



UNIVERSIDAD DEL AZUAY

Departamento de Posgrados

TEMA:

Percepción del docente respecto a las altas capacidades en instituciones educativas del cantón Cuenca

**Trabajo de titulación previo a la
obtención del título de
Master en Educación Inicial e Intervención Precoz**

Autor: Lic. Marcela Galarza Vera.

Director: Ximena Vélez Calvo. PhD

Cuenca – Ecuador

2020

Dedicatoria

A lo largo de este trayecto y experiencia son muchas personas las que me han ayudado para poder culminar este gran sueño que siempre he tenido.

Es por ello que dedicó este logro:

Primero a Dios que es mi guía y que me ha regalado salud en estos duros momentos por los cuales estamos viviendo.

A mis padres que siempre estuvieron ahí motivándome y fueron las personas que confiaron en mí esfuerzo y dedicación que sin ellos no hubiera sido posible alcanzar esta meta.

Y a mi esposo y gran amigo Carlos, por ser un pilar fundamental, un modelo de persona que ha amparado cada uno de mis pasos que recorrido a lo largo de mi vida con su apoyo incondicional

Y mi sobre todo dedico este proyecto a mis queridos y amados hijos; José Armando y Amelia Marcela ya que ellos fueron mi inspiración y motivación, puesto que esto lo hago por ustedes.

Agradecimientos

Agradezco a toda la Comunidad Educativa de la Universidad del Azuay, y de manera muy especial a mi tutora, PhD. Ximena Veléz Calvo, quien con su gran conocimiento y su gran apoyo me ayudo mucho en este gran camino; a la Psic. María José Peñaherrera y Mst. Carolina Seade por sus importantes orientaciones y asesoría en la codificación de este proyecto.

Resumen

Las altas capacidades (AC) en el marco normativo ecuatoriano se engloban dentro de las necesidades educativas especiales (NEE) que no se relacionan a la discapacidad, y cuya prevalencia en el Ecuador se acerca al 2,57%. El objetivo de esta investigación fue analizar el concepto de altas capacidades según el marco normativo ecuatoriano desde la percepción del docente y revelar posibles mitos y aciertos respecto a esta condición, así como las necesidades latentes de los profesores para ofrecer respuestas educativas acertadas. Se aplicó un enfoque fenomenológico-interpretativo en el que se describió y analizó la percepción de 26 docentes de tres escuelas públicas con la técnica de grupo focal. Los resultados mostraron que las categorías dominantes fueron “mitos/conocimientos errados” en la que se muestra ideas equivocadas de docentes sobre las altas capacidades y “recomendaciones para mejorar el marco normativo” puesto que los docentes especifican cómo debe mejorar la ley en esta área.

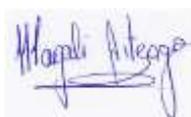
Palabras clave: Altas capacidades; necesidades educativas; estudiante superdotado; normativa educativa.

Abstract

High abilities (HA), in Ecuador, are part of the special educational needs (SEN) regulatory policy, which are not related to disability, but with a prevalence near 2,57% in the country. The objective of this research was to analyze the concept of high abilities according to the Ecuadorian regulatory framework from the teachers' perceptions and to reveal possible myths and successes regarding this condition. It was also analyzed the needs of the teachers to offer a correct educational response. An interpretive phenomenological approach was applied in which the perception of twenty-six teachers from three public schools was described and analyzed through a focus group technique. The results showed that the dominant categories were "myths/ wrong knowledge", which showed a misconception about high abilities; and "recommendations to improve the regulatory framework" as teachers specified how the law should be improved in this area.

Keywords: High abilities; educational needs; gifted student; educational regulations.

Translated by



Marcela Galarza

ÍNDICE DE CONTENIDOS

Dedicatoria.....	1
Agradecimientos	2
Resumen	3
Abstract.....	¡Error! Marcador no definido.
ÍNDICE DE CONTENIDOS.....	5
INTRODUCCIÓN.....	6
METODOLOGÍA.....	8
RESULTADOS	13
DISCUSIÓN.....	18
1. Conocimientos acertados, mitos/conocimientos errados, apreciaciones, y necesidades de los docentes respecto a las altas capacidades:.....	18
2. Análisis del marco normativo ecuatoriano respecto a las altas capacidades, según las percepciones de los docentes	37
CONCLUSIÓN	45
REFERENCIAS	47

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	14
<i>Conocimientos acertados, mitos/conocimientos errados, apreciaciones, y necesidades de los docentes respecto a las AC</i>	14
Tabla 2	17
<i>Análisis del marco normativo ecuatoriano respecto a las AC, según las percepciones de los docentes.....</i>	17

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXOS	64
ANEXO 1.....	64
ANEXO 2.....	69
ANEXO 3.....	70

INTRODUCCIÓN

Las altas capacidades (AC) son consideradas una necesidad educativa especial (NEE) no asociada a la discapacidad (Rinn, 2018). En el Ecuador la prevalencia de estudiantes con AC es del 2,57% (Vélez-Calvo *et al.*, 2019). Las personas con esta NEE, poseen un valor tanto social como personal (Bullmore *et al.*, 2019). Social por todas las aportaciones para la ciencia, la tecnología, el pensamiento y la sociedad; y personal ya que son una influencia que determinan la vida de quienes la poseen (Worrel *et al.*, 2019).

Si bien se ha planteado que las AC son innatas, es necesaria una ardua estimulación para que estas se manifiesten y para que todo el potencial se desarrolle hasta llegar a su punto más alto (Gagné, 2015; Olszewski-Kubilius *et al.*, 2015).

Se describen, también, como la expresión de un dominio de un cierto talento que se sitúa en la punta superior de la expresión de dicho potencial (Solé *et al.*, 2019). En la expresión del talento los elementos cognitivos, psicológicos y sociales tienen una función fundamental (Cuaspué *et al.*, 2019). Además las características del talento se manifestarán con distinta intensidad; dependiendo de cada individuo (Ranz y Tourón, 2017).

La población con AC es sumamente diversa, su rendimiento suele ser excepcional, al igual que su aprendizaje y razonamiento (Ranz y Tourón, 2017; Pfeiffer, 2013). Estos alumnos demuestran logros que van más allá de la media y sobresalen respecto a estudiantes de la misma edad que han tenido oportunidades similares (Pfeiffer, 2013). Estos chicos requieren una atención educativa cuyo propósito sea potenciar al máximo todas sus habilidades, que en muchos de los casos, suelen ser particulares (Lacambra *et al.*, 2019).

En el Ecuador, las leyes educativas en los últimos años, han estado sometidas a una serie de cambios, por lo que la atención a las AC es un tema relativamente nuevo en nuestro

contexto (Cruz *et al.*, 2019). Pese a esto, se encuentran algo olvidadas por el sistema educativo (Vélez-Calvo *et al.*, 2019); pues las respuestas educativas necesarias para esta población deben tener como principal objetivo, desarrollar todas sus potencialidades, pero principalmente, brindar una educación que considere toda la diversidad de sus necesidades y potencialidades (Parr y Stevens, 2019); situación que no sucede en el Ecuador (Lara y De la Herrán, 2016; Vélez-Calvo *et al.*, 2019).

Los acuerdos ministeriales, en el Ecuador, definen a las AC de manera confusa, pues son consideradas como las competencias que se manifiestan a un nivel elevado o por encima de la media en ciertas áreas sin necesidad de instrucción o estimulación (Acuerdo 201600080A, 2016).

La definición antes mencionada, ha generado en la población, especialmente en los actores educativos, cierta despreocupación respecto al tema, pues muestra un perfil de un estudiante talentoso que no requiere apoyo adicional (Seade *et al.*, 2019). Esta concepción ha generado que muchas de las autoridades educativas y docentes, abandonen el proceso educativo de los estudiantes con AC (McBee y Makel, 2019), dejando de lado las necesidades emocionales y educativas (Villegas, 2018); de esta manera se ha limitado su identificación y potencialización (García y De la Flor, 2016).

En nuestro contexto, la falta de conocimiento, la poca preparación y compromiso docente, la diversidad y el número de estudiantes en el salón de clase, la falta de procesos de identificación; etc., han generado que a lo largo del camino no se visibilice a los niños con AC (Seade *et al.*, 2019).

Con todo lo antes mencionado, la atención a los estudiantes con AC únicamente ha quedado plasmada en los acuerdos ministeriales, más no se evidencia un trabajo de campo que enriquezca todo lo que esta necesidad implica (Fajardo *et al.*, 2019).

Investigaciones recientes han demostrado que únicamente el 0,016% es el porcentaje

de estudiantes identificados con AC y atendidos a nivel gubernamental, en el Ecuador (Vélez-Calvo *et al.*, 2019), situación que se vuelve preocupante pues de esta manera se demuestra el poco interés que el sistema educativo tiene respecto a los estudiantes con AC. Es necesario destacar que estos estudiantes, gracias a sus inmensas capacidades, a su crítica, lógica y capacidad para resolver problemas, probablemente puedan ser quienes mejoren la situación de la sociedad, no sólo a nivel estatal, sino a nivel mundial (Ferrández, 2020).

Es esencial que el sistema educativo ecuatoriano, se empodere de todo el constructo cultural, social y educativo que implican las AC. Para ello debe reconsiderar sus perspectivas de identificación y atención apoyándose en la evidencia científica que es la que moviliza recursos para que esto sea posible (Mena *et al.*, 2019). Al respecto, dentro de las aulas de clase existen estudiantes extremadamente capaces que necesitan una adecuada atención a las necesidades educativas derivadas de su alta capacidad para desarrollarse; siendo responsabilidad de las autoridades educativas nacionales creer y apostar por el talento de esta población, de cierta manera abandonada (Pfeiffer, 2017; McBee y Makel, 2019).

En base a la información detallada, el objetivo del presente estudio es analizar el concepto de AC del marco normativo ecuatoriano desde la percepción del docente y revelar posibles mitos, apreciaciones y aciertos respecto a esta condición, así como las necesidades latentes de los profesores para ofrecer respuestas educativas acertadas.

METODOLOGÍA

Diseño: Estudio cualitativo con enfoque fenomenológico interpretativo.

En investigación cualitativa el enfoque fenomenológico es aquel que explora, analiza y comprende la experiencia humana entorno a un fenómeno puntual de estudio. Partiendo del hecho de que las vivencias humanas son muy variadas, se entiende que un fenómeno también tiene una amplia variedad de posibilidades (Hernández-Sampieri, 2018). En el caso de la

presente investigación el fenómeno de estudio es el conocimiento, creencias y opiniones de los docentes escolares sobre las altas capacidades y su percepción de la caracterización que se le da a esta condición en el marco normativo ecuatoriano vigente. Ahora bien, existen dos tipos de fenomenología, la empírica o descriptiva y la hermenéutica o interpretativa (Creswell *et al.*, 2007; Creswell y Poth, 2016). La primera se centra esencialmente en la descripción de cómo los sujetos de estudio experimentan al fenómeno, interesándose únicamente en la relación participante-fenómeno y no en la interpretación del investigador. Para esto el investigador debe desprenderse de sus presupuestos y conocimientos o experiencias anteriores para así poder comprender un fenómeno nuevo para él/ella, pues es matizado por los participantes. El segundo enfoque también busca describir el fenómeno según las experiencias, percepciones, sentimientos, opiniones, etc. del participante, sin embargo, también da cabida a las inferencias o percepciones del investigador (Creswell *et al.*, 2007; Creswell y Poth, 2016). En este estudio se optó por un enfoque fenomenológico interpretativo pues el análisis de la información recolectada involucró tanto la descripción de lo que expresaron los docentes como su contraste con evidencia científica previa y las conclusiones de la investigadora.

Muestra: Se utilizó una muestra no probabilística a conveniencia. El reclutamiento de los participantes se realizó con la ayuda de gatekeepers, que son personas dentro de las instituciones que apoyan a los investigadores a identificar participantes y hacen de intermediarios iniciales (Hernández-Sampieri, 2018).

En este estudio los gatekeepers fueron profesionales con cargos administrativos en escuelas de la ciudad de Cuenca-Ecuador. Se trabajó 26 docentes de tres escuelas públicas, de los cuales 20 fueron de sexo femenino; la mayoría de los participantes poseen un título de licenciado; con respecto a la edad de los participantes la media corresponde a 43,1 años;

mientras que la media de los años de experiencia es de 17 años.

Instrumento: En investigación cualitativa el investigador es considerado el principal instrumento de estudio y las técnicas como entrevistas, historias de vida o grupos focales son herramientas auxiliares para la recolección de información (Hernández-Sampieri, 2018).

En este estudio se utilizó la técnica de los grupos focales que consiste en una entrevista con preguntas abiertas o semi-estructuradas dirigidas a pequeños grupos (6 a 10 personas) sobre un tema concreto de estudio. Los grupos focales se interesan en la comprensión del tema de estudio a partir de lo que los participantes dicen, así como de las interacciones y dinámicas del grupo y la construcción conjunta de significados, percepciones, opiniones, etc. (Krueger y Casey 2014; Hernández-Sampieri, 2018).

La guía del grupo focal (Anexo 1) consta de 14 preguntas diseñadas por la investigadora y una actividad inicial de calentamiento destinada a reducir la ansiedad anticipatoria de los participantes y generar un rapport adecuado. Fue validada por un panel de tres expertos en investigación cualitativa y dos expertos en AC e inclusión. La guía se dividió en dos secciones, la primera encaminada a explorar los conocimientos del profesorado respecto a las AC y el marco normativo ecuatoriano vigente. Para pasar a la segunda sección la moderadora dio lectura de la caracterización de las AC según la normativa correspondiente al Acuerdo Nro. MINEDUC-ME-2016-00080-A (Ministerio de Educación, 2016). La segunda sección buscó indagar las percepciones de los docentes respecto a aquello que se leyó del marco normativo ecuatoriano vigente. Se optó por dividir la guía del grupo focal en dos secciones para evitar sesgar las respuestas de los participantes de la primera sección con la información del marco normativo necesario para la discusión de la segunda sección. Adicionalmente, se diseñó una guía para la observadora (Anexo 2) quien se encargó de registrar la información verbal y no verbal relevante que cada participante dio durante los

grupos focales.

Consideraciones Éticas: Todos los participantes firmaron un consentimiento informado (Anexo 3) y recibieron una copia de este documento. Los grupos focales fueron grabados únicamente en audio; para proteger la identidad de los participantes en el audio, se les consultó el nombre o apodo con el que querían ser tratados durante el grupo focal y se les entregó una tarjeta con esa denominación. Esto garantizó que el audio del grupo focal no registrara información personal y por ende protegió la identidad de los docentes en los siguientes momentos del estudio (transcripciones verbales del audio y su posterior análisis).

Procedimiento:

1. Contacto inicial con los gatekeepers. Vía telefónica se contactó a los gatekeepers con los que la investigadora mantenía un vínculo profesional previo. Se acordó una cita para la socialización del estudio.
2. Socialización del proyecto a los gatekeepers. Mediante visitas presenciales a cada uno de los gatekeepers, se socializó el estudio. Una vez que estas figuras aceptaron colaborar se inició el reclutamiento de participantes.
3. Reclutamiento de los participantes. Los gatekeepers de cada una de las tres escuelas organizaron una reunión conjunta entre la investigadora y los participantes para la socialización del estudio y firma de consentimientos informados. Se incluyeron en la muestra únicamente aquellos participantes que aceptaron voluntariamente ser parte de este estudio, y cuyo consentimiento informado fue firmado. Una vez identificada la muestra final se procedió a agendar las sesiones de recolección de la información.
4. Recolección de la información. La semana y el día anterior a cada grupo focal se realizó un recordatorio a los participantes y se confirmó su asistencia. Antes de iniciar

el grupo focal se firmó la asistencia y se registraron los datos sociodemográficos. Como segunda actividad se recordó a los participantes que la sesión sería grabada y se dieron las indicaciones generales. Durante la realización de los grupos focales se cuidó la saturación de la información. Una vez que se cumplió con la saturación, la información fue transcrita verbalmente en Microsoft Word y se ejecutó el análisis de la información.

