



Universidad del Azuay

Facultad de Filosofía y Ciencias Humanas

Carrera de Educación Básica

**PROPUESTAS PEDAGÓGICAS PARA LA
EDUCACIÓN DE ESTUDIANTES CON ALTAS
CAPACIDADES DE INSTITUCIONES
EDUCATIVAS DE LA CIUDAD DE CUENCA-
ECUADOR.**

AUTORES:

Rosa Jiménez Jiménez; Bryan Saquinaula Lojano

DOCENTE:

Mgst. Ámbar Céleri Gomezcoello

**Cuenca – Ecuador
2024**

DEDICATORIA

A Dios, por guiarme en cada paso de mi vida y darme la fortaleza necesaria para seguir adelante. A mis padres, José y Roselita, quienes con su amor, esfuerzo y dedicación han sido mi mayor inspiración. Gracias por su apoyo incondicional, por enseñarme el valor del trabajo duro y por creer en mí en cada etapa de este camino. A mi familia, por su apoyo incondicional y por estar siempre a mi lado, brindándome amor y aliento en cada desafío. Y a mi novio, por su amor, comprensión y motivación.

Rosa Magdalena Jiménez Jiménez

A mi familia, especialmente a mis padres, Livia y Oscar, primero dándoles las gracias por ser mi refugio y mi fuerza, por su apoyo incondicional que ha sido la base de cada paso que he dado, a mi querido hermano Diego, que siempre me enseñó a levantarme ante cualquier obstáculo, a seguir adelante sin importar la distancia que nos separe, aunque estemos lejos, llevaré siempre sus enseñanzas en mi corazón.

Bryan Leonardo Saquinaula Lojano

AGRADECIMIENTO

A Dios, por iluminar mi camino y darme fuerzas para alcanzar esta meta. A la universidad, por abrirme sus puertas y brindarme la oportunidad de crecer profesionalmente.

A mis docentes de la carrera, por compartir su conocimiento, guiarme con dedicación y ser una fuente constante de inspiración durante todo mi proceso formativo.

A mis padres, por brindarme siempre su apoyo incondicional y por ser mi mayor fuente de fortaleza. A mi directora de tesis, Mgtr. Ámbar Célieri, por su valioso apoyo, su paciencia y dedicación a lo largo de todo este proceso.

Gracias por motivarme a dar lo mejor de mí y por acompañarme en cada etapa de este importante logro. Y a mis compañeros de la carrera, por compartir este viaje académico, por su colaboración y amistad.

Rosa Magdalena Jiménez Jiménez

AGRADECIMIENTO

A Dios, por ser mi luz constante y no abandonarme nunca en el camino de la vida. A la universidad, por abrirme las puertas para crecer como profesional y como persona, permitiéndome no solo enriquecerme académicamente, sino también en la construcción y desarrollo de mis valores, para poder así dejar mi huella en la sociedad.

A los docentes de mi carrera, por compartir su conocimiento y brindarme su apoyo incondicional, me mostraron que, con dedicación y compromiso, no hay meta inalcanzable, siempre serán una inspiración constante, enseñándome que el verdadero logro se alcanza cuando se pone el corazón y la pasión en todo lo que hacemos.

A mis queridos padres, por siempre apoyarme a pesar de la distancia, serán siempre mi fuente de inspiración para seguir adelante. A mi directora de tesis, Mgst. Ámbar Célleri, por su apoyo, tiempo y dedicación en el proceso de investigación. Gracias por sus consejos y buenos deseos que siempre me mantuvieron motivado para dar lo mejor de mí en cada paso de la investigación

Bryan Leonardo Saquinaula Lojano.

RESUMEN:

Toda propuesta pedagógica institucional debe considerar las necesidades educativas de los estudiantes para garantizar una atención efectiva. En el caso de los estudiantes con altas capacidades, las propuestas pedagógicas ecuatorianas deberían alinearse a la normativa vigente para una atención oportuna de este colectivo. El objetivo de este estudio fue analizar las propuestas pedagógicas de instituciones educativas de Cuenca-Ecuador, que tienen estudiantes con altas capacidades. La investigación adoptó un enfoque cualitativo con alcance interpretativo y diseño hermenéutico. Se analizaron las propuestas educativas de tres instituciones de Cuenca utilizando la técnica del análisis documental. Se determinó si las propuestas curriculares están alineadas a la normativa vigente de la educación de altas capacidades. Los resultados del análisis de las propuestas pedagógicas en las unidades educativas de Cuenca, Ecuador, revelan un compromiso parcial con la educación inclusiva, brindando la adaptación de procedimientos académicos y el uso de evaluaciones formativas, lo que ha facilitado la identificación de diversas habilidades y estilos de aprendizaje, promoviendo un ambiente educativo más equitativo.

Palabras clave: altas capacidades, modelos explicativos, medidas y estrategias, educación inclusiva, propuestas pedagógicas, normativa.

ABSTRACT:

All institutional pedagogical proposals must consider the educational needs of students in order to guarantee adequate attention. In this context, Ecuadorian pedagogical proposals should be aligned with current regulations for timely attention to students with high abilities. This study analyzes the pedagogical/curricular proposals of educational institutions in Cuenca-Ecuador, which have students with high abilities. The research adopted a qualitative approach with an interpretative scope and a hermeneutic design. The educational proposals of three institutions were analyzed using the documentary analysis technique. The results show that the curricular proposals analyzed partially align with current inclusive education regulations. Although the principles of inclusion and diversity are recognized, implementing specific strategies to identify and support this group is insufficient.

Keywords: high abilities, inclusive education, educational measures, curricular proposals, pedagogical proposals.

TABLA DE CONTENIDO

DEDICATORIA	ii
AGRADECIMIENTO	iii
AGRADECIMIENTO	iv
RESUMEN:	v
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1.....	3
1. ANTECEDENTES Y MARCO TEÓRICO.....	3
Introducción	3
1.1 Antecedentes teóricos	3
1.2 Altas capacidades.....	8
1.3 Modelos explicativos de las altas capacidades.....	9
1.3.1 Modelos basados en el rendimiento	9
1.3.2 Modelo Diferenciado de Dotación y Talento (MDDT) de F. Gagné	10
1.3.4 Modelo sociocultural.....	11
1.3.5 Modelo explicativo por capacidades.....	12
1.3.6. Modelo neuroconstructivista.....	12
1.4 Características de las altas capacidades	13
1.4.1 Disincronías	14
1.4.2 Factores de riesgo de los estudiantes con altas capacidades intelectuales	15
1.5 Necesidades de los estudiantes con altas capacidades	15
Conclusiones.....	17
2. CAPÍTULO 2.....	19
INCLUSIÓN DE LAS ALTAS CAPACIDADES	19
Introducción	19
2.1 Educación inclusiva	19
2.1.1. Principios de la educación inclusiva	22
2.1.2. Barreras para el aprendizaje	23
2.1.3. Apoyos educativos desde la educación inclusiva.....	24
2.1.4 Educación inclusiva de estudiantes con altas capacidades.....	27
Conclusiones.....	30
CAPÍTULO 3.....	31

