación normativa: Asegurar la comprensión y aplicación efectiva de la Ley N.º 5136 y la Resolución 376-2025.

Institucionalizar un plan de enriquecimiento curricular formal: Es necesario desarrollar e integrar un plan sostenible e institucionalizado que trascienda el currículo regular, ofreciendo:

Actividades diversificadas: Oportunidades en distintas áreas del conocimiento para explorar talentos e intereses.

Recursos específicos: Materiales didácticos y tecnológicos adecuados para implementar las actividades de enriquecimiento.

Establecer protocolos claros de identificación y seguimiento: Se sugiere crear y difundir protocolos obligatorios para la identificación, derivación y seguimiento sistemático de alumnos con ACI, que incluyan:

Registro centralizado: Mantener un censo actualizado de alumnos con ACI.

Herramientas de evaluación validadas: Utilizar instrumentos psicopedagógicos objetivos para una detección temprana y precisa.

Planificación individualizada: Elaborar y dar seguimiento a Planes de Acción Individualizados (PAI) o adecuaciones curriculares específicas.

LISTA DE REFERENCIAS

- Álvarez, J. (2001) *Inclusión: principio de calidad educativa desde la perspectiva del desarrollo humano* Educación, vol. 31, núm. 2, 2007, pp. 45-58 Universidad de Costa Rica San Pedro, Montes de Oca, Costa Rica.
- Barrios De La Puente, J.L. *Hacia una Educación Inclusiva para todos*. Revista Complutense de Educación ISSN: 1130-2496 Vol. 20 Núm. 1 (2009) 13-31 Recuperado de <https://search.proquest.com/openview/2321cc54432294c9a04490da8975ffdc/1?pq-origsite=gscholar&cbl=54848>
- Bell Rodríguez, Rafael, Illán Romeu, Nuria, Benito Martínez, Juan; *Familia - Escuela - Comunidad: pilares para la inclusión*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado [en línea] 2010, 24 (Sin mes): [Fecha de consulta: 27 de febrero de 2019) Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419173004> ISSN 0213-8646
- Benito Martínez, J. (2008) *Educación y exclusión social*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 24, núm. 3, 2010, pp. 17-24 Universidad de Zaragoza, España. Decreto N.º 2837; 2014.
- Carro, L. (1996). *Inclusión: formación del profesorado*. Recuperado de http://www.luiscarro.es/inclusión/Formacion_Profesorado/profesorado.htm

- Castillo, M. (2013): *Los recursos educativos en el ámbito de la discapacidad: Mirada y reflexión*. Perspectiva Escolar, 325, 60-66.
- Díaz, A. (2005) *El docente y los programas. Una interpretación constructivista*. México, McGraw-Hill.
- DYSON, A. (1980) *Cambios en la perspectiva sobre la educación especial desde un enfoque inglés*. Revista Educación Inclusiva, Vol. 3, N° 1, 2010.
- Echeita, G. (2006) *Educación para la inclusión. Educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea en Paraguay.
- Escudero Muñoz, J. (2012). *La educación inclusiva, una cuestión de derecho*. Educación Siglo XXI, 30 (2), 109-128. Recuperado de <http://revistas.um.es/educatio/article/view153711>
- Fernández, Agustín. (2003). *Educación Inclusiva: "Enseñar y aprender entre la diversidad*. Revista Digital UMBRAL 2000 – No. 13 – septiembre 2003 www.reduc.cl. Recuperado en <http://www.reduc.cl/wp-content/uploads/2014/08/EDUCACI%C3%93N-INCLUSIVA.pdf> el 22 de mayo de 2018.
- Figueroa González, E.G; González Abreu, J.L. y Góngora Trujillo, M. (2020) *Educación Inclusiva: actualidad, necesidad y perspectiva. Un enfoque sobre la problemática*, revista.tlatemoani@uaslp.mx de la Universidad de Málaga. [En línea] <http://www.eumed.net/rev/tlatemoani/normas.htm>
- Guerrero, J. (2003). *Calidad en la educación, organizaciones y ejercicio profesional*. Revista Alternativas en Psicología, 8, 24 35.
- Gutiérrez, J. (1997). *La educación inclusiva, una cuestión de derecho*. Educatio Siglo XXI, 30(2), 109-128. Recuperado de <http://revistas.um.es/educatio/article/view/153711>
- Hernández Sampieri, R. y otros. (2008). *Metodología de la Investigación*. (4th ed.). McGraw-Hill Interamericana Editores S.A. México.
- Ibáñez, J. (1994). *El regreso del sujeto: la investigación social de segundo orden*. Madrid: Siglo XXI.
- Lou Royo, M.A. (2000) *La percepción de sí mismo en el contexto escolar*. Revista de educación de la Universidad de Granada, ISSN 0214-0489, N° 2, 1988, págs. 69-74
- Ley 5.136/13 "De Educación Inclusiva" Decreto N° 2837 (2014). SIPI Sistema de información sobre la primera infancia en América Latina. En línea: <http://www.sipi.siteal.iipe.unesco.org/normativas/1327/decreto-no-28372014-reglamenta-la-ley-513613-de-educacion-inclusiva>
- Lineamiento para un sistema educativo inclusivo en el Paraguay. 2da. 3000 ejemplares. Impresión- diciembre 2018. Asunción -Paraguay
- Manual de Estilo de Publicaciones de la American Psychological Association (A.P.A.)*. (2018). Guía breve para la preparación de trabajos de investigación.
- Merele López, M. (1990). *La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos*. Revista Interuniversitaria. ISSN 0213-8646.
- MEC. (2012). *Abordaje Pedagógico de las Necesidades Educativas Especiales Asociadas a la Discapacidad*. Asunción

- Molinas, J., Elías, R. y Vera, M. (2004). *Estudio y Análisis del Sector Educativo*.
- Moriña Díez, A. y Parrilla Latas, Á. (2006) *Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva*. Revista de Educación, 339, pp. 517-539. En línea <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/66853>
- Muñoz, I. (2007) *Análisis de la convivencia escolar en aulas de Educación Inclusiva*. Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação (ISSN: 1681-5653)
- Organización Mundial de la Salud (2000), *Informe mundial sobre la discapacidad*, Malta.
- Ramírez, M. (2009). *Desafíos a la formación docente: Inclusión Educativa*. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 36(1), 287-297. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000100016>. REICE Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación, 6(2), 157-171.
- Rivarola, D. (2007) *Crisis, transformación social y desarrollo educativo*. Asunción, Consejo Nacional de Educación y Cultura (CONEC).
- Romero Chávez, Alcívar Medranda, Roldan Quijije y Sabando Macías (2017): *Los desafíos del trabajador social frente a la inclusión educativa*, *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo* (octubre 2017). En línea: <http://www.eumed.net/rev/atlante/2017/10/desafios-inclusion-educativa.html>---<http://hdl.handle.net/20.500.11763/atlante1710desafios-inclusion-educativa>.
- Sánchez-Teruel, David; Robles-Bello, Ma Auxiliadora. *Inclusión como clave de una educación para todos: Revisión Teórica*. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, vol. 24, núm. 2, mayo-agosto, 2013, pp. 24-36 Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía Madrid, España.
- UNESCO (2008) Madrid: *Consortio Universitario para la Educación Inclusiva*: consorcio. educación. inclusiva@uam.es.