5. Análisis de la información recolectada. Se definió como unidad de análisis a las respuestas del grupo ante cada pregunta realizada. Las transcripciones fueron codificadas manualmente, es decir, no se utilizó un software de análisis cualitativo. Inicialmente se contrastaron las transcripciones con la información de las guías de la observadora. Una vez que esta información fue empatada, se realizó un análisis de doble vía deductivo e inductivo. La primera sección de la guía del grupo focal se analizó con una vía deductiva pues los códigos estuvieron determinados a priori (Hernández-Sampieri, 2018). Los códigos utilizados fueron: conocimientos acertados sobre las AC, mitos/conocimientos errados sobre las AC, apreciaciones hacia las AC y necesidades de los docentes respecto para responder acertadamente a las necesidades de sus estudiantes con AC. La segunda sección se analizó con una vía inductiva pues los códigos no estuvieron establecidos a priori (Hernández-Sampieri, 2018). En este caso se analizó la información para determinar los códigos emergentes en función de las respuestas dadas por los participantes. Mediante la técnica de escrutinio de repetición (identificar la información que se repite entre los participantes) se realizó la codificación de las dos vías, deductiva e inductiva. Cada codificación se realizó en tres etapas (Hernández-Sampieri, 2018):

1. Codificación abierta: leer varias veces las transcripciones para identificar la información que se repite y que puede agruparse en una sola

categoría.

2. Codificación axial: encontrar las diferentes categorías relevantes para cada código y realizar una primera categorización.
3. Codificación selectiva: Determinar las categorías centrales para cada código que expliquen el fenómeno de estudio (Tabla 1 y Tabla 2).

Como medida de rigor metodológico, la información fue analizada por dos investigadoras por separado (triangulación de investigadores) (Hernández-Sampieri, 2018). Al finalizar la codificación axial las dos investigadoras compararon sus resultados y trataron de llegar a acuerdos en las áreas de desacuerdo, en los casos de inflexión entre las dos investigadoras, una tercera figura intervino para poder llegar a un acuerdo final. Posteriormente se realizó la codificación selectiva y una vez finalizada esta se repitió el proceso de comparación y acuerdo entre investigadores (Hernández-Sampieri, 2018).

RESULTADOS

La tabla 1 muestra los resultados del análisis deductivo de la primera sección de la guía del grupo focal, previo a la lectura de la caracterización de las AC según el marco normativo ecuatoriano vigente. El análisis se presenta según la información recolectada en los tres grupos focales realizados.

En el primer código “conocimientos acertados”, se categorizó toda aquella información manifestada por los docentes y defendida por las principales teorías que sustentan las altas capacidades (Gagné, 2015; Pfeiffer, 2013; Ranz y Tourón, 2017; Renzulli, 2016). En cuanto al segundo código “mitos/conocimientos errados”, se agrupó la información no comprobada, contraria a la evidencia y científicamente no aceptada. El tercer código “apreciaciones hacia las AC” incluye las percepciones que los docentes tienen hacia las altas capacidades. El cuarto código “necesidades de los docentes” agrupa todas aquellas

necesidades expresadas por los docentes como esenciales para dar respuestas educativas acertadas a los estudiantes con AC.

Tabla 1

Conocimientos acertados, mitos/conocimientos errados, apreciaciones, y necesidades de los docentes respecto a las AC

CONOCIMIENTOS ACERTADOS	MITOS / CONOCIMIENTOS ERRADOS	APRECIACIONES HACIA LAS AC	NECESIDADES DE LOS DOCENTES
<p><i>“Tienen una buena capacidad para resolver problemas”.</i> <i>“Razonan muy bien, encuentran buenas soluciones”.</i></p>	<p><i>“Son niños muy activos y muy curiosos”.</i> <i>“Siempre están preguntando”.</i> <i>“Son niños que preguntan mucho”.</i> <i>“Son cuestionadores”.</i></p>	<p><i>“El docente no está 100 % preparado para guiarle a un chico con altas capacidades dentro del aula”.</i> <i>“Las escuelas no están preparadas para atender a estos niños con altas capacidades”.</i> <i>“En Cuenca no estamos preparados para atender a estos niños”.</i></p>	<p><i>“Es posible que tengamos niños con altas capacidades y no sepamos cómo diagnosticarlos, sería bueno que en la escuela nos den un taller. Necesitamos capacitarnos desde lo más general”.</i> <i>“No nos han capacitado nunca sobre el tema, es urgente que los directivos de las escuelas propongan alguna capacitación o taller, algo”.</i> <i>“Nos gustaría saber como se hace una adaptación curricular a un niño con altas capacidades”.</i> <i>“El ministerio debe encargarse de capacitarnos”.</i></p>
<p><i>“En algunas ocasiones necesitan adaptaciones curriculares”.</i> <i>“Se les debe dar una prueba diferente”.</i> <i>“Es conveniente verles otras actividades a la que todos los demás cumplen”.</i></p>	<p><i>“Las altas capacidades no son una condición de inclusión educativa”.</i> <i>“Si no me equivoco, sólo se deben incluir las discapacidades”.</i></p>	<p><i>“El apoyo también tiene que venir desde casa”.</i> <i>“Hay una falta de colaboración de los padres”.</i> <i>“Se debe trabajar en triángulo: estudiantes, padres y profesores”.</i></p>	<p><i>“Nadie nos ha dicho cómo trabajar con ellos, ni en la carrera”.</i> <i>“En la universidad no se toca mucho este tema, al menos cuando yo estuve, hace ya varios años”.</i> <i>“Yo no he estudiado sobre altas capacidades ni en la universidad ni en la maestría, deberían haber incluido el tema”.</i> <i>“Lo que conozco es porque en la maestría me dieron un módulo, pero tampoco me considero totalmente preparada”.</i> <i>“Necesitamos saber todo, entender qué es, cómo son estos niños y cómo se trabaja con ellos, esto desde la formación universitaria”.</i></p>
<p><i>“Algunos no tienen desarrollado la motricidad gruesa, son torpes”.</i></p>	<p><i>“Muchas veces pueden salir adelante solos, sin mucha ayuda”.</i></p>	<p><i>“Se está excluyendo en la atención a los niños con altas”.</i></p>	<p><i>“Yo pienso que debería haber una especialidad para”.</i></p>

<p>enclencles, tienen fea letra, en básquet no pueden, en fútbol no pueden, se les descompensa su CI". "No creo que son excelentes en todas las áreas, alguna debilidad han de tener".</p>	<p>del profesor". "Los que más necesitan son los niños con discapacidad".</p>	<p>capacidades, en lugar de incluirles". "La educación se centra en el déficit y no en los niños con altas capacidades". "Solo ayudamos al que le falta y no al que le sobra". "Nosotros priorizamos más a los que no pueden".</p>	<p>manejar a estos estudiantes". "Las escuelas deben contratar a personas expertas en el tema, con estudios de posgrado".</p>
<p>"Algunos se gradúan antes". "Una respuesta educativa puede ser adelantarles de grado". "Recomiendan subirle al niño a grados superiores".</p>	<p>"Son poco sociables". "No tienen amigos". "Se aíslan". "Muy difícil que pueda establecer una relación de amistad". "Se puede confundir con asperger".</p>	<p>"La ayuda depende de la generosidad del maestro". "Los docentes les obligamos a ir al ritmo de la mayoría de la clase." "No hay el espacio ni el tiempo, les tenemos haciendo algo como pintar".</p>	<p>"No tenemos las herramientas para trabajar con estos estudiantes, por ejemplo no conocemos cómo manejar una plataforma". "Yo me capacité en lo teórico pero no en lo práctico, entonces algo sé, pero no tengo herramientas para la parte práctica".</p>
<p>"Deben haber lugares específicos para ellos". "La escuela debe contar con un espacio para agruparles". "Un club de matemáticas por ejemplo".</p>	<p>"Son niños que se han de aburrir en clases porque ya saben". "Exacto, se aburren, molestan". "Son niños indisciplinados, no se dejan controlar". "Son un poquito majaderos".</p>	<p>"Es súper complicado trabajar con estos niños". "Lamentablemente ha sido un suplicio trabajar con niños con altas capacidades". "Requieren más esfuerzo, más sacrificio y más dedicación del profesor".</p>	<p>"La educación pública necesita más recursos". "Algunos equipos ni funcionan y no hay para comprar otros". "Con más recursos maravillas podríamos hacer".</p>
<p>"Los padres también se deben capacitar". "Hay que capacitar también a padres de familia".</p>	<p>"Son demasiado perfeccionistas". "Estos guaguas se exigen mucho".</p>		<p>"Es imposible atender las necesidades de todos los estudiantes con muchos niños dentro del aula". "Existen muchos estudiantes en el aula". "Con menos estudiantes tal vez sería más fácil darnos cuenta quien tiene altas capacidades y ayudarlo". "A veces hay 5 o 6 niños con necesidades dentro del aula, imposible ayudarlos a todos". "Cómo se hace con 41 alumnos, qué se hace". "Si necesitamos capacitaciones, pero con la cantidad de estudiantes que manejamos, así estemos capacitados no nos va alcanzar el tiempo".</p>
<p>"Si las potencialidades no se explotan en los niños con altas capacidades, se normalizan". "El hecho de no asistir a lugares donde les explotan sus capacidades y les ayudan a mantenerlas disminuye su rendimiento". "Si el niño no es potenciado desde pequeño esto se va perdiendo".</p>	<p>"No no, la verdad en todos mis años de experiencia no he tenido niños con diagnósticos con altas capacidades". "He tenido alumnos brillantes, pero nunca me han traído un diagnóstico de altas capacidades".</p>		<p>"Hay que reducir la burocracia en el sistema educativo para así tener más tiempo para el apoyo adicional". "No tenemos suficiente tiempo pues nos piden llenar papeles y papeles". "El Ministerio no es consciente de lo que es el trabajo dentro del aula, cada vez nos cargan con más trabajo administrativo".</p>
<p>"El interés tiene que ver mucho en esto de las altas capacidades". "Destacan en lo que más les</p>	<p>"El desempeño escolar de estos niños es excelente". "No necesitan estudiar".</p>		

<i>interesa”.</i> <i>“Estos chicos tienen que estar motivados”.</i> <i>“La motivación es lo principal”.</i> <i>“Si es de su interés, puede entablar una conversación bastante larga y bastante coherente con una persona mayor”.</i>	<i>“Siempre quieren más tarea”.</i> <i>“Son los matones de la clase”.</i>
<i>“Les gusta aprender más cosas que otros niños de su edad”.</i> <i>“Claro, como ya saben algunas cosas, quieren aprender más y más rápido”.</i>	<i>“El desarrollo evolutivo es adelantado”.</i> <i>“Leen más pronto, caminan más pronto”.</i>
<i>“Aprenden muy rápido”.</i> <i>“Captan todo muy rápido”.</i> <i>“Es increíble la capacidad para retener”.</i> <i>“Todos los procesos cognitivos van a ser mejores”.</i>	<i>“Son buenos en todas las áreas, domina diversos temas”.</i> <i>“Hacen todo perfecto”.</i> <i>“Son hábiles”.</i> <i>“Estos niños son buenos para el arte”.</i> <i>“Les gusta mucho investigar”.</i> <i>“Les encanta leer”.</i>
	<i>“Les afecta a la parte emocional”.</i> <i>“Son más sensibles”.</i> <i>“Se deprimen fácilmente porque se sienten frustrados”.</i>
	<i>“Son inconformes”.</i> <i>“Siempre quieren más tarea”.</i>

La tabla 1 refleja que la categoría dominante es “mitos/conocimientos errados”, los principales mitos giran en torno a las características generales de la población con AC. Si bien existen conocimientos acertados, la categoría “necesidades de los docentes” muestra que existen importantes necesidades no satisfechas en la experiencia docente de los participantes. Finalmente, la categoría “apreciaciones hacia las AC” ofrece una perspectiva de la impresión de los docentes hacia las condiciones que enfrentan los estudiantes con altas capacidades en nuestro medio.

La tabla 2 muestra los resultados del análisis inductivo de la segunda sección de la guía del grupo focal posterior a la lectura de la caracterización de las AC según el marco normativo vigente. El análisis se presenta según la información recolectada en los tres grupos focales realizados.

Tras el análisis inductivo de las percepciones de los docentes sobre el fragmento del marco normativo presentado (caracterización de las AC) en los grupos focales, se identificaron cuatro categorías emergentes: “Recomendaciones para mejorar el marco normativo” (aspectos que necesitan ser instaurados, modificados o eliminados). “Puntos fuertes del marco normativo” (ventajas y fortalezas). “Puntos débiles del marco normativo” (desventajas y aspectos vulnerables). “Opiniones docentes tras conocer la caracterización de las AC según el marco normativo” (juicios que los docentes expresaron tras conocer la caracterización de las AC según el marco normativo).

Tabla 2

Análisis del marco normativo ecuatoriano respecto a las AC, según las percepciones de los docentes

RECOMENDACIONES PARA MEJORAR EL MARCO NORMATIVO	PUNTOS FUERTES DEL MARCO NORMATIVO	PUNTOS DÉBILES DEL MARCO NORMATIVO	OPINIONES DOCENTES TRAS CONOCER LA CARACTERIZACIÓN DE LAS AC SEGÚN EL MARCO NORMATIVO
<i>“Necesitamos ser escuchados para crear una ley adaptada a nuestras necesidades”.</i>	<i>“Habla de adaptar el currículo a los niños con altas capacidades”.</i>	<i>“Es contradictorio que la normativa hable de la identificación de las altas capacidades, si ni siquiera exige que se enseñe en las universidades como identificar a esta condición”.</i>	<i>“Ha habido una ley, recién me entero”.</i> <i>“Nosotros no conocemos a profundidad lo que dice la normativa, recién algo nos enteramos con lo que usted nos lee”.</i> <i>“Nunca nos han socializado desde el Ministerio de Educación”.</i> <i>“Yo juraba que en la ley ecuatoriana no se contemplaban las altas capacidades”.</i> <i>“Creo que es nuestro error también, porque no nos enteramos ni auto-capacitamos”.</i>
<i>“Debería contemplar lo que dice el DSM-5 en el marco normativo”.</i> <i>“Debe hablar del CI, debe contemplar lo que menciona el DSM-5 e informar cuántos niños se deben tener por aula”.</i>	<i>“Lo bueno de tener una normativa es que por lo menos nos podría dar luces de cómo actuar con estos guaguas”.</i>	<i>“Hay vacíos pues la normativa no está clara”.</i> <i>“Pocas veces acuden a las experiencias de los docentes para armar estos documentos”.</i> <i>“Pues al hacer la ley seguro no hubo ni un solo docente con experiencia en las aulas”.</i>	<i>“Ahora que usted nos lee esta parte de la normativa, seguro todos hemos tenido niños con estas características”.</i> <i>“Ahora escuchando un poco más de esto, creo que más de una ocasión he tenido niños así.”</i>
<i>“Debe ser redactada de forma más clara”.</i> <i>“No está tan claro la normativa y sería necesario detallar un poco más”.</i>			<i>“¿Será que esta ley funciona? Si hasta las más conocidas están mal gestionadas y no dan buenos resultados”.</i>
<i>“Deben haber una ley extensa, exclusiva para los niños con altas capacidades, así como las</i>			<i>“Bonito es escribir la ley en tinta, otra cosa es estar frente a la batalla en las escuelas”.</i>

personas con discapacidad cuentan con la LOD”.