PLAN DE ACTUACIÓN EDUCATIVA PARA LAS ALTAS CAPACIDADES	31
Introducción	31
3.1 Medidas y estrategias educativas para estudiantes con altas capacidades	32
3.2. Propuestas pedagógicas-curriculares para los estudiantes con altas capacidades desde la Educación Inclusiva	34
3.2.1 Currículo inclusivo.....	35
3.2.2. Agentes implicados	37
3.2.3. Proyecto Educativo Institucional	38
3.2.4. Propuesta pedagógica.....	39
3.2.5. Plan de atención en el aula.....	40
3.2.6. Atención educativa a estudiantes con altas capacidades intelectuales en el Ecuador .	42
3.2.7. Fundamentos del currículo nacional	43
3.2.8. Fundamentos de propuesta de atención educativa para estudiantes con altas capacidades en el contexto ecuatoriano	44
Conclusiones	51
4. CAPÍTULO 4.....	53
METODOLOGÍA	53
4.1. Enfoque interpretativo y diseño hermenéutico	53
4.2. Contexto y participantes	54
4.3. Procedimiento	55
4.5. Método de interpretación de resultados	56
CAPÍTULO 5.....	56
5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN	56
Introducción	57
5.1. Análisis a la propuesta pedagógica institucional (PPI) de la Unidad Educativa Zoila Aurora Palacios	57
5.1.1. Autoevaluación institucional.....	57
5.1.2. Consideraciones legales	57
5.1.2.1. Constitución.	57
5.1.2.2. Ley Orgánica Intercultural (LOEI).....	59
5.1.2.3. Reglamento de Ley Orgánica Intercultural (LOEI).	60
5.1.2.4. Acuerdos ministeriales.	62
5.1.3. Contextualización curricular	63
5.1.3.1. Principios filosóficos.....	63
5.1.3.2. Principio Ético	64
5.1.3.3. Principio epistemológico	65
5.1.3.4. Enfoque pedagógico: Teorías educativas.	66

5.1.3.5. <i>Medidas educativas/curriculares de atención a las altas capacidades.</i>	69
5.1.4. Formación del personal (docente).....	70
5.1.4.1. <i>Propuestas de capacitación al profesorado.</i>	70
5.1.5. Gestión de convivencia.	71
5.1.5.1. <i>Participación familiar y comunitaria.</i>	72
5.2. Análisis de los ejes de gestión pedagógica y gestión de convivencia del Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la Unidad Educativa American School.....	73
5.2.1. Autoevaluación institucional.....	73
5.2.2. Gestión pedagógica.....	74
5.2.2.1. <i>Flexibilidad curricular.</i>	74
5.2.2.2. <i>Prácticas educativas innovadoras.</i>	75
5.2.2.3. <i>Evaluación del aprendizaje.</i>	77
5.2.2.4. <i>Flexibilidad curricular.</i>	78
5.2.3. Gestión de convivencia	79
5.2.3.1. <i>Participación docente y de estudiantes.</i>	79
5.2.3.2. <i>Participación familiar y comunitaria.</i>	79
5.2.4. Formación docente.....	80
5.2.4.1. <i>Capacitación en altas capacidades.</i>	80
5.3. Análisis de los ejes de gestión pedagógica y gestión de convivencia del Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la Unidad Educativa Sor Teresa Valsé	81
5.3.1. Autoevaluación institucional.....	81
5.3.2. Gestión pedagógica.....	82
5.3.2.1. <i>Flexibilidad curricular.</i>	82
5.3.2.2. <i>Prácticas educativas innovadoras.</i>	83
5.3.2.3. <i>Evaluación del aprendizaje.</i>	85
5.3.2.4. <i>Flexibilidad curricular.</i>	86
5.3.3. Gestión de convivencia.....	88
5.3.3.1. <i>Participación docente y de estudiantes.</i>	88
5.3.3.2. <i>Participación familiar y comunitaria.</i>	90
5.3.4. Formación docente.....	91
5.3.4.1. <i>Capacitación en altas capacidades.</i>	91
CAPÍTULO 6.....	91
6. CONCLUSIONES	91
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	95
ANEXOS	138

INTRODUCCIÓN

A medida que los sistemas educativos avanzan hacia modelos más inclusivos, surge la necesidad de atender adecuadamente a estudiantes con altas capacidades intelectuales, quienes presentan desafíos en la enseñanza-aprendizaje. Arguedas (2016) argumenta que las personas con altas capacidades son aquellas que poseen un coeficiente intelectual superior a la media, que destacan en diferentes áreas y tienen una gran capacidad creativa, ya sea en el arte, la literatura o la ciencia, tienden a involucrarse profundamente en actividades. Sin embargo, esta implicación ocurre especialmente en las tareas que les resultan interesantes y motivadoras, porque muestran un alto nivel de compromiso y dedicación únicamente cuando sienten una conexión personal con la actividad. Para asegurar que los estudiantes con altas capacidades intelectuales puedan alcanzar un desarrollo integral en los ámbitos personal, intelectual, social y emocional y cumplir con los objetivos educativos generales, la normativa establece que las administraciones educativas deben garantizar la disponibilidad de profesorado especializado, profesionales calificados, y recursos adecuados. Esto incluye materiales específicos y apoyos necesarios, de modo que la atención educativa responde a las necesidades particulares de este alumnado y se promueva un ambiente inclusivo y enriquecedor dentro del proyecto educativo institucional (Comes et al., 2012).

Vélez-Calvo et al. (2022) menciona que “las altas capacidades, en el marco normativo ecuatoriano, se engloban dentro de las necesidades educativas especiales que no se relacionan a la discapacidad y cuya prevalencia en el Ecuador se acerca al 2,57 %” (p13). Lo que subraya la importancia de implementar estrategias adecuadas para su atención. Esta realidad resalta la necesidad de políticas educativas que no solo reconozcan estas capacidades, sino que también aseguren una respuesta educativa específica que atienda a sus conocimientos, habilidades. y motivaciones (Rodríguez et al., 2010).

Por todo lo descrito, la presente investigación tuvo como objetivo determinar las relaciones existentes entre las propuestas pedagógicas institucionales y la normativa vigente en la relación con la atención educativa a estudiantes con altas capacidades del sistema ecuatoriano. La justificación de este estudio radica en la necesidad de explorar y analizar las propuestas pedagógicas implementadas en las instituciones educativas de Cuenca, Ecuador, dirigidas a estudiantes con altas capacidades. Dada la escasez de investigaciones que examinan específicamente estas prácticas, es fundamental proporcionar un marco que permita evaluar su

efectividad y alineación con las normativas educativas vigentes. Este estudio no solo pretende ofrecer un análisis profundo de las propuestas existentes, sino también generar prácticas recomendadas que faciliten la atención adecuada a estos estudiantes, asegurando que se les brinde un entorno educativo que potencie su desarrollo.

En el primer capítulo se explora el estudio de las altas capacidades, abordando las diversas terminologías y conceptualizaciones asociadas. Además, se analizan los modelos teóricos explicativos, así como las características y necesidades particulares de este colectivo. En el segundo capítulo se centra en las prácticas y enfoques pedagógicos que pueden implementarse para garantizar que la educación inclusiva sea efectiva y enriquecedora, abordando las necesidades particulares de los estudiantes con altas capacidades y promoviendo un aprendizaje significativo para todos. En el tercer capítulo, se expone la metodología aplicada para la realización de la investigación, detallando el tipo de estudio, técnicas de análisis, contexto y participantes, el procedimiento, instrumentos de recolección de datos y el método de interpretación de resultados. Finalmente, en el cuarto capítulo se detallan los resultados obtenidos tras el estudio.