“Esta ley está muy linda en papel, pero otra cosa es aplicarla”.

“A esta normativa le falta ser socializada, pues más se sabe sobre la discapacidad y otras necesidades educativas”.

“El Ministerio de Educación debe promocionar esta normativa, pero ni siquiera nos han capacitado sobre las altas capacidades”.

“En la misma normativa debería decir que esta debe estudiarse en las universidades”. “Debe considerar las capacitaciones docentes”.

“Si se va a dar una ley, se debe también dar capacitaciones y herramientas de cómo cumplirla”

En la tabla 2 se puede apreciar el conocimiento docente respecto al marco normativo. Las categorías que sobresalen son “Recomendaciones para mejorar el marco normativo” y “Opiniones docentes tras conocer la caracterización de las AC según el marco normativo”. Mientras que en las categorías “Puntos fuertes del marco normativo” y “Puntos débiles del marco normativo” existen manifestaciones menos elaboradas.

DISCUSIÓN

El objetivo del presente estudio fue analizar el concepto de AC según el marco normativo ecuatoriano desde la percepción del docente y revelar posibles mitos y aciertos respecto a esta condición, así como las necesidades latentes de los profesores para ofrecer respuestas educativas acertadas.

A continuación, se presenta el contraste de los resultados con la evidencia científica, según cada categoría de análisis.

1. Conocimientos acertados, mitos/conocimientos errados, apreciaciones, y necesidades de los docentes respecto a las altas capacidades:

a. CONOCIMIENTOS ACERTADOS

“Tienen una buena capacidad para resolver problemas” / “Razonan muy bien, encuentran buenas soluciones”

Una de las características de los estudiantes con AC es tener una habilidad excepcional para razonar y resolver problemas (National Association for Gifted Children, 2010). Estudios han demostrado que su tipo de pensamiento es arbóreo, es decir, sus ideas conducen a otras ideas creando conexiones de pensamientos (Vogelaar y Resing, 2016). Esto permite que los estudiantes aprendan de sus experiencias dándoles gran capacidad de comprender conceptos abstractos y resolver problemas al tomar decisiones en base a sus conocimientos y vivencias previas (Berg y McDonald, 2018).

“No necesariamente tienen que ser buenos en calificaciones” / “A veces parece que están en la luna y además tienen malas notas, pero total son muy pilas”

Tener AC no siempre es sinónimo de buenas calificaciones (López *et al.*, 2015). Uno de los mitos que ronda siempre alrededor de las AC es el del alto rendimiento académico (Vialle *et al.*, 2007). De hecho, en muchos casos los estudiantes con altas capacidades son identificados exclusivamente porque se convierten en niños complicados de atender en las escuelas presentando, entre otras cosas, un bajo rendimiento escolar (De Miguelsanz *et al.*, 2017).

“En algunas ocasiones necesitan adaptaciones curriculares” / “Se les debe dar una prueba diferente” / “Es conveniente verles otras actividades a la que todos los demás cumplen”

Las AC se incluyen dentro del marco de las NEE, por ende, una adaptación curricular puede ser una opción de intervención educativa para promover el desarrollo equilibrado de los contenidos académicos (Rodríguez *et al.*, 2010). En este punto vale la pena recalcar que la

adaptación dependerá de una evaluación psicopedagógica completa que ha de realizarse previamente (García, 2019). La intención de las adaptaciones curriculares es potenciar la competencia social y académica del estudiante (Herranz y Sánchez, 2019). Deben reunir una serie de actividades enfocadas en las habilidades y estrategias relacionadas con el desarrollo intelectual, la mejora de la atención y el entrenamiento social y afectivo (García, 2019).

“Algunos no tienen desarrollado la motricidad gruesa, son torpes enclencles, tienen fea letra, en básquet no pueden, en fútbol no pueden, se les descompensa su CI” / “No creo que son excelentes en todas las áreas, alguna debilidad han de tener”

Dentro de las características de los estudiantes con AC se encuentran las disincronías, que son inconsistencias entre la inteligencia de la persona y otros aspectos su vida. Las disincronías son comunes pero no siempre se presentan en esta población (Peñaherrera-Vélez *et al.*, 2019). Una disincronía se fundamenta, principalmente en el desarrollo mental del sujeto y la falta de adecuación entre esos procesos de crecimiento; generalmente se muestra en el ámbito motriz y emocional (Sibgatullina *et al.*, 2019). Suele tener consecuencias algo negativas para el estudiante, pues conlleva cierto desajuste con su inteligencia, que algunas veces puede causar sentimientos negativos e incluso un fracaso escolar (Rinn y Majority, 2018).

“Algunos se gradúan antes” / “Una respuesta educativa puede ser adelantarles de grado”.
“Recomiendan subirle al niño a grados superiores”

La aceleración es una herramienta metodológica de intervención educativa, que generalmente se aplica en estudiantes identificados con AC (Brody, 2015). Consiste en un programa educativo que conlleva un ritmo más acelerado que lo habitual para la edad (Perkovic *et al.*, 2015). Se fundamenta en subirle de nivel al estudiante adecuando la

complejidad y el ritmo del plan académico con la preparación y motivación del alumno (Tourón, y Tourón, 2016). Es importante no confundirla con forzar al estudiante a aprender contenidos más avanzados o a socializar con estudiantes mayores antes de que esté preparado. Al contrario, es una estrategia que respeta la individualidad del sujeto y reconoce el hecho de que algunas de estas diferencias merecen una flexibilidad en el plan educativo (Brody, 2015). En consecuencia, es necesario aplicar estrategias y métodos que flexibilicen el progreso de los estudiantes con AC, de forma que los contenidos académicos y los intereses sean acordes a su capacidad, más no necesariamente a su edad (Tourón, y Tourón, 2016).

“Deben haber lugares específicos para ellos” / “La escuela debe contar con un espacio para agruparles” / “Un club de matemáticas por ejemplo”

El agrupamiento por capacidad es otra estrategia metodológica aplicable a los estudiantes con AC; hace referencia a separar/agrupar a los estudiantes con AC en grupos homogéneos (Lacambra *et al.*, 2019; Tourón y Tourón, 2016). Se han encontrado resultados positivos con esta metodología, pues ofrece a los estudiantes estímulos intelectuales acorde a su necesidad (Comes *et al.*, 2016; Crawford, 2018). Por otro lado, existen temores respecto a esta estrategia, pues puede generar diferencias elitistas o etiquetas entre los grupos, provocando extrema presión y expectativas sumamente altas en docentes y padres/tutores (Tourón y Tourón, 2016).

“Los padres también se deben capacitar” / “Hay que capacitar también a padres de familia”

La familia es uno de los factores que mayor incidencia tiene en la educación de un niño; su influencia empieza desde los primeros días de nacimiento y trasciende a lo largo de toda la vida (Bueno y Criado, 2020). Conjuntamente con la escuela, los padres de familia

tienen la responsabilidad de llevar el proceso educativo del niño/adolescente (Polo y Heredia, 2020). Los padres de niños con AC no son la excepción y necesitan además una formación profunda respecto a la condición de sus hijos. Todo ello partiendo de que la casa es una institución potencializadora del talento, por ello se debe tener en cuenta que, si la familia es capaz de estimular correctamente el talento, puede llegar a convertirse en un centro de influencia cultural y académica (Yildirim y Lee, 2019). El estudiante recibe de la familia patrones educativos y morales que representan la base de su comportamiento. Además, los padres pueden ser un sistema de apoyo esencial para el éxito de estos estudiantes; esto no sería posible sin la comprensión integral de la condición de sus hijos y su naturaleza de NEE (Franklin y Collins, 2018).

“Si las potencialidades no se explotan en los niños con altas capacidades, se normalizan” / “El hecho de no asistir a lugares donde les explotan sus capacidades y les ayudan a mantenerlas disminuye su rendimiento” / “Si el niño no es potenciado desde pequeño esto se va perdiendo”

Las AC son un potencial que necesita ser estimulado, fomentado y cultivado continuamente para que se desarrolle de manera adecuada (Worrell *et al.*, 2019). Los estudiantes con AC requieren respuestas educativas específicas que potencien su talento para evitar que este se pierda (Tourón y Tourón, 2016). Bajo esta premisa centran sus investigaciones y teorías autores como Gagné (2015); Pfeiffer (2017) y Renzulli (2015), quienes aportan a las áreas educativas y científicas diversos métodos y estrategias para el manejo de las AC.

“El interés tiene que ver mucho en esto de las altas capacidades” / “Destacan en lo que más les interesa” / “Estos chicos tienen que estar motivados” / “La motivación es lo principal”.

“Si es de su interés, puede entablar una conversación bastante larga y bastante coherente con una persona mayor”

Una de las principales dificultades que presentan los estudiantes con AC es la falta de motivación (Landron *et al.*, 2018). Generalmente estos estudiantes se mueven por una motivación intrínseca, es decir, los refuerzos positivos o negativos no les generan mayor efecto (Navarro, 2018). Son estudiantes a los que les cuesta motivarse; sin embargo, algunas respuestas educativas efectivas suelen centrarse en: ofrecerles ideas nuevas, llenar sus intereses, hablarle de sus logros, controlar el tiempo y mantener una actitud positiva hacia sus estudios (Topcu y Leana, 2018). El Modelo de los tres anillos, uno de los fundamentos teóricos más reconocidos en este tema por la comunidad científica y de atención, defiende que la motivación es uno de los ejes centrales en el correcto manejo de los niños con AC dentro y fuera de las escuelas (Renzulli, 2016).

“Les gusta aprender más cosas que otros niños de su edad” / “Claro, como ya saben algunas cosas, quieren aprender más y más rápido”

Los estudiantes con AC pueden tener intereses más avanzados para su edad, que suelen ser inusuales (i.e. la criptografía) situación que puede generar aburrimiento en un salón de clase regular (Winebrenner, 2020). Generalmente les gusta aprender temas nuevos, específicos y avanzados, que se despliega de un abanico de intereses; esto confirma que su creatividad no es tradicional y desafía al modelo estándar (VanTassel-Baska *et al.*, 2020).

“Aprenden muy rápido” / “Captan todo muy rápido” / “Es increíble la capacidad para retener” / “Todos los procesos cognitivos van a ser mejores”

Los estudiantes con AC tienen capacidades de aprendizaje superior a la media (Tourón y Tourón, 2016) y su forma de aprender es diferente a la del resto de estudiantes de la misma

edad, pues su edad mental va por delante de su edad cronológica; situación que puede darse en todas las áreas o únicamente en una de ellas (Renzulli, 2015). Estos niños son capaces de asimilar los contenidos después de la primera explicación, su aprendizaje es más rápido y eficaz (Ottone *et al.*, 2017) pues se ha evidenciado que tienen un gran potencial intelectual innato que es la base de su aprendizaje (Lee y Chae, 2018).

b. MITOS/CONOCIMIENTOS ERRADOS

Las AC han sido definidas como un constructo social, es decir, las personas con esta condición pueden presentar una amplia gama de características y existen diferentes posturas cuando se busca describirlas. Estas posturas en realidad son complementarias pues reflejan la naturaleza las AC (Pfeiffer, 2017). No es posible generalizar del todo las características de las personas con AC, esto sería un error puesto que las particularidades de unos cuantos sujetos pueden ser diferentes e incluso opuestas a las de otros debido a las oportunidades, personalidad (Sastre-Riba, 2012), experiencias, motivaciones y estilos de aprendizaje (Tourón, 2004). Entender esta postura es especialmente relevante al identificar las AC y buscar generar respuestas educativas acertadas para esta población, es decir, es esencial desde las escuelas y el profesorado (Pfeiffer, 2017).

“Son niños muy activos y muy curiosos” / “Siempre están preguntando” / “Son niños que preguntan mucho” / “Son cuestionadores”

Hacer muchas preguntas no es un indicador de AC. Sin embargo, es un mito y un cliché común dentro del campo de las AC (Castro *et al.*, 2019). Preguntar constantemente no siempre es una característica de estos estudiantes; más bien, se trata de la curiosidad propia de la infancia que permite afianzar ideas y pensamientos (Extremiana, 2017). Las dudas de los estudiantes con AC son cuestionamientos elaborados y complejos sobre un tema de interés, son una especie de formulación abstracta del razonamiento (Fernández y Bravo, 2018) con un nivel de pensamiento

más elaborado que les permite confirmar lo que, con frecuencia, ya han deducido por sí mismos. Esto distancia al estudiante con AC del estudiante promedio, aunque no representa un criterio absoluto de identificación de las AC (Navío, 2017).

“Las altas capacidades no son una condición de inclusión educativa” / “Si no me equivoco, sólo se deben incluir las discapacidades”

Las AC son consideradas una NEE no asociada a la discapacidad. Esta situación las ubica dentro del grupo de atención prioritaria en las aulas de clase (Rinn, 2018). Los niños con AC requieren una atención especializada (Ministerio de Educación, 2016), que recaea sobre adaptaciones curriculares hasta de grado tres o algún otro tipo de estrategia que responda a sus NEE (Jiménez y Campoverde, 2020).

“Muchas veces pueden salir adelante solos, sin mucha ayuda del profesor” / “Los que más necesitan son los niños con discapacidad”

Es necesario sacar partido al potencial del estudiante con AC aprovechando los recursos como la tutoría con otros estudiantes, pero también necesitan, indiscutiblemente, el apoyo de un profesor (Martínez *et al.*, 2018). El docente debería convertirse en cómplice de sus estudiantes con AC en el sentido de permitirles partir de sus intereses y su ritmo para aprender, enseñarles y ayudarles a investigar y, en general, darles mayores oportunidades (Endepohls, 2017).

“Son poco sociables” / “No tienen amigos” / “Se aíslan” / “Muy difícil que pueda establecer una relación de amistad” / “Se puede confundir con asperger”

Los estudiantes con AC suelen ser etiquetados como personas con pocas habilidades sociales, solitarios, introvertidos, con dificultad para trabajar en equipo y ensimismados

(López y Calero, 2018). Si bien es verdad que algunos encajan en estas características, no es posible generalizar esta noción a todo el alumnado con AC, siendo este uno de los mitos frecuentes entorno a esta condición (Gómez *et al.*, 2014). La mayoría de niños con AC logran superar las diferencias con los demás y construyen relaciones sociales bastante sólidas; en este punto vale la pena mencionar que los adultos se convierten en un pilar fundamental pues son quienes facilitan las relaciones sociales de estos niños (Bakar *et al.*, 2014).

“Son niños que se han de aburrir en clases porque ya saben” / “Exacto, se aburren, molestan” / “Son niños indisciplinados, no se dejan controlar” / “Son un poquito majaderos”

Es cierto que un niño con AC puede aburrirse en el salón de clase; sin embargo, no es un factor que determine las AC (Mammadov, 2019). El sentirse aburrido es lo opuesto a sentirse motivado; y como consecuencia de ello los niños con AC pueden mostrar desinterés, un aspecto despistado o un mal comportamiento llegando incluso a confundirse con un Trastorno por Déficit de Atención e hiperactividad o un Trastorno del Espectro Autista (De Marie-Noelle, 2016). El estudiante con AC no valora las repeticiones, los métodos o un trabajo sistémico pues frecuentemente se preguntan ¿por qué tengo que repetir esto si ya lo entendí desde la primera vez? (Preckel *et al.*, 2010). Las alarmas de desmotivación se encienden cuando se observa que el niño pone excusas para no ir a clase, cuando interrumpe al profesor de manera interrogatoria o cuando se levanta de su silla a molestar a sus compañeros (Stambaugh, 2017). De hecho, es común que los docentes reporten cierta resistencia de estos estudiantes ante normas de conducta impuestas, esto responde a la percepción que tienen estos alumnos de que las normas no son justificadas lógicamente, más no a un problema de comportamiento (Guez *et al.*, 2018).