CAPÍTULO 1

1. ANTECEDENTES Y MARCO TEÓRICO

Introducción

La atención educativa de los estudiantes con altas capacidades intelectuales se ha convertido en uno de los retos más significativos en el ámbito académico a nivel mundial (Aperribai y Garamendi, 2020). En este contexto, Quíles y Lozano (2020) subrayan la importancia de brindar respuestas adecuadas que se ajusten a las capacidades y áreas de interés de estos alumnos talentosos, con el objetivo de ofrecer oportunidades que potencien sus habilidades y motivaciones.

Agudo (2017) enfatiza que estos estudiantes requieren una atención específica a sus necesidades socioeducativas, destacando su inclusión en la conceptualización de necesidades educativas especiales. Este enfoque resalta la necesidad de adaptar la respuesta educativa para satisfacer sus características y demandas particulares. La comprensión de estas capacidades y de los modelos teóricos que las explican es crucial para diseñar e implementar propuestas pedagógicas efectivas que aborden las necesidades de este grupo específico.

Este capítulo explora el estudio de las altas capacidades, abordando las diversas terminologías y conceptualizaciones asociadas. Además, se analizan los modelos teóricos explicativos, así como las características y necesidades particulares de este colectivo. Se destaca la importancia de desarrollar propuestas pedagógicas que se adapten a las características de estos estudiantes y se proporcione una atención educativa integral que contemple sus necesidades específicas, promoviendo así su desarrollo óptimo y su inclusión efectiva en el entorno educativo. El objetivo de este capítulo es proporcionar una base sólida para el análisis de las propuestas pedagógicas objeto de estudio de esta investigación.

1.1 Antecedentes teóricos

Investigaciones internacionales han abordado el tema de las propuestas pedagógicas para estudiantes con altas capacidades. Arguedas (2016) en su investigación titulada "Alumnos con altas capacidades: detección y respuesta educativa", analizaron diversas estrategias pedagógicas implementadas en España para atenderlos. Se destacan medidas como el enriquecimiento y aceleración del currículo, adaptaciones curriculares individuales, y la implementación de estrategias de enseñanza específicas. Estas estrategias incluyen contenidos con distintos grados de dificultad, actividades de ampliación, y la adecuación de recursos y

materiales para enriquecer las experiencias de aprendizaje. Además, se subraya la importancia de un entorno organizativo flexible y de la detección temprana para evitar problemas de integración y fracaso escolar. Los resultados indican que estas medidas pueden proporcionar una educación más significativa y motivadora para estos alumnos, mejorando su rendimiento académico y bienestar general.

Por otro lado, Gómez (2017) analizó las medidas de atención a la diversidad para estudiantes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE). Los resultados mostraron que una organización escolar eficaz, un diseño curricular adecuado y una gestión de aula efectiva pueden mejorar significativamente el rendimiento académico de estos estudiantes.

De manera similar, Carmona (2018) destacó en su investigación "Estrategias psicopedagógicas para alumnado con altas capacidades", explorando diversas estrategias pedagógicas adaptadas para estudiantes con esta condición. El estudio se centró en la personalización de la educación a través de programas individualizados, proyectos de aprendizaje, y tutorías entre iguales. Además, resalta la importancia de fomentar la experimentación, la resolución creativa de problemas y el dominio personal de áreas de interés específicas para maximizar el potencial de estos estudiantes. Los hallazgos indican que tales enfoques pueden mejorar significativamente la experiencia educativa y el desarrollo personal de este grupo.

Por otro lado, Huelva (2019) desarrolló un programa de intervención educativa en un centro escolar de Sevilla, mostrando resultados positivos en la maximización del potencial de los estudiantes y en la promoción de un entorno escolar inclusivo y respetuoso de la diversidad. Este estudio presenta similitudes con el realizado previamente por Gómez, ambos estudios resaltan la importancia de implementar estrategias pedagógicas que favorezcan tanto el desarrollo académico como la inclusión de los estudiantes en un ambiente educativo que valore la diversidad.

En la actualidad, cinco cambios paradigmáticos afectan la educación de los estudiantes con altas capacidades en los Países Bajos y Flandes: (a) enfoque inclusivo, (b) respuesta a necesidades educativas, (c) nuevas perspectivas sobre la superdotación, (d) constructivismo social, y (e) enseñanza basada en la evidencia. Van (2021) analizó cómo estos cambios impactan la educación en escuelas primarias, destacando las fricciones entre lo ideal y la práctica actual. El estudio subrayó la necesidad de especialistas en educación de estudiantes

con AC y recomienda desarrollar una matriz de competencias que combine habilidades generales y específicas para esta área.

En Estados Unidos, Reis et al. (2021) analizaron las contribuciones del campo de la educación para superdotados al desarrollo de la pedagogía de enriquecimiento, identificando estrategias como la pedagogía de aprendizaje basada en intereses, la diferenciación y compactación del currículo, el aprendizaje basado en proyectos, la elección abierta y la aplicación de la productividad creativa al aprendizaje de los estudiantes. Los resultados sugieren beneficios longitudinales positivos para los estudiantes expuestos a este tipo de enseñanza.

En México Escobedo y Olivera (2021) argumentaron la pertinencia de atender a estos alumnos en servicios independientes especializados más allá del ámbito de la educación especial. Definieron y clasificaron el concepto de alta capacidad intelectual y presentaron cuatro argumentos para construir un campo único e independiente con un marco teórico y metodológico propio: el tipo de necesidad educativa, el costo-beneficio de la atención, la formación docente y el valor estratégico de adoptar una política de estado específica para educar a estos estudiantes. Subrayan la importancia de políticas educativas que contemplen la atención a los estudiantes con altas capacidades para incrementar el capital humano del país.

En el contexto sudamericano en Argentina, Pirovano (2019) destaca que la población de niños, niñas y jóvenes talentosos o con altas capacidades no cuenta con una Política de Estado que asegure su detección, evaluación y seguimiento, a pesar de que a nivel internacional están claras las características del colectivo y las adaptaciones curriculares necesarias.

En Colombia, Gil (2019) realizó un estudio etnográfico en el Instituto Alexander Von Humboldt (IAVH) de Barranquilla, enfocándose en estudiantes y egresados con talentos excepcionales y sus comunidades educativas. Los resultados mostraron que la participación activa de la comunidad educativa en la construcción del currículo logra avances significativos en el desarrollo académico y personal de los estudiantes. La investigación sugirió que cualquier institución puede adoptar un enfoque inclusivo y potenciar las capacidades de estudiantes sobredotados mediante un currículo adaptado.

Complementando este enfoque, García-Cepero e Iglesias-Velasco (2020) examinaron las aproximaciones institucionales a estudiantes con capacidades y talentos excepcionales. A través de una encuesta realizada en 2015 a 1731 instituciones, el estudio fundamentó el Documento de Orientaciones Técnicas del Ministerio de Educación Nacional. Se identificaron

tres tendencias en la comprensión de la excepcionalidad: rendimiento, potencialidad y medición de inteligencia. Aunque las aproximaciones institucionales mostraron coincidencias con documentos académicos, el estudio sugiere que podrían no alinearse completamente con las políticas actuales de educación inclusiva. Se destaca la necesidad de apoyar a las instituciones para desarrollar estrategias que se ajusten a las políticas inclusivas vigentes

En Brasil, Bergamin et al. (2021) presentaron una intervención de enriquecimiento curricular en una escuela pública del Estado de São Paulo. Los resultados demostraron que el enriquecimiento curricular contribuye al desarrollo de una educación más equitativa, maximizando el potencial de todos los estudiantes y fomentando la inclusión y el respeto a la diversidad en el entorno escolar.