“Son demasiado perfeccionistas” / “Estos guaguas se exigen mucho”

Si bien se ha identificado la autoexigencia, la autocrítica y el perfeccionismo como características presentes en personas con AC (Loos-Sant'Ana y Trancoso, 2014), estas no son generalizables. Las AC tienen una naturaleza multidimensional, es decir, las características que cada individuo con AC presenta son el producto de la interacción entre su base neurobiológica, las oportunidades que han tenido, su personalidad, los factores psicosociales y su esfuerzo e intereses individuales, razón por la que es un error considerar que las características de uno o unos cuantos sujetos con AC estarán presentes en toda la población con esta condición (Sastre-Riba, 2012).

“No no, la verdad en todos mis años de experiencia no he tenido niños con diagnósticos con altas capacidades” / “He tenido alumnos brillantes, pero nunca me han traído un diagnóstico de altas capacidades”

En el Ecuador la prevalencia de estudiantes con AC es del 2,57%, de los cuales únicamente están atendidos el 0,016% (Vélez-Calvo *et al.*, 2019); es decir, existen estudiantes con AC que no están identificados generando la percepción irreal de que en las aulas hay menos estudiantes con esta condición, tal como se ha evidenciado en diferentes contextos alrededor del mundo (Mann, 2004; Tully, 2018). En nuestro medio se pierden niños talentosos en el camino, situación que probablemente se deba a la deficiencia en la educación, el alto número de estudiantes con NEE en el aula, la falta de espacios y oportunidades para desarrollar el talento, y la falta de preparación docente (Vélez-Calvo *et al.*, 2019).

“El desempeño escolar de estos niños es excelente” / “No necesitan estudiar” / “Siempre quieren más tarea” / “Son los matones de la clase”.

Existe la noción de que las AC siempre van de la mano de un buen desempeño académico, pero la realidad no siempre es así (Guez *et al.*, 2018). Claro está que es más común para esta población obtener buenas calificaciones durante la primaria. Sin embargo, en la adolescencia se desencadena una especie de desmotivación que muchas veces hace que se etiquete a estos estudiantes como los vagos de la clase o se atribuya sus comportamientos a trastornos disruptivos que incomodan a los profesores (Rakow, 2020). Recientemente se ha demostrado que no todos los estudiantes con AC tienen la habilidad o interés de dedicar varias horas a sus estudios, situación que en ocasiones genera fracaso escolar (Kennedy y Farley, 2018). De hecho, con frecuencia los docentes suelen percibir que estos estudiantes ponen poco esfuerzo en su vida académica (Guez *et al.*, 2018).

“El desarrollo evolutivo es adelantado” / “Leen más pronto, caminan más pronto”.

Algunos niños con AC pueden empezar hablar antes del año de edad o conocer los colores y las figuras geométricas antes de los dos años (González, 2020). La precocidad es una característica interesante y frecuente de las AC; sin embargo, el desarrollo evolutivo adelantado no necesariamente es un indicador de AC, pues existen niños identificados con AC que no presentaron precocidad alguna (Sánchez y Baena, 2017).

“Son buenos en todas las áreas, domina diversos temas” / “Hacen todo perfecto” / “Son hábiles” / “Estos niños son buenos para el arte” / “Les gusta mucho investigar” / “Les encanta leer”

Se cree, erróneamente, que el estudiante con AC demuestra actitudes escolares equilibradas, de manera que, si presenta algún tipo de inmadurez, bajas calificaciones, falta de atención o de adaptación, automáticamente se descartan las AC (Sahuquillo *et al.*, 2016). Investigaciones han demostrado que muchos de los estudiantes con AC no destacan en todas

las áreas, incluso muchos han sido considerados como posibles fracasos educativos (Acereda, 2017). Existe una gran confusión entre el estudiante con AC y el estudiante con talento académico (Sahuquillo *et al.*, 2016). Un sujeto con AC puede ser promedio o incluso inferior en su rendimiento académico pero sobresalir en otras áreas, de manera especial en las que encuentra mayor motivación e interés (Pazos, 2016).

“Les afecta a la parte emocional” / “Son más sensibles” / “Se deprimen fácilmente porque se sienten frustrados”.

Respecto al ámbito emocional, los niños con AC suelen ser bastante empáticos, pues tienen esa capacidad de entender a los demás, situación que es cada vez menos frecuente en la sociedad (Cabello, 2020). Algunos sujetos con AC demuestran una alta capacidad de tolerancia a la frustración, algunas veces con una actitud optimista frente a las dificultades; sin embargo, también existen casos donde la frustración les domina (Rodríguez *et al.*, 2015). Es común para esta población poseer un amplio vocabulario emocional, es decir, tienen la capacidad de nombrar correctamente a sus emociones (Zhakupova *et al.*, 2018). Además tienen una buena capacidad para entender de dónde surgen sus emociones y descomponerlas (Rodríguez *et al.*, 2015). Presentar depresión no es un indicador común en esta población, de hecho se ha descubierto que los adolescentes con altas capacidades son significativamente menos deprimidos que sus pares sin altas capacidades (Mueller, 2009).

“Son inconformes” / “Siempre quieren más”.

Un niño con AC que no recibe respuestas educativas acordes a sus NEE, suele mostrarse inconforme y exigir más información que la dada en clase pues carece de motivación y las actividades escolares le resultan escasas y aburridas (Barone y Barone, 2019). A los estudiantes con AC no les gusta realizar tareas comunes y repetitivas y pueden

llegar a resistirse categóricamente ante ellas (Leikin *et al.*, 2017). Se conoce que las tareas para estos estudiantes deben ser investigativas y centradas en sus intereses, para elevar su rendimiento y motivación. Demostrando que, cuando existe una estrategia educativa adaptada a sus necesidades, las quejas y reclamos desaparecen y se vuelven agentes activos en sus procesos de aprendizaje (Secanilla, 2019).

c. APRECIACIONES HACIA LAS AC

“El docente no está 100 % preparado para guiarle a un chico con altas capacidades dentro del aula” / “Las escuelas no están preparadas para atender a estos niños con altas capacidades” / “En Cuenca no estamos preparados para atender a estos niños”

Cuando la escuela y los profesores conocen las NEE de los estudiantes con AC y tienen formación en el tema, pueden promocionar el talento de estos estudiantes y generar la sensación de reto académico (Navío, 2017). Sin embargo, muchas veces esto no es posible pues las escuelas y los docentes pocas veces se encuentran preparados, dispuestos o con las herramientas necesarias para responder a las NEE de su alumnado con AC (Acosta y Alsina, 2017). Lamentablemente, los sistemas educativos tradicionales tienden a homogeneizar el proceso de enseñanza-aprendizaje en todos sus estudiantes (Benavides, 2008). Esto también se da en el contexto ecuatoriano donde la identificación y atención a esta población todavía es deficitaria (Vélez-Calvo *et al.*, 2019).

“El apoyo también tiene que venir desde casa” / “Hay una falta de colaboración de los padres” / “Se debe trabajar en triángulo: estudiantes, padres y profesores”

La participación directa de los padres de familia en la educación de sus hijos es esencial. Se ha demostrado que cuando los padres acompañan activamente los procesos de

enseñanza-aprendizaje los estudiantes obtienen mejores resultados, sus actitudes y conducta mejoran y el trabajo de los educadores se facilita y respeta (Acevedo *et al.*, 2017). Lamentablemente existe poca conciencia de la corresponsabilidad escuela-hogar por parte de los padres (Pedraza *et al.*, 2017), quienes suelen dar por hecho que la educación es responsabilidad únicamente de la escuela (Escalante, 2020). La familia es el punto de referencia más directo, entonces la escuela se convierte en un apoyo, esencial sí, pero auxiliar (Bustos, 2017). La relación padres–profesores debe estar ligada por un fuerte vínculo, las dos figuras son claves y deben hablar el mismo idioma; además debe existir una comunicación asertiva, para que los estudiantes reciban los mismos criterios educativos y se facilite su desarrollo académico integral (Acevedo *et al.*, 2017). Esto es igual en el caso de estudiantes con AC, con la distinción de que los padres deben ocupar un rol mucho más activo en la motivación académica. En estos casos los padres deben ayudar a sus hijos con AC a encontrar el valor de las experiencias educativas y esto a menudo lleva tiempo, por lo que la capacitación y acompañamiento a los padres se vuelven prioritarios (Garn *et al.*, 2012).

*“Se está excluyendo en la atención a los niños con altas capacidades, en lugar de incluirles”
/ “La educación se centra en el déficit y no en los niños con altas capacidades” / “Solo ayudamos al que le falta y no al que le sobra” / “Nosotros priorizamos más a los que no pueden”*

Efectivamente, la falta de conocimiento docente desencadena una atención prioritaria a los estudiantes que manifiesten algún tipo de déficit o discapacidad, dejando de lado a los estudiantes con AC; pues existe la concepción errónea de que ellos pueden aprender solos o con menor ayuda del profesor (Tourón, 2020). La atención a la diversidad configura la pluralidad de la escuela; y esta debe enriquecerse dando cobertura a todas las NEE (Ovalles, 2018). Las AC son consideradas una NEE que necesitan también ser sometidas a un modelo

inclusivo (Ministerio de Educación, 2016). Sin embargo, a pesar de que existe una aceptación general de que los problemas de aprendizaje deben ser atendidos bajo medidas de enseñanza ajustadas a las NEE de los estudiantes, esto no sucede con las AC, que todavía no se encuentran totalmente reconocidas como NEE (Morawska y Sanders, 2009).

“La ayuda depende de la generosidad del maestro” / “Los docentes les obligamos a ir al ritmo de la mayoría de la clase” / “No hay el espacio ni el tiempo, les tenemos haciendo algo como pintar”

No cabe duda que la ayuda que del maestro a los niños con AC y su desempeño en el aula de clase depende de sus actitudes, creencias y conocimientos; situación que influye de manera directa en sus prácticas inclusivas (Troxclair, 2013). Por otro lado, la evidencia disponible sugiere que cuando los profesores han recibido entrenamiento respecto a las AC, suelen tener mejores actitudes y desarrollan habilidades para apoyar a estos estudiantes dando respuestas educativas efectivas (Portešová *et al.*, 2014). Con frecuencia los docentes entregan una tarea adicional a los niños con AC, aspecto que los estudiantes perciben como castigo, provocando que opten por dejar de mostrar su potencial y capacidad (Azorín *et al.*, 2017). Los niños con AC sienten que las tareas adicionales y sin sentido son una consecuencia por ser brillantes y esto les disgusta, desmotiva y los hace sentirse poco valorados (Mena *et al.*, 2019). El docente debe ofrecer oportunidades de trabajo centrados en la calidad y no en la cantidad, esto estimula sus funciones cognitivas más complejas. Entre las actividades más recomendadas se encuentran los proyectos investigativos (Renzulli, 2015).

“Es súper complicado trabajar con estos niños” / “Lamentablemente ha sido un suplicio trabajar con niños con altas capacidades” / “Requieren más esfuerzo, más sacrificio y más dedicación del profesor”

Las obligaciones de trabajo de un docente de una clase inclusiva son variadas, pues depende de factores como: el número de estudiantes, el tipo de NEE y la preparación docente (Luque *et al.*, 2018). El docente debe planificar las diferentes clases, dependiendo de las condiciones de sus estudiantes, preparar las evaluaciones e incluso coordinar los horarios de clase, lo cual implica trabajo adicional (Ruíz, 2016). Investigaciones recomiendan trabajar conjuntamente con los padres y profesionales externos y desarrollar metas acordes a las capacidades de cada uno de sus alumnos (Parra *et al.*, 2016).

d. NECESIDADES DE LOS DOCENTES

“Es posible que tengamos niños con altas capacidades y no sepamos cómo diagnosticarlos, sería bueno que en la escuela nos den un taller. Necesitamos capacitarnos desde lo más general” / “No nos han capacitado nunca sobre el tema, es urgente que los directivos de las escuelas propongan alguna capacitación o taller, algo” / “Nos gustaría saber como se hace una adaptación curricular a un niño con altas capacidades” / “El ministerio debe encargarse de capacitarnos”

Está demostrado que los docentes capacitados en el tema tienen una mejor aceptación de sus estudiantes con AC y son capaces de ofrecer un soporte adecuado teniendo respuestas educativas más acertadas que aquellos docentes sin capacitación previa (Jaime y Gutiérrez, 2014). Un profesor capacitado puede realizar adaptaciones curriculares que potencien al máximo los talentos de su alumnado con AC, dejando de lado las clases expositivas y uniformes; trabajar con un currículo flexible y con variedad de métodos adaptados a las AC permite potencializar el autocontrol y autonomía de los estudiantes, desarrollar sus sentimientos de pertenencia con el resto del grupo y fomenta su interés a los procesos educativos (Martin *et al.*, 2018). La falta de formación en el profesorado es considerada una

barrera educativa frente a las AC, por lo que es prioritario capacitar a docentes encargados de estudiantes con AC (Brody, 2015).

“Nadie nos ha dicho cómo trabajar con ellos, ni en la carrera” / “En la universidad no se toca mucho este tema, al menos cuando yo estuve, hace ya varios años” / “Yo no he estudiado sobre altas capacidades ni en la universidad ni en la maestría, deberían haber incluido el tema” / “Lo que conozco es porque en la maestría me dieron un módulo, pero tampoco me considero totalmente preparada” / “Necesitamos saber todo, entender qué es, cómo son estos niños y cómo se trabaja con ellos, esto desde la formación universitaria”

“Yo pienso que debería haber una especialidad para manejar a estos estudiantes” / “Las escuelas deben contratar a personas expertas en el tema, con estudios de posgrado”

“No tenemos las herramientas para trabajar con estos estudiantes, por ejemplo no conocemos cómo manejar una plataforma” / “Yo me capacité en lo teórico pero no en lo práctico, entonces algo sé, pero no tengo herramientas para la parte práctica”

Los docentes de personas con AC deben ser mediadores entre los estudiantes, la vida que los rodea y el conocimiento, este reto se vuelve imposible de cumplir sin un entrenamiento docente adecuado (Guérios, 2005). Al comparar las actitudes de docentes en activo y docentes en formación, se evidenció que las actitudes menos favorables hacia el trabajo con estudiantes con AC están relacionadas a la falta de formación y de experiencia con estos alumnos (Fernández, 2016). El nivel de formación del profesorado respecto a las AC afecta, indudablemente, las estimaciones hacia estos estudiantes, pues profesores formados en el tema tienen actitudes favorables, son más cautelosos y conocen estrategias educativas como la aceleración, el enriquecimiento curricular, la agrupación, etc. (Seade *et al.*, 2019). Un docente con formación en la enseñanza de niños con AC puede tener efectos positivos en la vida académica y personal de estos estudiantes; se ha visto que permiten un

mejor desarrollo de la creatividad y las potencialidades de sus estudiantes (Ribeiro *et al.*, 2017); además, tienen mayor entusiasmo y voluntad para comprometerse con la educación de sus estudiantes con AC (Lacambra *et al.*, 2019). Se ha demostrado que el desempeño del profesorado se ve afectado por los conocimientos, las actitudes y las prácticas, pues cada uno de estos factores modifica y mejora al siguiente (Polyzopoulou *et al.*, 2014). Para lograr un buen programa educativo dirigido al alumnado con AC se deben incluir herramientas de trabajo y estrategias educativas interpoladas con la teoría y la investigación disponible. Esto, sin embargo, no asegura el éxito del programa si el docente a cargo no dispone de experiencia y formación en el tema (Dimitriadis, 2016). En consecuencia, se puede apreciar la necesidad de que la formación universitaria abarque a fondo el tema de las AC pues es el mayor predictor del buen trabajo con estos estudiantes (Seade *et al.*, 2019).

“La educación pública necesita más recursos” / “Algunos equipos ni funcionan y no hay para comprar otros” / “Con más recursos maravillas podríamos hacer”

La educación, pública o no, está en la obligación de garantizar a cada estudiante una educación de calidad (Donoso-Díaz, 2018). Sin embargo, profesores del sistema de educación pública, en nuestro contexto, manifiestan no tener los recursos necesarios para brindar una educación de alta gama, situación que no les permite, a los estudiantes, tener oportunidades de un aprendizaje enriquecedor (Benalcázar, 2017). Por otro lado, si a los estudiantes con AC se les brindan herramientas modernas, atractivas y acordes a sus intereses, se estaría potenciando su talento al máximo y reforzando su motivación (Renzulli, 2015). Al respecto, se conoce que el proceso de enseñanza-aprendizaje de niños con AC tiene mejores resultados si dispone de recursos actualizados y adaptados a esta población. El uso de herramientas complementarias al aprendizaje ofrece a los estudiantes mayores oportunidades de desarrollar su autonomía y mantiene el interés hacia la formación

académica pues las prácticas educativas se basan en altas expectativas hacia sus potencialidades (Tourón, 2020).

“Es imposible atender las necesidades de todos los estudiantes con muchos niños dentro del aula” / “Existen muchos estudiantes en el aula” / “Con menos estudiantes tal vez sería más fácil darnos cuenta quien tiene altas capacidades y ayudarlo” / “A veces hay 5 o 6 niños con necesidades dentro del aula, imposible ayudarlos a todos” / “Cómo se hace con 41 alumnos, qué se hace” / “Si necesitamos capacitaciones, pero con la cantidad de estudiantes que manejamos, así estemos capacitados no nos va alcanzar el tiempo”

El extenso número de estudiantes por aula tiene una gran implicación en la desatención a los niños con NEE. Los docentes a menudo tienen la noción de que la atención de estudiantes con NEE es muy difícil de cumplir correctamente debido a la exigencia que las aulas tienen por la cantidad de estudiantes, aun cuando no existen alumnos con estas necesidades (Damm, 2014). La cantidad de alumnos dentro del aula es un factor ampliamente influyente en el rendimiento académico y en la práctica docente (Rodríguez, 2018). Se conoce que para mejorar el rendimiento del alumnado, el número idóneo de estudiantes debe ser menor a 25 por aula (Saltos y Chiriboga, 2016). Sin embargo, pocas escuelas tienen en cuenta que no hay un cerebro que funcione igual que otro y que cada niño aprende de manera diferente (Pérez, 2018) por lo que frecuentemente se comete el error de manejar grupos que superan el número mínimo recomendado de estudiantes. Esto tiene efectos negativos en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Medina, 2014).

“Hay que reducir la burocracia en el sistema educativo para así tener más tiempo para el apoyo adicional” / “No tenemos suficiente tiempo pues nos piden llenar papeles y papeles” / “El Ministerio no es consciente de lo que es el trabajo dentro del aula, cada vez nos cargan con más trabajo administrativo”

Muchas veces la atención adecuada a la diversidad en el aula se queda atorada en la planificación curricular, evitando su cumplimiento y por ende despojando a los estudiantes de una educación de calidad; esto en gran parte sucede como consecuencia de las actividades burocráticas adicionales del profesorado (Bastiani *et al.*, 2012). Con frecuencia, el sistema educativo solicita a la planta docente cumplir con gestiones administrativas y burocráticas que no pertenecen a su función (Tobón y Tobón, 2018). Las funciones que le corresponde al docente deben centrarse únicamente en el registro de notas, asistencia, planificaciones y reporte de situaciones detectadas dentro de la clase (Borges y Cid, 2019). Las demandas extras (administrativas y burocráticas) del docente, se convierten en condiciones que provocan que este se aleje de la realidad del aula, pues requieren esfuerzo adicional y horas extras de trabajo (Uribe y Torres, 2018). Diariamente los profesores se enfrentan a una situación contradictoria, por no tener claras sus funciones y no saber si darle mayor peso al trabajo administrativo o al trabajo dentro del aula (Mendoza *et al.*, 2017).

2. Análisis del marco normativo ecuatoriano respecto a las altas capacidades, según las percepciones de los docentes

a. RECOMENDACIONES PARA MEJORAR EL MARCO NORMATIVO

“Necesitamos ser escuchados para crear una ley adaptada a nuestras necesidades”.

Para comprender el comportamiento del profesorado ante las leyes y reformas, es necesario analizar cómo estas fueron elaboradas y quienes participaron, pues con frecuencia las leyes son pensadas desde altas esferas administrativas y descienden al profesorado en las escuelas (Martínez *et al.*, 2016). El trabajo diario del docente consiste en responder a la vinculación que existe entre las tareas del profesorado con sus estudiantes y las leyes propuestas por el estado (Marina *et al.*, 2015). En este punto el docente trabaja en función de

un proyecto estatal que no le permite realizar un libre ejercicio de su profesión, pues las leyes no están considerando las necesidades docentes, la diversidad del aula, el número de estudiantes, ni lo que es enfrentarse a la realidad en las aulas (Marina *et al.*, 2015). La ley y todas las medidas previas para consolidarla deben tener en consideración las realidades del aula de clase, caso contrario se genera una brecha difícil de superar que termina en normativas sin una utilidad real (Agudelo, 2007).

“Debería contemplar lo que dice el DSM-5 en el marco normativo” / “Debe hablar del CI, debe contemplar lo que menciona el DSM-5 e informar cuántos niños se deben tener por aula”

El Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales DSM-5 no registra criterios diagnósticos para la identificación de las altas capacidades (APA, 2013). Sin embargo, se ha discutido su pertinencia para guiar la creación de leyes para personas con diversas condiciones y trastornos; pues existe la posibilidad de que la naturaleza cambiante y la actualización de criterios y consideraciones de este manual, genere leyes injustas y poco adaptadas a la realidad de una determinada población (Hass, 2013). A pesar de ello, la creación de leyes si debe considerar las percepciones de los beneficiarios o quienes deben cumplir cada normativa, así como la evidencia científica disponible y la teoría actualizada (Arias-Schreiber y Peña, 2019; Rodríguez, 2000). Adicionalmente, una normativa efectiva es aquella toma en cuenta: la necesidad de ser creada, su legitimidad, la inteligibilidad de sus postulados, la razonabilidad de los objetivos, el alcance e impacto que tiene, la consistencia con la vida en sociedad y la disponibilidad de recursos financieros, humanos, de equipos, de infraestructura y tecnológicos requeridos para asegurar su correcto cumplimiento (Arias-Schreiber y Peña, 2019; Mousmouti, 2012).

“Debe ser redactada de forma más clara” / “No está tan claro la normativa y sería necesario detallar un poco más”

Las leyes son herramientas a través de las cuales se da a la sociedad los preceptos necesarios para una sana convivencia (Rodríguez *et al.*, 2017). En las leyes se puede encontrar una variedad de términos que, para algunas personas, pueden resultar arcaicos o parecer que vulneran las normas gramaticales, dificultando de esta manera su comprensión para la ciudadanía no involucrada en la redacción legislativa al momento de interpretar, aplicar y obedecer los preceptos (Romero *et al.*, 2019). Estas dificultades se dan porque las leyes son elaboradas por especialistas en la materia objeto de la ley e incluso tomadas de otras leyes con elementos ajenos al contexto; además, con frecuencia la gente encargada de su elaboración no posee los conocimientos gramaticales ni técnicos suficientes para redactarlas adecuadamente, lo cual opaca la norma o la modifica (Marí, 2016). Esto va en contra del principio de la inteligibilidad de una ley efectiva, que defiende la claridad del contenido de la normativa tanto para los conocedores del lenguaje de ley, como para los usuarios o civiles que no siempre manejan este lenguaje (Arias-Schreiber y Peña, 2019; Mousmouti, 2012).

“Deben haber una ley extensa, exclusiva para los niños con altas capacidades, así como las personas con discapacidad cuentan con la LOD”.

La Ley Orgánica de Discapacidades (LOD) de la república del Ecuador, fue creada con la finalidad de “asegurar la prevención, detección oportuna, habilitación y rehabilitación de la discapacidad y garantizar la plena vigencia, difusión y ejercicio de los derechos de las personas con capacidades especiales” (Cámara de Industrias y Producción, 2011, p.2). Para el caso de las altas capacidades existe una normativa vigente ecuatoriana (Ministerio de Educación, 2016) cuya jerarquía normativa es menor a la de la LOD. El artículo 224 de la

Constitución de la República del Ecuador estipula que el orden jerárquico de aplicación de las normas es: la constitución, tratados y convenios internacionales, leyes orgánicas, leyes ordinarias, las normas regionales y ordenanzas distritales, los decretos y reglamentos, las ordenanzas, los acuerdos y resoluciones y finalmente, actos y decisiones del poder público (Asamblea Nacional del Ecuador, 2008).

“A esta normativa le falta ser socializada, pues más se sabe sobre la discapacidad y otras necesidades educativas” / “El Ministerio de Educación debe promocionar esta normativa, pero ni siquiera nos han capacitado sobre las altas capacidades”

Por un lado, es de suma importancia promover el respeto y el conocimiento de las leyes, sus normas y principios generales para que la sociedad participe en su cumplimiento (Rodríguez *et al.*, 2017). Por otro lado, el modelo escolar tradicional se ha basado en la transmisión del conocimiento, y la inclusión, erróneamente, ha sido dirigida hacia el déficit (Caisso, 2017). Todo ello ha dejado de lado a las AC y ha abierto camino para que los docentes conozcan y se capaciten principalmente sobre la discapacidad (Rojas, 2017). Sin embargo, en pro de superar esta situación, el nuevo paradigma inclusivo, hace énfasis en respetar las singularidades de cada uno de sus estudiantes, sus necesidades derivadas de las distintas formas de procesar la información y de ejecutar los procesos del aprendizaje de sus mentes distintas (García y Demichelis, 2017).

“En la misma normativa debería decir que esta debe estudiarse en las universidades” / “Debe considerar las capacitaciones docentes” / “Si se va a dar una ley, se debe también dar capacitaciones y herramientas de cómo cumplirla”

El fracaso de una ley puede darse cuando esta es inconsistente o irrazonable en relación con los objetivos propuestos y el problema a enfrentar (Arias-Schreiber y Peña, 2019). Es por ello que parte de la efectividad de una ley es la consideración, que debe tener el

ente creador, de la disponibilidad de recursos económicos, personal capacitado, equipos adecuados, tecnología moderna e infraestructura suficiente que garantice la adecuada implementación y ejecución de la normativa (Arias-Schreiber y Peña, 2019; Mousmouti, 2012).

b. PUNTOS FUERTES DEL MARCO NORMATIVO

“Habla de adaptar el currículo a los niños con altas capacidades”

Una de las medidas que el sistema educativo puede tomar para responder adecuadamente las necesidades de los estudiantes con AC, es el enriquecimiento curricular enfocado a lograr un mayor desarrollo del talento (Rodríguez y Nascimento, 2016). El marco normativo ecuatoriano vigente que trata sobre las altas capacidades concibe a esta condición como NEE y exige la adaptación curricular grado 1, 2 o 3 según corresponda en cada caso (Ministerio de Educación, 2016). El enriquecimiento curricular implica que se tomen las medidas individuales oportunas; consiste en planificar actividades específicas que los estudiantes puedan ejecutar mientras mantienen su pertenencia al mismo grupo etario (Carmona, 2019). Se necesitan los recursos adecuados y suficientes, pero también, la dedicación y el esfuerzo del profesorado para que las adaptaciones curriculares cumplan su objetivo (García-Perales y Almeida, 2019).

“Lo bueno de tener una normativa es que por lo menos nos podría dar luces de cómo actuar con estas guaguas”

Desde que los gobiernos promueven y promulgan en sus leyes el derecho a la calidad educativa, los alumnos con AC son reconocidos como un grupo vulnerable con derecho a un tipo de educación específica (Martínez *et al.*, 2016). Probablemente, para algunas personas, no está clara la información proporcionada por la ley respecto a las AC; sin embargo, ya

existe una disposición que señala que esta población debe recibir una educación diferenciada, siendo este un primer paso para las buenas prácticas de educación. Se debe recordar que ningún niño con AC puede presentar las mismas características (Tourón, 2020), situación que insiste, nuevamente, en la responsabilidad que tiene la escuela y el docente para responder adecuadamente a las NEE de estos niños según características e intereses propios (Tobón y Tobón, 2018).

c. PUNTOS DEBILES DEL MARCO NORMATIVO

“Es contradictorio que la normativa hable de la identificación de las altas capacidades, si ni siquiera exige que se enseñe en las universidades como identificar a esta condición”

“Hay vacíos pues la normativa no está clara” / “Pocas veces acuden a las experiencias de los docentes para armar estos documentos”/ “Pues al hacer la ley seguro no hubo ni un solo docente con experiencia en las aulas”

La definición oficial sobre las altas capacidades en las normativas ha generado algunas confusiones, impidiendo que los docentes se muestren interesados en el tema. Consecuentemente, cuando el profesorado identifica un alumno con un talento destacado que no requiere mayor instrucción, prefiere ignorar todas las NEE y por consiguiente las necesidades socio-emocionales que en ocasiones suele desencadenar esta condición (García y De La Flor, 2016). La ley y cualquier normativa previa debe ser redactada de forma clara y considerar a las personas que deben cumplirla y/o a los beneficiarios como ejes centrales de su correcta elaboración y cumplimiento (Arias-Schreiber y Peña, 2019). Además, la ley debe garantizar su cumplimiento considerando los recursos que necesita para ello (Mousmouti, 2012), por tanto se vuelve relevante considerar la formación universitaria de los docentes como arista esencial de una justa educación para todos los niños, incluidos aquellos con NEE;

partiendo de que en el Ecuador la formación universitaria en educación inclusiva es insuficiente para atender la diversidad de las aulas de clase (Vélez-Calvo *et al.*, 2016).

d. OPINIONES DOCENTES TRAS CONOCER LA CARACTERIZACIÓN DE LAS AC SEGÚN EL MARCO NORMATIVO

“Ha habido una ley, recién me entero” / “Nosotros no conocemos a profundidad lo que dice la normativa, recién algo nos enteramos con lo que usted nos lee” / “Nunca nos han socializado desde el Ministerio de Educación” / “Yo juraba que en la ley ecuatoriana no se contemplaban las altas capacidades” / “Creo que es nuestro error también, porque no nos enteramos ni auto-capacitamos”

Efectivamente, la ley ecuatoriana, contempla a las AC dentro de sus normativas (Vélez-Calvo *et al.*, 2019). Se ha demostrado que en el Ecuador, aproximadamente el 40% de los maestros aseguran no conocer la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) (Cárdenas, 2015). Al respecto, se debe considerar que dentro de la ley se manifiesta que son deberes y atribuciones de los directivos y docentes conocer la ley, sus programas, proyectos, informes, etc., además de estudiar, pronunciarse y discutir sobre asuntos propuestos en la ley (Registro Oficial No 754, 2012).