Por otro lado, en Argentina Becerra (2022) en su investigación, menciona que los docentes muestran una familiaridad general con las necesidades de los estudiantes con altas capacidades, pero carecen de formación específica para abordar adecuadamente estas necesidades en el aula.

En Uruguay, Casanova (2022) realizó una investigación de caso con estudiantes que mostraban indicadores de altas habilidades/superdotación en dos liceos del interior del país. Los resultados destacaron la invisibilidad de estos estudiantes en las instituciones educativas, identificando un pequeño porcentaje (7,61%) que cumplía con estos indicadores. Además, el estudio evidenció la falta de identificación adecuada y atención educativa para este grupo, subrayando la ausencia de normativas específicas que guíen su inclusión efectiva en el sistema educativo de este país.

En Chile, Navarro-Saldaña et al. (2024) estudiaron la motivación de estudiantes con alta capacidad en un programa de enriquecimiento extracurricular. Los resultados revelaron una amplia gama de intereses entre los estudiantes y una alta valoración de la diversidad de opciones ofrecidas. Los cursos desafiantes y la creatividad de los educadores influyen positivamente en la motivación, que se ve impulsada por intereses variados, características cognitivas y personales, y las cualidades específicas de los cursos y talleres, así como de los educadores que los implementan.

En el ámbito nacional ecuatoriano, Martínez (2012) realizó una investigación para identificar niños con altas capacidades en escuelas rurales del Azuay. El estudio confirmó la existencia de estos niños, quienes mostraron características intelectuales y comportamentales distintivas, aunque no sobresalen en todas las áreas. Se destacó la motivación como su punto

fuerte y las artes, especialmente la música, como su debilidad. Además, se evidenció la falta de atención por parte de maestros capacitados, lo que afecta negativamente la autoestima y el comportamiento de estos estudiantes. El estudio recomendó mejorar la convivencia escolar y familiar y adaptar el currículo en el aula.

Bustamante (2021) examinó el conocimiento de los docentes de Matemática en la provincia de Pichincha sobre la identificación y detección de estudiantes con Dotación Intelectual o Genialidad. Los resultados indicaron que existen dificultades para la identificación de estos estudiantes. Por otro lado, gran parte de la población investigada posee el conocimiento básico sobre las características de las personas con dotación intelectual, lo cual les permite detectar de manera somera a estos estudiantes dentro de sus aulas. La investigación mostró una heterogeneidad en los niveles de respuesta entre los docentes. En consecuencia, el estudio subraya la necesidad generar espacios de reflexión desde la academia y el Ministerio de Educación sobre la importancia de enseñar y capacitar a los y las docentes noveles y antiguos en el quehacer pedagógico sobre la Dotación Intelectual o Genialidad para lograr una sociedad equitativa y justa con respecto a la diversidad.

En una línea similar, Polo (2021) llevó a cabo una investigación en Chimborazo sobre la situación educativa de estudiantes de segundo grado con altas capacidades intelectuales. La investigación identificó a estos estudiantes, analizó sus características y estilos de aprendizaje, y propuso estrategias individualizadas para su apoyo. Los resultados revelaron que el 12,9% de los 93 estudiantes evaluados presentaban capacidades intelectuales superiores, con un 2,2% con superdotación, un 4,4% con talento simple y un 6,45% con talento compuesto. Este estudio destacó la importancia de un acompañamiento educativo personalizado, subrayando la relación significativa entre el rendimiento académico, la creatividad y el coeficiente intelectual.

Plaza, et al. (2024) llevaron a cabo un estudio exhaustivo sobre las altas capacidades. El análisis se basó en una revisión bibliográfica de 2014 a 2024. Los resultados subrayan la importancia de una detección temprana, la participación activa de docentes y padres, y la adaptación curricular para garantizar un apoyo efectivo a los estudiantes con altas capacidades en el sistema educativo.

Una revisión exhaustiva de la literatura local reveló una notable ausencia de estudios previos que aborden directamente las propuestas pedagógicas para la educación de estudiantes con altas capacidades en instituciones educativas de la ciudad de Cuenca, Ecuador. Esta falta de investigación local subraya la necesidad y la pertinencia de este estudio, que busca llenar

este vacío al explorar las estrategias educativas implementadas para atender las necesidades específicas de estos estudiantes.

1.2 Altas capacidades

Las altas capacidades son definidas como la capacidad excepcional de un individuo para sobresalir en una o varias áreas específicas del conocimiento, demostrando un rendimiento significativamente superior al promedio en comparación con sus pares (Tourón, 2020). Es así que Borges (2022) menciona que los términos como "sobredotado", "superdotado" y "alumnos con altas capacidades" se utilizan para describir a individuos con alto rendimiento en diversas áreas, mientras que términos como "talento" y "prodigio" destacan habilidades excepcionales en campos específicos. Las personas con alta capacidad muestran un rendimiento intelectual superior y un enfoque distintivo en la resolución de tareas.

Por otro lado, López (2007) destaca que las personas con altas capacidades intelectuales (ACI) utilizan estrategias cognitivas y metacognitivas de manera más eficaz, distinguiéndose por siete características clave: (a) memoria y conocimiento de base, (b) procesos autorreguladores, (c) velocidad en el aprendizaje, (d) representación y categorización de problemas, (e) conocimiento procedural, (f) flexibilidad, y (g) preferencia por la complejidad. Además, se ha observado en este grupo una alta motivación hacia el aprendizaje. Sastre (2024) recalca que gestionar adecuadamente los recursos cognitivos y personales inherentes a las ACI es esencial para lograr un rendimiento acorde con su potencial. La disparidad en las trayectorias individuales de desarrollo y expresión del alto potencial es modulada por diferencias en el funcionamiento ejecutivo y la eficacia metacognitiva en la regulación del proceso resolutivo. Aunque la base neurológica de las ACI sugiere un buen funcionamiento ejecutivo y metacognitivo, algunas personas con ACI muestran una discrepancia entre los altos recursos disponibles y los escasos logros obtenidos.

Para abordar el tema de las altas capacidades, es esencial familiarizarse con una serie de términos clave que definen conceptos relacionados con la inteligencia, la superdotación y el talento en niños.

Herranz y Sánchez (2019) menciona los siguientes términos:

- Superdotación: es la superioridad intelectual de los niños probada en su CI, superior a la franja de 130 en la escala de Wechsler (adaptada para niños).
- Superdotado: toda persona que, individualmente, demuestra poseer una superioridad mental estimada objetivamente tras la aplicación de una completa batería de test que

conjuntamente evalúan su capacidad intelectual, su madurez social y emocional, así como su creatividad; también se requiere de una evaluación subjetiva que valore la originalidad de sus trabajos, su rápida orientación, concentración, interés por los diversos temas, y el denominado desempeño sobresaliente.