“Ahora que usted nos lee esta parte de la normativa, seguro todos hemos tenido niños con estas características” / “Ahora escuchando un poco más de esto, creo que más de una ocasión he tenido niños así”

Los estudiantes con AC están en las aulas; Se ha identificado una prevalencia de 5,2% de escolares con esta condición al evaluarlos con un test de inteligencia no verbal y un test de creatividad (Marugán *et al.*, 2012). Mientras que en la identificación multicriterio de AC

(madurez cognitiva, creatividad y motivación), se ha identificado hasta un 7,7% de sujetos con esta condición en las instituciones educativas (González-Cabrera *et al.*, 2019). Tal como se mencionó en epígrafes anteriores, en el Ecuador la prevalencia de estudiantes con AC es del 2,57%, situación que confirma que diariamente los docentes se enfrentan a niños con esta condición en sus clases (Vélez-Calvo *et al.*, 2019). Sin embargo, cuando se evaluó desde otros puntos de vista; como por ejemplo, desde el CI, la prevalencia fue del 6,2%; y desde el lente del rendimiento académico del 2,06% (Vélez-Calvo *et al.*, 2019).

“¿Será que esta ley funciona? Si hasta las más conocidas están mal gestionadas y no dan buenos resultados”

“Bonito es escribir la ley en tinta, otra cosa es estar frente a la batalla en las escuelas” /

“Esta ley está muy linda en papel, pero otra cosas es aplicarla”

Las leyes estatales suelen tener una construcción teórica sumamente elaborada, que parece encontrarse alejada de la realidad, con un lenguaje poco claro y pesado, esto da la idea de algo imposible de aplicar, al menos para las personas no vinculadas en la interpretación legal (Mantilla, 2009). La ONU ha hecho amplios avances en la traducción de las realidades en la práctica, definiendo un criterio común respecto del enfoque basado en las leyes, con el propósito de que estas sean claras para la población y tengan una buena gestión (Organización de las Naciones Unidas, 2006). Sin embargo, se debe considerar que muchas veces las leyes son inútiles debido a que después de ser escritas por la entidad legisladora, no son entregadas de forma acertada al ente regulador, que a su vez no se responsabiliza adecuadamente de su cumplimiento; de hecho en ocasiones la misma ley no estipula un incentivo legal o consecuencia alguna para el ente regulador en caso de incumplimiento de su deber, lo que lleva a que exista un vacío y por ende una mala gestión de la ley (Parra, 2016). Una mala gestión de la ley también puede ser traducida en la falta de difusión de su

contenido, esto podría explicar la evidencia que sugiere que un importante porcentaje de docentes ecuatorianos desconocen la LOEI (Cárdenas, 2015).

CONCLUSIÓN

Es evidente la falta de formación que tienen los docentes que participaron de este estudio respecto a las AC; si se considera toda la teoría disponible hoy en día, sus conocimientos acertados son escasos y básicos (i.e. *“Algunos (niños con Ac) se gradúan antes”*). Esta situación es reconocida por ellos y expresada a manera de una necesidad latente. La falta de instrucción en el tema genera la aceptación de una gran variedad de mitos sobre los estudiantes con esta condición (i.e. *“Las altas capacidades no son una condición de inclusión educativa”*). Además, se destaca la falta de apoyo a los docentes para atender la diversidad en las aulas; según la percepción de los participantes esta falencia viene desde grandes esferas administrativas como el Ministerio de Educación (i.e. *“La educación pública necesita más recursos”*) y se replica a lo largo de las jerarquías educativas, incluso en las propias escuelas (i.e. *“Es imposible atender las necesidades de todos los estudiantes con muchos niños dentro del aula”*). Esto se interpola con la noción de los docentes de que en el Ecuador la educación está centrada en apoyar al estudiante con déficit y no al que destaca (i.e. *“Solo ayudamos al que le falta y no al que le sobra”*). El poco acercamiento de los docentes hacia las altas capacidades también ha generado que sean ajenos al marco normativo existente en el país desde el 2016 respecto a esta condición. En general, los docentes consultados no conocen la normativa (i.e. *“Ha habido una ley, recién me entero”*) y al darles un pequeño acercamiento a lo que esta estipula, son muy críticos (i.e. *“Bonito es escribir la ley en tinta, otra cosa es estar frente a la batalla en las escuelas”*). La percepción de los docentes defiende que la Normativa no es útil si no se forma al docente (i.e. *“Es contradictorio que la normativa hable de la identificación de las altas capacidades, si ni*

siquiera exige que se enseñe en las universidades como identificar a esta condición”).

Además, perciben que si bien es bueno que exista un marco normativo (i.e. *“Lo bueno de tener una normativa es que por lo menos nos podría dar luces de cómo actuar con estos guaguas”*) este puede mejorar en muchos aspectos (i.e. *“No está tan claro la normativa y sería necesario detallar un poco más”*). Todo esto tiene implicaciones negativas en los procesos educativos de niños con altas capacidad convirtiéndolos en los principales afectados dado que al no potenciar sus competencias y habilidades, estas se regulan a la de otros niños de la misma edad a lo largo de un proceso escolar poco satisfactorio para estos estudiantes. Esta situación es lamentable para el desarrollo de nuestro país pues, entre estos niños con AC, pueden haber grandes artistas, científicos destacados, actores sociales clave, etc. apagados por la falta de recursos de sus docentes a lo largo de su vida académica.

REFERENCIAS

- Acereda, A. (2017). Educational Interventions for Intellectual Giftedness. *Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, 5(2), 85-95.
- Acevedo, C., Valenti, G., y Aguiñaga, E. (2017). Gestión institucional, involucramiento docente y de padres de familia en escuelas públicas de México. *Calidad en la Educación*, 1(46), 53-95.
- Acosta, Y., y Alsina, Á. (2017). Conocimientos del profesorado sobre las altas capacidades y el talento matemático desde una perspectiva inclusiva. *Números*, 94, 71-92.
- Acuerdo MINEDUC-ME 201600080A. (2016). *Normativa para regular los procesos de detección, valoración, atención educativa, evaluación de aprendizajes y promoción a estudiantes con dotación superior en el sistema educativo nacional*. Quito - Ecuador: Editorial del Registro Oficial.
- Agudelo, C. (2007). La creciente brecha entre las disposiciones educativas colombianas, las proclamaciones oficiales y las realidades del aula de clase: las concepciones de profesores y profesoras de matemáticas sobre el álgebra escolar y el propósito de su enseñanza. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(1), 43-62.
- American Psychiatric Association, APA. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition*. Arlington, VA: American Psychiatric Association.
- Arias-Schreiber, F., y Peña, A. (2019). Hacia una clasificación socio-jurídica de las leyes que sea funcional al análisis de efectividad legislativa (Towards a Functional Socio-Legal Classification of the Legal Norms for the Regulatory Effectiveness Analysis). *Oñati Socio-Legal Series*, 9(6), 880-923.
- Asamblea Nacional del Ecuador. (2008). *Constitución de la República del Ecuador. Registro oficial 449*. <http://www.estade.org/legislacion/normativa/leyes/constitucion2008.pdf>
- Azorín, M., Arnaiz, P., y Maquilón, J. (2017). Revisión de instrumentos sobre atención a la

- diversidad para una educación inclusiva. *Revista de investigación educativa*, 22(75), 21-45.
- Bakar, A., Ishak, N. y Abidin, M. (2014). The Relationship between Domains of Empathy and Leadership Skills among Gifted and Talented Students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 116(1), 765-768.
- Barone, D., y Barone, R. (2019). Comprensión de la superdotación de los alumnos de quinto grado. *El maestro de lectura*, 73(3), 301-312.
- Bastiani, J., Ruiz-Montoya, L., Estrada Lugo, E., Cruz Salazar, T., y Aparicio Quintanilla, J. A. (2012). Política educativa indígena: práctica docente, castellanización, burocracia y centralización de la educación como limitaciones del éxito pedagógico en la región Ch'ol, Chiapas. *Perfiles educativos*, 34(135), 8-25.
- Benalcázar, M. (2017). Educación privada versus educación pública en el Ecuador. *Revista Publicando*, 4(11), 484-498.
- Benavides, M. (2008). Caracterización de sujetos con talento en resolución de problemas de estructura multiplicativa. (Tesis Doctoral). Universidad de Granada, Granada – España.
- Berg, D., y McDonald, P. (2018). Diferencias en el razonamiento matemático entre los niños típicamente exitosos y dotados. *Revista de Psicología Cognitiva*, 30(3), 281-291.
- Borges, C., y Cid, X. (2019). Educación social y profesorado: la escuela como espacio común de intervención. *RES: Revista de Educación Social*, 1(29), 174-193.
- Brody, L. (2015). El estudio de Julian C. Stanley sobre talento excepcional: Una aproximación personalizada para dar respuesta a las necesidades de los estudiantes con altas capacidades. *Revista de educación*, (368), 174-195.
- Bueno, C., y Criado, E. (2020). Discrepancias entre progenitores e hijos en las encuestas sobre familia y educación. *Revista de educación*, 1(388), 11-38.

- Bullmore, E., Serra, J., Romero, R., Vilaseca, G., Adan, A., Vilaró, N., y Bargalló, N. (2019). Structural brain network of gifted children has a more integrated and versatile topology. *Brain structure and function*, 224(7), 2373-2383.
- Bustos, M. (2017). La participación de la familia en la escuela: análisis de la comunicación y diferencias parentales. *Revista Publicando*, 4(10), 256-265.
- Cabello, A. (2020). Altas capacidades, inteligencia emocional y género. Un estudio comparativo. *UIB*, 1(13), 45-56.
- Caisso, L. (2017). Educación popular, educación tradicional: análisis etnográfico de un conflicto en un bachillerato popular. *Etnográfica. Revista de Antropología*, 21(2), 341-364.
- Cámara de industrias y producción. (2011). *Boletín Jurídico Ley Orgánica de Discapacidades*. CIP.
- Cárdenas, R. (2015). ¿docencia: profesión de riesgo? estudio de la incidencia del derecho a la educación de la ley orgánica de educación intercultural (loei) en el desempeño del docente y su bienestar laboral. (Tesis de Maestría). Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Quito – Ecuador.
- Carmona, C. (2019). Propuesta de intervención educativa para alumnos con altas capacidades intelectuales: programa de enriquecimiento curricular. *Almoraima: revista de estudios campogibraltareños*, 1(50), 173-179.
- Castro, S., Alarcón, E., y Reguero, M. J. (2019). ¿Tienen mitos los estudiantes de Magisterio sobre el alumnado con Altas Capacidades Intelectuales?. *Riuma*, 1(12), 12-24.
- Comes, G., Díaz, E., De la Rosa, L., y Moliner, O. (2016). Evaluación psicopedagógica del estudiantado con altas capacidades. *Educación Inclusiva*, 1(1), 96-108.
- Crawford, M. (2018). Acceleration for gifted facilitated by multiplicity and flexibility of provision and practices. *Gifted Education*, 27(2), 28-39.

- Creswell, J. W., Hanson, W. E., Clark Plano, V. L., y Morales, A. (2007). Qualitative research designs: Selection and implementation. *The counseling psychologist*, 35(2), 236-264.
- Creswell, J. W., y Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications.
- Cruz, M., Salinas, E., Salazar, R., Castillo, G., Arcos, G., y Ricardo, J. (2019). Estudio situacional para determinar estrategias formativas en la atención a escolares con necesidades educativas especiales en la zona 5 del Ecuador. *Investigación Operacional*, 40(2), 255-266.
- Cuaspud, J., Morillo, J., Valladares, N., Grimaldo, C., y Narváez, M. (2019). Atención a las diferencias individuales en la educación inicial. El niño talentoso. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 6(3), 1-19.
- Damm, X. (2014). Representaciones y actitudes del profesorado frente a la integración de niños con necesidades educativas especiales en el aula común (Tesis Doctoral). Universidad de Extremadura, España.
- De Marie-Noelle, T. (2016). Aburrimiento en niños de alto potencial y dotados. *Enfances Psy*, 1(2), 101-108.
- De Miguelsanz, M., Carbonero, M., y Palazuelo, M. (2017). Capacidades para la asertividad y rendimiento académico en la educación primaria y secundaria, altas capacidades y alumnos conflictivos. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 10(26), 213-232.
- Dimitriadis, C. (2016). Gifted programs cannot be successful without gifted research and theory: Evidence from practice with gifted students of mathematics. *Journal for the Education of the Gifted*, 39(3), 221-236.
- Donoso-Díaz, S. (2018). La nueva institucionalidad subnacional de educación pública chilena

- y los desafíos de gestión para el sistema escolar. *Educar em revista*, 34(68), 29-48.
- Endepohls, M. (2017). Aceleración, enriquecimiento, o diferenciación interna. Consecuencias previstas por profesores alemanes de secundaria a causa de las medidas empleadas para la promoción de estudiantes dotados. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 15(41), 147-163.
- Escalante, G. (2020). Estrategias de involucramiento y comunicación entre docentes y padres de familia: Un estudio de caso. *Tla-Melaua Revista de Ciencias Sociales*, 1(48), 175-193.
- Extremiana, A. (2017). Educational Interventions for Intellectual Giftedness. *Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, 5(2), 85-95.
- Fajardo, Z., Beltrón, R., Torres, J., y Madrid, C. (2019). Análisis comparativo de los estudiantes superdotados del Ecuador y Perú. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 4(8), 710-721.
- Fernández, M. (2016). La formación en altas capacidades intelectuales de los profesionales psicoeducativos: resultados del curso de especialización de la Universidad de Málaga. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, 20(3) 668-687.
- Fernández, M., y Bravo, A. (2018). Diagnóstico, medidas educativas y necesidades del alumnado con altas capacidades intelectuales. El punto de vista de las familias. *Riuma*, 1(12), 189-201.
- Ferrández, E. (2020). Respuestas educativas multinivel en educación secundaria para el alumnado con altas capacidades desde un enfoque inclusivo. *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, 1(15), 5-47.
- Franklin, A., y Collins, K. (2018). Un marco de estudio de libros para ayudar a los padres a comprender la superdotación y la programación superdotada. *Crianza de los hijos para alto potencial*, 12(1), 2-23.

- Gagné, F. (2015). De los genes al talento: la perspectiva. *Revista de Educación*, 6(368), 12-39.
- García, A., y De La Flor, P. (2016). Percepción del profesorado español sobre el alumnado con altas capacidades. *Estudios pedagógicos*, 42(2), 129-149.
- García, G., y Demichelis, R. (2017). Un modelo para la educación global y transformadora, incluyente de la infancia con discapacidad. *Revista Internacional de Investigación en Educación Global y para el Desarrollo*, 1(11), 2-15.
- García, L. (2019). *Adaptaciones curriculares para el alumnado con altas capacidades desde la tutoría*. Editorial IC.
- García-Perales, R., y Almeida, L. (2019). Programa de enriquecimiento para alumnado con alta capacidad: Efectos positivos para el currículum. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 27(60), 39-48.
- Garn, A., Matthews, M., y Jolly, J. (2012). Parents' role in the academic motivation of students with gifts and talents. *Psychology in the Schools*, 49(7), 656-667.
- Gómez, M., Mata, S., García, M., Calero, M., Molinero, C., y Bonete, S. (2014). Valoración de un programa de habilidades interpersonales en niños superdotados. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46(1), 59-69.
- González, M. (2020). *Orientación educativa y tutoría*. Editorial Sanz y Torres SL.
- González-Cabrera, J., Tourón, J., Machimbarrena, J, Gutiérrez, M., Álvarez-Bardón, A., y Garaigordobil, M. (2019). Ciberacoso en estudiantes superdotados: prevalencia y bienestar psicológico en una muestra española. *Revista internacional de investigación ambiental y salud pública* , 16(12), 2173.
- Guérios, E. (2005). Espaços intersticiais na formação docente: indicativos para a formação continuada de professores que ensinam matemática. *Cultura, formação e*

desenvolvimento profissional de professores que ensinam Matemática: investigando e teorizando a partir da prática. São Paulo: Musa Editora, 1(4)128-151.

Guez, A., Peyre, H., Le Cam, M., Gauvrit, N. y Ramus, F. (2018). ¿Los estudiantes con alto coeficiente intelectual corren más riesgo de fracasar en la escuela? *Inteligencia, 71(1)*, 32-40.