- Talento: actitud muy desarrollada en un área específica, como la música, matemáticas, etc.
- Niño precoz: sus capacidades físicas, mentales, y emocionales se desarrollan antes que los niños de su misma edad.
- Niño prodigio: es un niño superdotado precoz.
- Genio: calificativo que se da a los superdotados en lo intelectual y especialmente en lo creativo. Tienen un C.I. mayor de 155. Ahora se define en tramos de los productos creativos sobre la comunidad, permanece en el tiempo y sobrevive a ella (p .99).

1.3 Modelos explicativos de las altas capacidades

Existen varios modelos teóricos relevantes para comprender las altas capacidades. En esta sección, se abordan los modelos más influyentes que explican cómo se manifiestan y desarrollan estas capacidades excepcionales.

1.3.1 Modelos basados en el rendimiento

Reche (2019) dentro de los modelos basados en el rendimiento, destaca el modelo de enriquecimiento triádico o de los tres anillos de Renzulli (1978), “el cual se basa en la combinación de tres componentes fundamentales: una habilidad general o específica por encima de la media, altos niveles de compromiso y motivación hacia la tarea, y elevados niveles de creatividad” (p. 14).

Este modelo enfatiza que la interacción entre estos tres factores es esencial para alcanzar un rendimiento excepcional. En este orden de ideas, Covarrubias (2018); Ovalles (2017) coinciden con Renzulli, destacando que estos factores no funcionan de manera aislada, sino que deben interactuar de forma equilibrada para que se manifiesten plenamente las altas capacidades. Ambos autores subrayan que ni la inteligencia, ni la creatividad, ni el compromiso por sí solos son suficientes para explicar estas capacidades excepcionales; es la combinación e interrelación de estos elementos lo que permite el desarrollo pleno del potencial, reafirmando así la teoría propuesta.

Para ilustrar mejor esta teoría, se presenta a continuación una imagen que representa gráficamente la interacción de estos tres componentes.

Figura 1

Modelo de superdotación de los anillos de Renzulli.



Nota: Esta figura muestra la interrelación de los tres componentes para las ACI.

Fuente: Jaime y Gutiérrez (2014)

La imagen ilustra el modelo de los tres anillos propuesto por Renzulli, destacando la interacción equilibrada entre la habilidad, el compromiso y la creatividad como factores cruciales para el desarrollo de capacidades excepcionales.

1.3.2 Modelo Diferenciado de Dotación y Talento (MDDT) de F. Gagné

Calvente Rueda (2022) sostiene que el modelo diferenciado de dotación y talento (MDDT) de Gagné (1985) establece:

Una diferenciación clara entre superdotación y talento. Según Gagné, para que existan altas capacidades, es necesario que la competencia del estudiante se encuentre por encima de la media en uno o más dominios de las capacidades naturales. Por otro lado, el talento se limita a una o más áreas de la actividad humana y se puede desarrollar mediante el trabajo sistemático. Gagné también introduce los indicadores personales y ambientales, como el lugar de nacimiento, el contexto sociocultural y el factor suerte, que pueden influir en el desarrollo evolutivo de ciertas capacidades en el individuo. Este enfoque también destaca la influencia de la casualidad o suerte en las capacidades naturales, así como en los catalizadores ambientales e intrapersonales. (p.12)

1.3.3 Modelo Cognitivo de Sternberg

Navarro et al. (2021) subraya que los modelos cognitivos de Sternberg (1985), se enfocan en los procesos cognitivos, la elaboración y la gestión de la información, se alinean con su Teoría Triárquica de la Inteligencia, la cual divide la inteligencia en tres componentes: la inteligencia componencial-analítica, la inteligencia experiencial-creativa y la inteligencia contextual-práctica. La primera está asociada al rendimiento académico, la segunda a la creatividad, y la tercera a la adaptación al entorno. Este modelo multidisciplinario aborda la inteligencia desde una perspectiva integral, considerando tanto el mundo externo como interno del individuo y su interacción, se enfatiza que una vida exitosa no depende únicamente de la inteligencia, sino de factores intrínsecos y extrínsecos.

Complementando lo dicho anteriormente, Huelga (2023) considera que en esta perspectiva cuenta tanto el entorno externo como el interno del individuo y su interacción, lo cual debe ser considerado en el ámbito escolar para fomentar adecuadamente el desarrollo integral del alumnado, es así que resalta la importancia de desarrollar habilidades analíticas, creativas y prácticas, en los estudiantes con altas capacidades y cómo estas pueden influir en la adaptación y el éxito del individuo en diversos contextos.

1.3.4 Modelo sociocultural

Pérez (2018) comparte con Tannenbaum (1986) la idea de que la inteligencia y la superdotación, desde un enfoque sociocultural, no pueden ser comprendidas sin considerar el contexto social, económico, familiar y cultural del individuo. Tannenbaum amplió este concepto con su modelo “Sea Star”, relacionando la alta capacidad con el estado social, físico, moral, emocional e intelectual del individuo, este modelo propone cinco factores para el talento: capacidad general, aptitudes específicas, factores no intelectuales, influencias ambientales y el factor suerte. Además, incluye rasgos motivacionales como el compromiso, la autoconfianza, el bienestar mental, la motivación y el autoconcepto (Blumen, 2015).

De manera similar, Arroyo (2023) reafirma la importancia, ya destacada por Tannenbaum (2003), de exponer a los niños a una variedad de estímulos para desarrollar su potencial, equilibrando factores internos y externos. Además, resalta que el modelo de interdependencia triádica de Mönks se alinea con los rasgos propuestos por Renzulli, al integrar la influencia del entorno inmediato (familia, escuela, amistades) y del macroambiente (factores sociales, políticos, económicos y culturales), subrayando así el impacto integral del contexto en el desarrollo de altas capacidades.

Algaba-Mesa y Fernández-Marcos (2021) argumentan que, en el ámbito social, los niños con altas capacidades pueden sentirse diferentes e inseguros en sus interacciones, experimentar frustración con el trabajo escolar repetitivo y carecer de propósito, mostrar convicciones firmes sobre lo correcto e incorrecto, lo que puede causar conflictos interpersonales, y experimentar una intensificación de sus sentimientos en situaciones sociales, lo que puede desencadenar ansiedad y afectar su autoestima, llegando incluso al fracaso escolar.

1.3.5 Modelo explicativo por capacidades.

Howard Gardner (1987) introdujo la teoría de las Inteligencias Múltiples, argumentando que la inteligencia no es unitaria, sino que se manifiesta en diferentes tipos: lingüística, lógica-matemática, espacial, cinestésica-corporal, musical, interpersonal, intrapersonal y naturalista. Así mismo, Navarro et al. (2022) subrayan que la educación tradicional a menudo pasa por alto estos diversos talentos, lo que perjudica a los individuos dotados de habilidades específicas debido a una visión reduccionista de la inteligencia. En nuestra sociedad, muchas ocupaciones quedan desatendidas o no se cubren adecuadamente, lo que pone de relieve la importancia de orientar a las personas hacia áreas que correspondan a su perfil de inteligencia.

Además, Matamoros (1999) coincide con la propuesta de Gardner al subrayar que la percepción de autoeficacia en las distintas inteligencias es fundamental. Es decir, la manera en que una persona valora su capacidad para ejecutar tareas asociadas a las múltiples inteligencias propuestas revela que los individuos no solo se diferencian en la intensidad de estas inteligencias, sino también en cómo las combinan para resolver problemas y adaptarse a contextos sociales complejos. Esta perspectiva resalta la necesidad de reconocer y desarrollar la diversidad de inteligencias humanas, ofreciendo una oportunidad para abordar los desafíos contemporáneos mediante un enfoque educativo que valore y potencie las variadas combinaciones de inteligencias en cada individuo.

1.3.6. Modelo neuroconstructivista

Sastre (2008) establece que la perspectiva del neuroconstructivismo se desarrolla a partir de un nuevo paradigma, el cual postula que la alta capacidad intelectual no se manifiesta de una sola manera, sino que adopta formas diversas. Esto implica que no puede reducirse a una simple medida de cociente intelectual (CI) elevado, sino que su expresión es multifacética y compleja. En esta línea, Sirois et al. (2014) argumentan que el neuroconstructivismo enfatiza

la inteligencia como un constructo dinámico, donde factores como el contexto, la experiencia y el desarrollo cognitivo juegan un papel crucial en la forma en que se manifiestan las capacidades intelectuales. Cada individuo puede exhibir su potencial de maneras únicas y variadas. Así mismo, Sastre (2014) propone que la inteligencia no debe ser vista como un atributo estático, sino como un fenómeno en constante evolución, influenciado por diversas variables contextuales y experiencias personales, lo que permite que cada individuo exprese su capacidad intelectual de formas distintas y adaptativas.

1.4 Características de las altas capacidades

Al explorar las características, es crucial reconocer la diversidad intrínseca de este colectivo. No se puede definir un perfil único o uniforme, ya que cada persona con altas capacidades exhibe una combinación singular de talentos, intereses y necesidades. No obstante, es posible identificar algunas características comunes que suelen manifestar la mayoría de estos individuos (Arguedas 2016).

Entre estas características, se observa una intensa curiosidad y un desarrollo asincrónico, los niños con altas capacidades a menudo muestran un desarrollo intelectual que avanza más rápido que su edad cronológica y su desarrollo psicomotor, lo que crea desincronías que pueden derivar en dificultades emocionales y sociales (García 2019; Herranz y Sánchez 2019). Además, Calero et al. (2007); Sternberg et al. (2005) coinciden en que los niños con altas capacidades no solo se destacan por su elevado coeficiente intelectual, sino también por su creatividad, inteligencia y la capacidad para ampliar la tarea. En este sentido, Gutiérrez (2022) sostiene que los estudiantes con altas capacidades suelen plantear preguntas inesperadas, generan ideas complejas y abstractas, rinden por encima de su grupo, requieren pocas repeticiones para dominar un tema, disfrutan del autoaprendizaje, anticipan y relacionan las observaciones, son autocríticos y prefieren la compañía de pares intelectuales. Estos atributos reflejan la interacción de variables personales y contextuales, que dan lugar a diversos perfiles intelectuales.

Gómez (2020) señala lo siguiente:

Los niños con ACI, independientemente de su perfil, manifiestan características diferenciales desde edades muy tempranas del desarrollo. En general, muestran una mayor interacción con el entorno, presentan más conductas exploratorias y parecen estar intrínsecamente auto-motivados por la búsqueda de la novedad, cuando el dominio es de su interés la focalización de la atención y la persistencia en la tarea es

superior, la facilidad y precocidad para la adquisición de nuevas habilidades les permite llegar a dominar sus áreas de intereses a una edad inferior a la media, requieren de una ayuda mínima durante el proceso de aprendizaje, a menudo parecen enseñarse a sí mismos y comparten un mayor grado de pensamiento abstracto, lógico y divergente. (p.48)

1.4.1 Disincronías

De acuerdo con Molina (2019) la disincronía “es una característica que hace referencia a un desarrollo desigual o desbalanceado de las áreas: social, cognitiva, psicomotora y afectiva, y a menudo está presente en el alumnado con altas capacidades” (p.28).

Se abordan las disincronías desde diversas perspectivas, a partir de las aportaciones Arízaga y Placencio (2021); Martín y Vargas (2014); Torrego (2011). Según estos autores, se dividen en dos categorías: externas e internas.

Entre las disincronías externas se encuentran las siguientes:

- **Disincronía niño-escuela:** sucede cuando un niño con altas capacidades intelectuales tiene un desarrollo mental superior al de sus compañeros. Al estar obligado a seguir un ritmo académico inferior a sus habilidades, puede experimentar frustración o aburrimiento, lo que podría llevar a un bajo rendimiento escolar
- **Disincronía niño-familia:** sucede cuando la familia no logra entender las necesidades y características específicas del estudiante con altas capacidades. Esta falta de comprensión puede manifestarse en una carencia de apoyo emocional, de recursos educativos adecuados, de comprensión de las diferencias en su forma de pensar y percibir el mundo, y de ajustes en el entorno familiar.
- **Disincronía niño-iguales:** se centra en la falta de comprensión entre el estudiante con altas capacidades y sus iguales. Las variaciones en el desarrollo cognitivo, emocional y social en comparación con sus compañeros provocan que tengan intereses diferentes, pensamientos más abstractos y un uso de lenguaje más sofisticado. Estas diferencias pueden llevar a dificultades para relacionarse y comunicarse de manera efectiva.

En cuanto a las disincronías internas se encuentran las siguientes:

- **Disincronía inteligencia-psicomotricidad:** se refiere a la descoordinación entre la alta capacidad cognitiva y el desarrollo motor del niño. Los niños con altas capacidades

suelen tener un cociente intelectual significativamente mayor que el de sus compañeros, pero esta superioridad no siempre se refleja en su habilidad motriz.

- **Disincronía entre capacidad intelectual y afectividad:** Describe el desajuste entre el elevado nivel intelectual y las características emocionales de los niños con altas capacidades. Estos niños pueden experimentar una vida emocional intensa y compleja, mostrando una sensibilidad y comprensión de las emociones más agudas que las de sus compañeros. Esta falta de sincronía puede manifestarse en dificultades para regular sus propias emociones y una mayor vulnerabilidad al estrés y la ansiedad.

1.4.2 Factores de riesgo de los estudiantes con altas capacidades intelectuales

Los estudiantes con altas capacidades intelectuales, a menudo son considerados como los más prometedores dentro del ámbito educativo, enfrentan una serie de desafíos únicos que pueden influir negativamente en su desarrollo.

Entre estos factores se encuentran la tendencia al aburrimiento, el perfeccionismo y las dificultades de socialización (Artiles Hernández 2022; Del Jesus Arrocha, 2018). Además, como se abordó en el apartado anterior, Balaguer (2015) destaca que los conflictos personales y la carencia de seguridad en los estudiantes con altas capacidades suelen estar estrechamente relacionados con desajustes entre el desarrollo cognitivo y emocional, un fenómeno conocido como disincronía. Este desajuste puede intensificar los problemas emocionales y sociales ya presentes.

Por otro lado, Gómez et al. (2022) destaca que “la baja tolerancia a la frustración es otro factor relevante, que se relaciona estrechamente con la desmotivación académica, las altas expectativas de los padres y la autoexigencia del propio estudiante” (p.3).