Hass, D. (2013). Could the American Psychiatric Association Cause You Headaches? The Dangerous Interaction between the DSM-5 and Employment Law. *Loyola University Chicago Law Journal, 44(3)*, 683.

Hernández-Sampieri, R. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill.

Herranz, G., Sánchez, A. (2019). Tratamiento de las altas capacidades en el sistema educativo español: Un problema sociológico-educativo ignorado en la realidad del aula. *Eduser-Revista de educação, 11(1)*, 93-110.

Jaime, A., y Gutiérrez, A. (2014). La resolución de problemas para la enseñanza a alumnos de educación primaria con altas capacidades matemáticas. *Resolver problemas. Estudios en memoria de Fernando Cerdán, 2(14)*, 147-190.

Jiménez, P., y Campoverde, M. (2020). Desarrollo de un sistema informático que sistematiza el proceso de adaptaciones curriculares de estudiantes con o sin necesidades educativas especiales. *Dominio de las Ciencias, 6(3)*, 815-835.

Kennedy, K. y Farley, J. (2018). Consejería para estudiantes superdotados: consideraciones y estrategias basadas en la escuela. *Revista Electrónica Internacional de Educación Primaria, 10(3)*, 361-367.

Krueger, R., y Casey, M. (2014). *Focus groups: A practical guide for applied research*. Sage publications.

Lacambra, A., Gracia, P., y Aguilera, E. (2019). Una propuesta de formación docente para

- responder a las altas capacidades en la escuela inclusiva. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(1), 265-284.
- Landron, M., Montoro, M., y Ruiz, M. (2018). El efecto del aprendizaje basado en proyectos en estudiantes con altas capacidades intelectuales de una segunda lengua. *Revista de educación*, 380(1), 210-236.
- Lara, F., y De la Herrán, A. (2016). Reflexiones sobre la educación del sumak kawsay en Ecuador. *Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, 18(36), 41-58.
- Lee, H. y Chae, Y. (2018). Un análisis del interés por el aprendizaje y el aprendizaje autorregulado por dotes y estilos de pensamiento. *Revista de la Asociación Coreana de Educación Científica*, 38(1), 57-68.
- Leikin, R., Koichu, B., Berman, A., y Dinur, S. (2017). ¿Cómo se relacionan las preguntas que hacen los estudiantes en las clases de matemáticas de alto nivel con la superdotación general?. *ZDM*, 49(1), 65-80.
- Loos-Sant'Ana, H., y Trancoso, B. (2014). Socio-emotional development of Brazilian gifted children: Self-beliefs, social skills, and academic performance. *Journal of Latino/Latin American Studies*, 6(1), 54-65.
- López, G., Vázquez, N., Navarro, I., y Acuña, S. (2015). Características socioafectivas de niños con altas capacidades participantes en un programa extraescolar. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 1(11). 85-90.
- López, L., y Calero, M. (2018). Sobredotación, talento e inteligencia normal: diferencias en funciones ejecutivas, potencial de aprendizaje, estilo cognitivo y habilidades interpersonales. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(1), 91-112.

- Luque, M., Pérez, A., Vilela, M., Peñas, E., López, R., Paños, M., y De Castro, J. (2018). Formación de docentes para la atención educativa a las altas capacidades. *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes*, 5(4), 35-40.
- Mammadov, S. (2019). Ser dotado en Turquía: experiencias educativas y sociales de estudiantes de alta capacidad. *Gifted Education International*, 35(3), 216-236.
- Mann, R. (2004). Gifted students with spatial strengths and sequential weaknesses: An overlooked and underidentified population. *Roepers Review*, 27(2), 91-96.
- Mantilla, F. (2009). " Interpretar":¿aplicar o crear derecho? análisis desde la perspectiva del derecho privado. *Revista de derecho (Valparaíso)*, 1(33), 537-597.
- Marí, E. (2016). *La interpretación de la ley*. Eudeba.
- Martin, P., Montilla, S., y Asencio, N. (2018). Estudio de la Aplicación de Programas de Alto Rendimiento para alumnos con altas Capacidades. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 16(45), 447-476.
- Marina, J., Pellicer, C., y Manso, J. (2015). *Libro blanco de la profesión docente y su entorno escolar*. Creative Commons.
- Martínez, G., Guevara-Araiza, A., y Valles-Ornelas, M. (2016). El desempeño docente y la calidad educativa. *Ximhai*, 12(6), 123-134.
- Martínez, O., Ribeiro, U., y Gaeta, L. (2018). La superdotación en la enseñanza primaria: validación de una escala de observación para profesores. *Cuadernos de Pesquisa*, 25(4), 71-86.
- Marugán, M., Carbonero, A., Torres, M., y León, B. (2012). Análisis de las relaciones entre creatividad y altas capacidades en Primaria y Secundaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(3), 1081-1098.
- McBee, M., y Makel, M. (2019) The Quantitative Implications of Definitions of Giftedness. *Open*, 5(1), 1-13.

- Medina, J. (2014). *Brain rules for baby, Updated and expanded: How to raise a smart and happy child from zero to five*. Pear Press.
- Mendoza., Romero, I., y Maridueña, L. (2017). El stress en los docentes de la UNEMI. *Dominio de las Ciencias*, 3(2), 405-425.
- Mena, M., Rueda, C., y Vázquez, C. (2019). Aulas inclusivas o exclusivas: barreras para el aprendizaje y la participación. *Revista Complutense de Educacion*, 30(1), 61-79.
- Ministerio de Educación. (2016). *Acuerdo Nro. MINEDUC-ME-2016-00080-A*.
[file:///C:/Users/User/Downloads/MINEDUC-ME-2016-00080-A-Normativa-para-Regular-los-Procesos-de-Detecci%C3%B3n-Valoraci%C3%B3n-Atenci%C3%B3n-Educativa-para-estudiantes-con-dotaci%C3%B3n-Superior\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/MINEDUC-ME-2016-00080-A-Normativa-para-Regular-los-Procesos-de-Detecci%C3%B3n-Valoraci%C3%B3n-Atenci%C3%B3n-Educativa-para-estudiantes-con-dotaci%C3%B3n-Superior(1).pdf)
- Morawska, A., y Sanders, M. (2009). Parenting gifted and talented children: Conceptual and empirical foundations. *Gifted Child Quarterly*, 53, 163–173.
- Mousmouti, M. (2012). Operationalising quality of legislation through the effectiveness test. *Legisprudence*, 6(2), 191-205.
- Mueller, C. (2009). Protective factors as barriers to depression in gifted and nongifted adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 53(1), 3-14.
- National Association for Gifted Children. (2010). *Redefining giftedness for a new century: Shifting the paradigm*. NAGC.
- Navarro, V. (2018). Metodologías interdisciplinarias como herramienta para motivar a alumnado de altas capacidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 78(1), 43-66.
- Navío, N. (2017). Un estudiante con altas capacidades en mi aula. ¿Ahora qué?. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(1), 265-277.
- Olszewski-Kubilius, P., Subtonik, R., y Worrell F. (2015). Repensando las altas capacidades: una aproximación evolutiva. *Revista de Educación*, (368), 40-65.
- Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Preguntas frecuentes sobre el enfoque de*

derechos humanos en la cooperación para el desarrollo. Naciones Unidas.

- Ottone, L., Dulong, S., Root, M., Gelbar, N., Bray, M., Luria, S., y Pan, X. (2017). Más allá de la máscara: análisis de patrones de error en el KTEA-3 para estudiantes con superdotación y dificultades de aprendizaje. *Revista de evaluación psicoeducativa*, 35(1), 74-93.
- Ovalles, A. (2018). Necesidades de Capacitación de los Docentes de Educación Inicial sobre las Altas Capacidades Intelectuales. *Revista Cientific*, 3(10), 20-39.
- Parr, J., y Stevens, T. (2019). Challenges of Equity and Discrimination in the Education of Gifted Children. *Quality Education*, 1(1), 1-12.
- Parra, D. (2016). El ejercicio de la iniciativa legislativa de las Comunidades Autónomas ante el Gobierno de la Nación. Singularidad, déficits y propuestas de lege ferenda. *Revista de Derecho Político*, 96, 249-288.
- Parra, D, Díaz, R., y Rojas, L. (2016). Aspectos psicoeducativos en la evaluación de las altas capacidades. *Summa Psicológica*, 13(1), 77-88.
- Pazos, M. (2016). La lógica formal como un procedimiento de rescate del niño superdotado con problemas de inadaptación y fracaso escolar. *Quadripartita Ratio*, 1(1), 124-138.
- Pedraza, A., Moreno, C., Robayo, A., y Moreno, E. (2017). Familia y escuela: dos contextos comprometidos con la formación. *Análisis*, 49(91), 301-314.
- Peñaherrera-Vélez, M., Cobos-Cali, M., Dávila-Pontón, Y., y Vélez-Calvo, X. (2019). Intervención en las habilidades sociales de las altas capacidades. Un estudio de caso. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology.*, 5(1), 401-410.
- Pérez, J. (2018). La formación del gusto como paradigma de la educación personalizada. *Estudios sobre Educación*, 34(1), 47-65.

- Perkovi , I., Jurec, L., y Bori , E. (2015). Primary School Teachers' Attitudes toward Gifted Students. *Croatian Journal of Education*, 17(3), 681-724.
- Pfeiffer, I. (2013). *Serving the gifted: Evidence-based clinical and psychoeducational practice*. Editorial Routledge.
- Pfeiffer, S. (2017). *Identificación y evaluación del alumnado con altas capacidades. Una guía práctica*. UNIR.
- Polo, M., y Heredia, C. (2020). Análisis de las Actitudes hacia la Discapacidad de la Familia en Educación Infantil. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(1), 75-91.
- Polyzopoulou K., Kokaridas, D., Patsiaouras, A., y Gari, F. (2014). Teachers' perceptions toward education of gifted children in Greek educational settings. *Journal of Physical Education and Sport*, 14(2), 211-221.
- Portešová, Š., Budíková, M., y Juhová, D. (2014). Myths about Gifted Learners from the Perspective of Teachers. *Stanisław Juszczak*, 3(2), 229- 242.
- Preckel, F., Gotz, T. y Frenzel, A. (2010). Agrupación de habilidades de estudiantes superdotados: efectos sobre el autoconcepto académico y el aburrimiento. *British Journal of Educational Psychology* , 80(3), 451-472.
- Rakow, S. (2020). *Educar a los estudiantes superdotados en la escuela secundaria: una guía práctica*. Libros de consulta.
- Ranz, R., y Tourón, J. (2017). Características del alumnado con altas capacidades, algunas pistas para su identificación. *Altas Capacidades*, 12(4), 344-358.
- Registro Oficial No 754. (2012). *Reglamento a la Ley Orgánica de Educación Intercultural*.
Recuperado de
http://www.oei.es/formaciondocente/legislacion/ECUADOR/ESPECIFICA/LO_EI_REGLAMENTO.pdf

- Renzulli, J. (2015). Un sistema multicriterial para la identificación del alumnado de alto rendimiento y de alta capacidad creativo y productiva. *Revista de Educación*, 8(368), 96-13.
- Renzulli, J. (2016). *The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity*. Prufrock Press.
- Ribeiro, F., Stoltz, T., Guérios, E., de Camargo, D., Blum, C., Perszel de Freitas, S., y Santinello, J. (2017). The Importance of Teacher Training for Development of Gifted Students' Creativity: Contributions of Vygotsky. *Creative Education*, 8(1), 131-141.
- Rinn, A. (2018). Social and emotional considerations for gifted students. *Handbook of giftedness and talent*, 7(1), 453-464.
- Rinn, A., y Majority, K. (2018). The Social and Emotional World of the Gifted. *Handbook of Giftedness in Children*, 8(4), 49-63.
- Rodríguez, C. (2018). Experiencia innovadora para motivar estudiantes y dinamizar contenidos en el aula. *Revista de Tecnología Educativa*, 7(63), 29-40.
- Rodríguez, C., González-Castro, P., Álvarez, D., González-Pienda, J., Álvarez, L., Núñez, J., y Vázquez, A. (2010). Un modelo educativo de adaptación curricular en alumnos de altas capacidades. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13(1), 147-158.
- Rodríguez, C., Imbernón, F., Sacristán, J., Díez, E., García, R., y Adell, J. (2017). Una nueva ley para un nuevo modelo educativo. *Cuadernos de pedagogía*, 479(1), 78-81.
- Rodríguez, H., y Nascimento, I. (2016). Influencias del enriquecimiento curricular en el desarrollo vocacional e implicación escolar de los estudiantes. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 17(2), 245-256.
- Rodríguez, R. (2000). El proceso de producción legislativa. Un procedimiento de diseño institucional. *Isonomía*, (13), 191-204.

- Rodríguez, R., Rabassa, G., Salas, R., y Pardo, A. (2015). *Protocolo de identificación y evaluación del alumnado de altas capacidades intelectuales en centros escolares. El reto de dar respuesta a las necesidades educativas de este alumnado*. Santillana.
- Rojas, M. (2017). Representaciones sociales de los docentes de Educación Primaria sobre la inclusión de escolares con discapacidad. *Educación en Contexto*, 3(1), 49-86.
- Romero, A., Huertas, R., y González, L. (2019). Entre el querer y el hacer: una evaluación crítica de la capacidad del Estado colombiano para la atención de la ocupación secundaria en el marco de la Ley 1448. *La tierra prometida: Balance de la política de restitución de tierras en Colombia*, 4(9), 219-230.
- Ruiz, P. (2016). Percepciones de Docentes y Padres sobre la Educación Inclusiva y las Barreras para su Implementación. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(2), 15-33.
- Sahuquillo, P., Ramos, G., Pérez, A., y Camino de Salinas, A. (2016). Las competencias parentales en el ámbito de la identificación/evaluación de las altas capacidades. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(2), 200-217.
- Saltos, C., y Chiriboga, M. (2016). La evaluación formativa en el desempeño de los estudiantes. *Dominio de las Ciencias*, 2(4), 112-127.
- Sánchez, A., y Baena, M. (2017). Identificación del alumno con altas capacidades intelectuales: ¿responsabilidad del maestro o del departamento de orientación educativa y psicopedagógica?. *Aula de Encuentro*, 19(1), 14-29.
- Sastre-Riba, S. (2012). Alta capacidad intelectual: perfeccionismo y regulación metacognitiva. *Rev Neurol*, 54(1), 21-9.
- Seade, C., Encalada, G., Peñaherrera-Vélez, M., Dávila, Y., y Vélez-Calvo, X. (2019). ¿Puede la formación en altas capacidades afectar las actitudes de los maestros de

- educación primaria?. *Infad Revista de Psicología*, 1(4), 441-450.
- Secanilla, E. (2019). *Supermentes: Reconocer las altas capacidades en la infancia*. GEDISA.
- Sibgatullina, I., Zakirova, K., Khamitova, Z., y Komarova Y. (2019). Study of Academic Motivation of Gifted Students in the Context of the Phenomenon of Dyssynchrony. *Atlantis Press*, 315(1), 148 -151.
- Solé, J., Serra, J., Romero, R., Vilaseca, G., Adan, A., Vilaró, N., y Bullmore, E. T. (2019). Structural brain network of gifted children has a more integrated and versatile topology. *Brain Structure and Function*, 1(24), 2373-2383.
- Stambaugh, T. (2017). *Estudiantes dotados y salud mental: el papel del aburrimiento, la pertenencia, la amistad, la prestación de servicios y el desafío académico*. Nazarena de Trevecca.
- Tobón, B., y Tobón, S. (2018). Evaluación del Desempeño Docente. *Atenas*, 1(41), 18-33.
- Topcu, S., y Leana, M. (2018). El papel de la motivación y la autoestima en el logro académico de los estudiantes superdotados. *Gifted Education International*, 34(1), 3-18.
- Tourón, J. (2004). De la superdotación al talento: evolución de un paradigma. *Revista española de educación*, 4(5), 17-31.
- Tourón, J. (2020). Las Altas Capacidades en el sistema educativo español: reflexiones sobre el concepto y la identificación. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 15-32.
- Tourón, J., y Tourón, M. (2016). Identification of Verbal and Mathematical Talent: the Relevance of 'Out of Level' Measurement. *Anales de psicología*, 32(3), 638-651.
- Troxclair, A. (2013). Preservice Teacher Attitudes Toward Giftedness. *Roeper Review*, 35(1), 58-64.
- Tully, D. (2018). Equity and Access: The Under-Identification of African American Students in Gifted Programs (Tesis Doctoral). University of Southern California, California –

EEUU.

- Uribe, C., y Torres, C. (2018). Prácticas directivas exitosas como generadoras de conocimiento para apoyar la toma de decisiones de los administradores del sistema educativo. *Investigación Educativa del Tecnológico de Monterrey*, 8(16), 9-16.
- VanTassel-Baska, J., Hubbard, G., y Robbins, J. (2020). Diferenciación de la instrucción para alumnos superdotados: estudios evaluativos recopilados de las prácticas docentes en el aula. *Roepers Review*, 42(3), 153-164.
- Vélez-Calvo, X., Tárraga-Mínguez, R., Fernández-Andrés, M. I., y Sanz-Cervera, P. (2016). Formación inicial de maestros en Educación Inclusiva: una comparación entre Ecuador y España. *Revista de Educación Inclusiva*, 9(3), 75-94.
- Vélez-Calvo, X., Dávila, Y., Seade, C., Cordero, M., y Peñaherrera-Vélez, M. (2019). Las altas capacidades en la educación primaria, estudio de prevalencia con niños ecuatorianos. *Infad Revista de psicología*, 1(4), 391-400.
- Vialle, W., Heaven, P. y Ciarrochi, J. (2007). On Being Gifted, but Sad and Misunderstood: Social, emotional, and academic outcomes of gifted students in the Wollongong Youth Study. *Educational Research and Evaluation*, 13(6), 569-586.
- Villegas, A. (2018). Necesidades de Capacitación de los Docentes de Educación Inicial sobre las Altas Capacidades Intelectuales. *Revista Científica*, 3(10), 20-39.
- Vogelaar, B., y Resing, W. (2016). Progresión de niños dotados y con capacidad promedio en razonamiento analógico en un entorno de prueba dinámico. *Revista de Educación Cognitiva y Psicología*, 15(3), 349-367.
- Winebrenner, S. (2020). *Enseñar a los niños dotados en el aula de hoy: estrategias y técnicas que todo maestro puede usar*. Free Spirit Publishing.
- Worrell, F., Subotnik, R., Olszewski, P., y Dixson, D. (2019). Estudiantes dotados. *Revisión anual de psicología*, 70(1), 551-576.

Yildirim, F., y Lee, D. (2019). Un estudio comparativo: Programas de educación para padres de niños superdotados en Turquía, Corea del Sur y EE. UU. *Gifted education research*, 29(3), 403-427.

Zhakupova, Y., Dolgova, V., Kondratieva, O., Kapitanets, E., y Nurtdinova, A. (2018). Peculiaridades del componente emocional y volitivo de la superdotación creativa de los adolescentes. *Espacios*, 39(21), 35-40.

ANEXOS

ANEXO 1

GUÍA DE GRUPOS FOCALES

Consentimiento Informado: leer los contenidos del consentimiento sin obviar la información presentada a continuación:

Antes de iniciar es importante mencionarles que nosotros formamos parte del equipo de investigación “Neurociencia e inclusión” de la Universidad del Azuay. La conversación que tendremos forma parte de una investigación sobre las opiniones y percepciones sobre Altas capacidades y su normativa ecuatoriana (Objetivo: Analizar el concepto de Altas capacidades del marco normativo, desde la percepción del docente y revelar posibles mitos y errores en la concepción derivados de la ambigüedad del planteamiento normativo).

Ya que esta conversación será grabada es importante indicarles que en nuestros informes no incluiremos su nombre o identidad. Garantizamos que todo lo que se diga durante nuestra conversación se mantendrá bajo estricta confidencialidad.

Cada persona puede contestar a las preguntas que desee. Si prefiere no contestar a una pregunta, esto también está bien, ya que no es obligatorio hacerlo. En cualquier momento usted puede decidir dejar de participar en la conversación y puede retirarse. Si tiene alguna pregunta sobre esta investigación se puede comunicar con la Dra. Ximena Vélez Calvo al mail xvelez@uazuay.edu.ec.

Al final de esta reunión cada persona recibirá un refrigerio en agradecimiento por su tiempo y participación.

En caso de que deseen participar por favor llenen los datos y firmen el documento entregado.

Llenar los datos Sociodemográficos con las personas que accedieron participar.

Introducción:

Bienvenidos y bienvenidas. Gracias por venir a esta investigación. El propósito de esta reunión es tener una conversación sobre las Altas Capacidades y el marco normativo al

respecto disponible en el país. En esta conversación vamos a preguntar sobre sus opiniones y experiencias en este tema.

Esperemos que durante esta conversación todas las personas presentes puedan aportar sus ideas. Pensemos que esta es una conversación informal, no una prueba de conocimientos. Todas las opiniones son bienvenidas. No existen opiniones o respuestas buenas o malas. Se puede estar en acuerdo o en desacuerdo con las ideas que surjan, pero en todo momento vamos a respetar las opiniones de los demás.

No vamos a hablar por turnos, pero es importante que sólo una persona hable a la vez, de esta manera escucharemos bien lo que cada persona va a decir. Además, para llevar un registro adecuado de sus ideas, esta conversación será grabada. Si muchas personas hablan al mismo tiempo no se podrá escuchar bien la grabación.

Les entregamos una tarjeta con el nombre con el que les gustaría ser tratados durante este grupo focal.

Ahora empezaré a grabar el audio de nuestra conversación. La grabadora empieza a funcionar desde ahora. Bien, iniciamos.

Calentamiento:

Para comenzar quisiera que cada una de las personas se presente con su nombre y que nos cuente una experiencia graciosa con un alumno o alumna, no tiene que ser necesariamente una anécdota con un estudiante con altas capacidades.

Sección 1

Preguntas:

Conocimientos y experiencias sobre características de los niños con Altas capacidades

1. ¿Conocen niños con Altas capacidades?
2. ¿Han tenido experiencias con niños de altas capacidades en sus aulas?
3. ¿Han recibido capacitación con niños de Altas capacidades?

4. Cómo son los niños con Altas capacidades en los ámbitos:

Desempeño escolar

Emocional

Comportamental

Desarrollo evolutivo

Habilidades particulares

Marco Normativo

5. ¿Conocen qué dice la ley sobre atención a la diversidad?

6. Y conocen ¿Qué dice la ley sobre las Altas capacidades?

7. ¿Conocen lo que dice la LOEI o su reglamento, alcance, limitaciones?

8. ¿Conocen si existen normativas específicas para las Altas capacidades? / ¿Qué dicen? / ¿Cuáles son sus alcances y limitaciones?

Sección 2

Opiniones sobre el Marco Normativo existente

La definición del marco normativo dice lo siguiente:

Artículo 4.- Definiciones.- La aplicación y el enlace del presente Acuerdo Ministerial ACUERDO Nro. MINEDUC-ME-2016.00080-A adopta las siguientes definiciones:

Dotación superior: Altas Capacidades Intelectuales.- También considero como superdotación, refiere a un nivel elevado de competencia en determinadas áreas, es decir, que se evidencian habilidades naturales sin necesidad de instrucción.

Los niños y niñas y adolescentes con dotación superior presentan necesidades educativas especiales que requieren de una atención especializada, pues poseen altos niveles de desarrollo en áreas cognitivas, creativas y/o. Artísticas, amplio vocabulario, poder de observación, curiosidad en relación a su edad, capacidad excepcional de liderazgo, alta

motivación e interés por temas trascendentes y complejos; se destacan en asignaturas académicas específicas, deporte, creatividad, sensibilidad para el arte, originalidad, entre otros. Estos niños tienen altamente desarrollado en su comportamiento el autocontrol, autocrítica y rigurosidad, además de la constante búsqueda de la perfección, alto comprometimiento y diferente funcionamiento en la ejecución de una tarea.

Adaptaciones curriculares.- Se entiende por adaptaciones curriculares en el marco del presente acuerdo, las siguientes:

b.1.- Adaptación curricular grado 1 o de acceso al currículo.- Las modificaciones se realizarán en el espacio, en los recursos o materiales didácticos, en la infraestructura, en el tiempo que requiere el estudiante para realizar una determinada tarea, en la comunicación.

b.2.- Adaptación curricular grado 2 o no significativa. Se modifican los aspectos del grado 1 y, además, se incluyen adaptaciones a la metodología y evaluación; sin embargo, los objetivos educativos y destrezas con criterio de desempeño son los mismos para todos los estudiantes. Las estrategias metodológicas y evaluaciones deben ser flexibles, abiertas, innovadoras, motivadoras y, sobre todo, adaptables a la individualidad de cada estudiante.

b.3.- Adaptación curricular grado 3 o significativa. Se modifican los elementos que constan en el grado 2, así como las destrezas con criterios de desempeño y los objetivos educativos.

Evaluación de aprendizajes y promoción.- La evaluación estudiantil que realizan los docentes es un proceso continuo de observación, valoración y registro de información cuantitativa y cualitativa que evidencia el logro de objetivos de aprendizaje de los estudiantes. La evaluación contempla sistemas de retroalimentación cuyo fin último es mejorar la metodología de enseñanza y los resultados de aprendizaje. En tanto, la promoción corresponde a la fase final del proceso de enseñanza-aprendizaje en el lapso de un año lectivo en donde se faculta a la autoridad educativa competente la certificación y aprobación o no del inicio de un nuevo año lectivo a los estudiantes.

Con este marco normativo,

9. ¿Han tenido niños que cumplan estas características?

10. ¿Cómo se imaginan ustedes que es un niño con estas condiciones en:

Desarrollo escolar

Emocional

Comportamental

Desarrollo evolutivo

Habilidades particulares y ¿cómo son estas?

11. ¿Consideran que como docentes necesitan capacitaciones para atender a niños con Altas capacidades?

12. ¿Qué tipo de capacitación, en que temáticas?

13. ¿Creen ustedes que hay problemas o vacíos en el planteamiento de este marco normativo? O por el contrario ¿Está claro para ustedes?

14. En caso de que la respuesta sea si ¿Qué tipo de vacíos existen? / ¿Qué incluirían o qué le hace falta a esta normativa?

ANEXO 2

Nombre:**Escuela:****Grupo:****Nombre del Modelador:****Nombre del Observador:**

Actividad	Cumplimiento	Observaciones
Dinámica introductoria Rompe Hielo	Creación de Rapport: <ul style="list-style-type: none"> • Cumple: • No cumple: 	

PREGUNTA	COMENTARIOS	OBSERVACIÓN
1. ¿Conocen niños con Altas capacidades?		
2. ¿Han tenido experiencias con niños de Altas capacidades en sus aulas?		
3. ¿Han recibido capacitación con niños de Altas capacidades?		
4. ¿Cómo son los niños con Altas capacidades: <ul style="list-style-type: none"> • Desempeño escolar • Emocional • Comportamental • Desarrollo evolutivo • Habilidades particulares. 		
5. ¿Conocen qué dice la ley sobre atención a la diversidad?		
6. ¿Y conocen ¿Qué dice la ley sobre Altas capacidades?		
7. ¿Conocen lo que dice la LOEI o su reglamento, alcance, limitaciones?		
8. ¿Conocen si existen		

normativas específicas para las Altas capacidades?/ Qué dicen?/ ¿Cuáles son sus alcances y limitaciones?		
9.¿Han tenido niños que cumplan estas características?		
10.¿Cómo se imaginan ustedes que es un niño con estas condiciones en? <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo escolar • Emocional • Comportamental • Desarrollo evolutivo • Habilidades particulares ¿Cómo son estas? 		
11.¿Consideran que como docentes necesitan capacitaciones para atender a niños con Altas capacidades?		
12.¿Qué tipo de capacitación, en que temáticas?		
13.¿Creen ustedes que hay problemas o vacíos en el planteamiento de este marco normativo? O por el contrario ¿Está claro para ustedes?		
14.En caso que la repuesta sea si ¿Qué tipo de vacíos existen?/ ¿Qué incluirían o qué le hace falta a esta normativa?		

Observaciones Generales:

ACTIVIDAD/PREGUNTA	OBSERVACIONES

Estudio: Percepción del docente respecto a las altas capacidades en instituciones educativas del cantón Cuenca.

Consentimiento Informado para ADULTOS – Grupo focal

Buenos días, mi nombre es Marcela Galarza represento a la Universidad del Azuay. Estamos realizando un estudio conjunto con la investigadora de la Universidad de Cuenca la Psic. María José Peñaherrera y bajo la dirección de la Dra. Ximena Vélez Calvo, para analizar las percepciones que tienen los docentes respecto a las altas capacidades en instituciones educativas del cantón Cuenca. Para ello realizaremos preguntas en grupo mediante una técnica llamada Grupos focales. Con su participación obtendremos información para realizar propuestas que mejoren el conocimiento del maestro respecto a las altas capacidades.

¿En qué consiste su participación?

Preguntas en grupo

- Le invitaremos a participar junto con ocho a nueve personas más de la comunidad educativa de su localidad.
- La conversación será guiada por una persona del equipo de investigación.
- Se espera que la conversación dure 1 hora aproximadamente.
- La conversación del grupo será audio grabada y resguardada en la Universidad del Azuay.
- Se le invitará a una reunión posterior donde se presentarán los resultados con los demás integrantes que participaron en las preguntas en grupo para que conozcan los hallazgos y nos dé su opinión.

¿Cómo se manejará la privacidad de su opinión?

La información que usted nos proporcione será confidencial, anónima, resguardada solamente por el equipo investigador para los fines de este estudio. No será pública ni utilizada para otros propósitos. Se escribirán informes y publicaciones, pero su identidad no será revelada y no será posible identificarle después de la actividad en la que participe.

Beneficios y riesgos

Los riesgos de participar en este estudio son mínimos. Podría suceder que a usted le incomode contestar alguna pregunta. En ese caso, recuerde que puede dejar de contestar cualquier pregunta y que puede opinar libremente. Si decide participar, estará contribuyendo a generar conocimiento muy importante para realizar recomendaciones a los maestros. Su participación es voluntaria y puede decidir no participar o dejar de participar en cualquier momento.

Contacto

Este estudio ha sido revisado y aprobado por la Dra. Ximena Vélez Calvo. Si usted tiene preguntas generales acerca de sus derechos como participante en este estudio de investigación, puede comunicarse al teléfono 0997381633 entre las 8:00 am y las 13:00 pm o bien enviar un email al correo electrónico xvelez@uazuay.edu.ec.

Consentimiento

YO, _____, con cédula de identidad número _____, de la escuela: _____, de la ciudad: _____ - Ecuador; entendí las explicaciones anteriores sobre las preguntas en grupo en las que se sepan que participe como parte del estudio _____ y acepto participar de forma voluntaria, consciente, sin coerción coacción, amenaza, fraude, engaño, manipulación o cualquier otro tipo de presión en este estudio.

Nombre del participante

Número de Cédula

Fecha

Hora y lugar

Nombre del investigador

Persona que obtiene el consentimiento

Fecha

Hora y lugar