1.5 Necesidades de los estudiantes con altas capacidades

Barrera et al. (2008) proponen que las necesidades educativas de estos estudiantes no son uniformes, sino que dependen de una variedad de factores individuales, como capacidades personales, etapa evolutiva y condiciones ambientales y familiares. Por ello, es fundamental proporcionar un entorno estimulante tanto dentro como fuera de la escuela que permita desarrollar su creatividad y habilidades. Los estudiantes con altas capacidades necesitan un ambiente que fomente sus potencialidades, permitiendo la expresión de originalidad, inteligencia y flexibilidad. Además, requieren autonomía, independencia y autocontrol, así como un sentido de pertenencia y aceptación en sus grupos sociales. Elices et al. (2006)

subrayan que "en los alumnos superdotados, las necesidades educativas específicas pueden presentarse tanto por las carencias como por las potencialidades propias, ya que ambas van a influir en el desarrollo pleno y equilibrado de sus capacidades, intereses, motivaciones, socialización y aspectos afectivo-emocionales" (p. 26). Esta perspectiva destaca la necesidad de una respuesta educativa adaptada a la diversidad de necesidades.

Celestino et al. (2010) enfatizan que los alumnos con altas capacidades intelectuales "requieren una respuesta educativa diferente y diferenciada. Esta respuesta consiste en proporcionar ajustes educativos que respondan a su diversidad, en el uso y manejo de conocimientos, recursos, habilidades, ritmo de aprendizaje, intereses y motivaciones" (p. 5).

En este contexto, la capacitación del profesorado se vuelve crucial para crear un ambiente de aula flexible y eliminar la rigidez tradicional. Esto implica ajustar los niveles de exigencia a las posibilidades de los estudiantes y desarrollar respuestas educativas que se alineen con sus necesidades específicas. El uso de estrategias de intervención ajustadas, pero inclusivas, es fundamental para evitar problemas de segregación o elitismo, beneficiando tanto a los estudiantes con altas capacidades como a sus compañeros (Vega y González, 2023).

En línea con esto, Carignani (2022) sostiene que la implementación de prácticas pedagógicas flexibles y el uso de enriquecimientos curriculares son esenciales para atender la diversidad y promover una educación inclusiva que responda a las necesidades específicas de los estudiantes con altas capacidades. Monzó y García (2024) destacan que la falta de formación del profesorado es una barrera significativa para proporcionar una respuesta educativa adecuada a estos estudiantes, subrayando la necesidad urgente de formación específica y efectiva para los educadores.

Hernández de la Torre y Navarro (2021) resaltan la importancia de abordar no sólo los aspectos académicos, sino también los sociales y emocionales para evitar la segregación y fomentar la inclusión. Subrayan la necesidad de implementar respuestas educativas inclusivas y flexibles, y de coordinar el trabajo entre profesionales para diseñar soluciones innovadoras, además de proporcionar formación específica al profesorado.

Artiles et al. (2013) concluyeron lo siguiente:

Dentro del aula, el alumnado con altas capacidades intelectuales requiere, por parte del docente, una metodología concreta que estimule sus potencialidades. Además, se deben desarrollar en la propia aula programas de intensificación del aprendizaje y adaptaciones curriculares individuales de enriquecimiento. Estos estudiantes también

pueden acogerse a medidas excepcionales de aceleración, que incluyen la flexibilización del período de escolarización y adaptaciones curriculares individuales de ampliación vertical. Fuera del aula, pueden participar en programas de estimulación extracurricular o curricular. (p.143)

Por último, Coto de la Mata (2022) propone varios enfoques pedagógicos útiles para la educación inclusiva y que responden a las necesidades de los estudiantes con altas capacidades. Entre estos enfoques se encuentran los proyectos de investigación y el aprendizaje basado en problemas fomentan la exploración y la resolución de problemas, mientras que los grupos interactivos y el portfolio de talento personalizan el aprendizaje según las necesidades y fortalezas individuales. La docencia compartida facilita una atención más personalizada, y la tutorización entre iguales debe incluir apoyo emocional y social. Finalmente, el aula invertida maximiza el tiempo de clase para aplicar conocimientos y recibir retroalimentación.

Conclusiones

El primer capítulo de esta investigación proporciona un análisis exhaustivo sobre el concepto de altas capacidades, los modelos explicativos relevantes y las características asociadas a estos estudiantes. En primer lugar, se ha definido el término "altas capacidades" como una capacidad excepcional en uno o más dominios, destacando la variabilidad en la clasificación de la superdotación y el talento, y la diferencia entre genio, superdotación y talento específico.

Se han revisado diferentes perspectivas acerca de los modelos teóricos que explican el desarrollo y la manifestación de las altas capacidades. Cada uno de estos enfoques ofrece una perspectiva única, desde la interacción de la habilidad, la motivación y la creatividad, hasta el impacto del contexto social y cultural en el desarrollo del potencial. Estos modelos subrayan la complejidad y la multifacética naturaleza de las altas capacidades, y sugieren la necesidad de enfoques educativos adaptativos y comprensivos.

Además, se han explorado las características comunes de los estudiantes con altas capacidades, como la curiosidad intensa, el desarrollo asincrónico, y la tendencia a mostrar un rendimiento sobresaliente en comparación con sus pares. También, se han identificado disincronías tanto internas como externas, que reflejan el desajuste entre el desarrollo cognitivo y otras áreas, como la psicomotricidad y la afectividad.

Finalmente, el capítulo ha destacado factores de riesgo que afectan a estos estudiantes, como la tendencia al aburrimiento, el perfeccionismo y las dificultades de socialización. Estos

factores pueden influir negativamente en su desarrollo académico y emocional, subrayando la importancia de una atención educativa que no solo reconozca sus habilidades excepcionales, sino que también aborde sus necesidades emocionales y sociales. Así mismo, se ha realizado una exhaustiva revisión de antecedentes teóricos y estudios previos, proporcionando un marco sólido para comprender la diversidad y complejidad de las altas capacidades. Este análisis preliminar sienta las bases para explorar las propuestas pedagógicas y las estrategias educativas que serán examinadas en los capítulos siguientes, con el objetivo de ofrecer una educación inclusiva y efectiva para estos estudiantes.

2. CAPÍTULO 2

INCLUSIÓN DE LAS ALTAS CAPACIDADES

Introducción

La educación inclusiva significa que todos los niños y niñas de una comunidad deben aprender en conjunto, sin importar sus condiciones personales, sociales o culturales, incluyendo a aquellos con altas discapacidades. Este enfoque promueve un entorno educativo que no impone requisitos de admisión ni prácticas de selección o exclusión, garantizando así que se respeten plenamente los derechos a la educación, la igualdad de oportunidades y la participación para todos (Parra, 2010). Según Tosi et al. (2016) es fundamental reconocer que las personas con altas capacidades son un grupo extremadamente diverso, con una variabilidad tan amplia como la observada en otros grupos dentro de la población. Este reconocimiento de la diversidad es crucial para proporcionar una atención educativa adecuada que responda a las diversas necesidades y características de estos estudiantes.

En este contexto, la educación inclusiva se convierte en un desafío y una oportunidad para los educadores, quienes deben personalizar sus metodologías y enfoques pedagógicos para atender a la diversidad de capacidades presentes en el aula. Los estudiantes con altas capacidades requieren no solo un entorno que fomente su integración, sino también estrategias específicas que les permitan desarrollar su potencial al máximo. Este capítulo se centrará en las prácticas y enfoques pedagógicos que pueden implementarse para garantizar que la educación inclusiva sea efectiva y enriquecedora, abordando las necesidades particulares de los estudiantes con altas capacidades y promoviendo un aprendizaje significativo para todos.

2.1 Educación inclusiva

A finales del siglo XX, especialmente durante las décadas de los ochenta y noventa, emergió una crítica significativa que comenzó a desafiar las prácticas integradoras dominantes en los ámbitos educativos y sociales (Torres, 2010).

Como señala Torres-González (2011):

En 1990, en la Conferencia Mundial de Educación para Todos, celebrada en Jomtien (Tailandia), surge un movimiento hacia la educación inclusiva, cuya finalidad es

reestructurar las escuelas para responder a las necesidades de todos los niños, y se asume más tarde como una tendencia educativa internacional en Salamanca (UNESCO, 1994) con el objetivo de ofrecer respuestas a los problemas del enfoque integrador: por un lado, su restricción a los alumnos identificados como alumnos con necesidades educativas especiales y, por otro, su limitación al ámbito educativo, lo cual descuida la integración social. (p.72)

Esta transformación conceptual dio lugar a una nueva visión de la educación, como se expone Moliner (2013) quien afirma que:

La educación para todos abrió las puertas a una nueva visión de la escuela a través de lo que se denomina Educación Inclusiva, que se opone al elitismo de la escuela tradicional, que ofrece educación para niños y niñas “normales”, es decir, sin ninguna necesidad especial de educación. La Educación Inclusiva va más allá de la visión integracionista de la escuela, para situar en un plano de igualdad en la atención a los niños y niñas con necesidades educativas específicas. (p. 70)

El enfoque de atención a la diversidad reconoce la importancia de valorar y responder a las diferencias individuales de los estudiantes dentro del sistema educativo. En este sentido, se ha buscado transformar la percepción homogénea de los grupos escolares hacia una visión más diversa y multicultural, vinculándose rápidamente con conceptos como integración e inclusión educativa (Skliar, 2007). De acuerdo con esta visión, Vanegas Ocampo et al. (2016) resaltan que la atención a la diversidad se basa en reconocer las diferencias cognitivas entre los estudiantes durante el proceso de aprendizaje y socialización. En lugar de considerar las capacidades diversas como algo exclusivo de unos pocos, se entiende que todos los estudiantes tienen habilidades distintas que deben ser valoradas y promovidas. Este enfoque es crucial para crear un entorno inclusivo que respete y fomente el desarrollo individual de cada estudiante.

En consonancia con esta perspectiva algunos autores, como Echeita y Ainscow (2011) argumentan que la inclusión debe ser entendida como un proceso en constante evolución, orientado a mejorar continuamente las estrategias para atender la diversidad del alumnado. La

inclusión educativa está estrechamente ligada al principio de educación para todos, que busca garantizar que todas las personas tengan acceso a una educación básica. Este acceso no debe considerarse un privilegio reservado para unos pocos, sino un derecho universal para todos (Leal y Urbina, 2014). En este contexto, Clavijo y Bautista (2020) argumentan que “incluir implica implementar un sistema educativo basado en la diversidad, equidad y participación en un entorno ordinario” (p.117). Echeita (2016) subraya que la equidad debe ser un principio rector en la educación inclusiva para asegurar que todos los estudiantes tengan oportunidades iguales de aprendizaje.

En esta línea, Ocampo (2014) añade que la educación inclusiva ve la diversidad como una característica fundamental de la experiencia humana, destacando que esta diversidad está presente en todos los individuos. Por lo tanto, cada experiencia educativa es inherentemente diversa.

En el mismo sentido, Moya (2019) explica que la educación inclusiva se concibe como un proceso diseñado para enfrentar y responder a las diversas necesidades de todos los estudiantes y de la comunidad educativa en su conjunto. Este enfoque busca incrementar la participación en el aprendizaje y reducir la exclusión dentro del sistema educativo. En este sentido, las escuelas inclusivas ofrecen un entorno propicio para alcanzar la igualdad de oportunidades y asegurar la participación total de todos los estudiantes. Además, facilitan una educación más ajustada a las necesidades individuales, promueven la solidaridad entre todos los alumnos y optimizan la relación entre costos y beneficios del sistema educativo en su conjunto (Blanco, 1999).

Según la UNESCO (2005) la educación inclusiva es un proceso que busca atender y responder a la diversidad de los estudiantes, promoviendo su participación en el aprendizaje, la cultura y la comunidad, y reduciendo la exclusión. Esto requiere modificar contenidos, enfoques y estrategias, con la convicción de que el sistema educativo debe educar a todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es ofrecer respuestas adecuadas a la amplia gama de necesidades de aprendizaje en entornos formales y no formales. La inclusión no se limita a integrar a algunos estudiantes, sino que implica transformar los sistemas educativos para valorar la diversidad como una oportunidad para enriquecer la enseñanza y el aprendizaje.

Por otro lado, Booth y Ainscow (2015) mencionan que la educación inclusiva según lo señalado en la Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas (Index for Inclusion) implica la transformación de valores en acciones concretas, reflejando un compromiso profundo para combatir la exclusión y fomentar la participación, es esencial que estos valores, como la igualdad, participación, comunidad, respeto a la diversidad y sostenibilidad, impregna todas las actividades educativas para garantizar una inclusión auténtica.

Las finalidades de la educación inclusiva se centran en adaptar y mejorar el sistema educativo para atender de manera efectiva a la diversidad estudiantil. Según Giné (2009) esto implica redefinir las necesidades educativas específicas de forma más inclusiva, aceptando y valorando las diferencias entre los estudiantes, también se busca adaptar el currículo para que refleje las características individuales de cada alumno y desarrollar programas de capacitación para el para el equipo docente, con el fin de responder adecuadamente a la diversidad en el aula. Además, es esencial fomentar la innovación educativa a través de la experiencia y la colaboración entre docentes, promoviendo así un entorno que apoye el desarrollo integral de todos los estudiantes.

2.1.1. Principios de la educación inclusiva

Ocampo (2021) señala que los principios que regulan y constituyen la epistemología de la educación inclusiva son el diasporismo, entendido como dispersión y movimiento constante, y la heterogénesis, evolución constante y dinámica de la educación inclusiva, que se construye a partir de la integración de elementos diversos y en continua transformación. Así, la educación inclusiva se concibe como un ensamble, ya que está compuesta por elementos heterogéneos. Su estructura se desarrolla a través de la interacción con una variedad de componentes diferentes, que reflejan un conjunto más amplio mediante la rearticulación y la formación de coaliciones analíticas, políticas, éticas, culturales, económicas y metodológicas.

Según Arnaiz-Sánchez et al. (2024) la educación inclusiva se sustenta en los principios de equidad y calidad, los cuales buscan garantizar que todos los estudiantes puedan alcanzar su máximo potencial a través de los procesos educativos.

De acuerdo con estas perspectivas, Sánchez-Teruel y Robles-Bello (2013) identificaron varios principios esenciales para guiar la educación inclusiva. Entre ellos se encuentran la valorización de la diversidad, la ampliación del currículo para incluir una gama más amplia de contenidos, la promoción de métodos de enseñanza interactivos, la flexibilidad en los espacios y contenidos de enseñanza, el apoyo constante a los docentes, y la activa participación de los padres en el proceso educativo.

Troya et al. (2018) destacan que la educación inclusiva fomenta los principios de igualdad y equidad, derechos fundamentales de toda persona. López y Villacrés (2023) afirman que el principio de igualdad determina que todos los individuos deben ser tratados de manera equitativa por la ley, lo que garantiza que cada persona disfrute de los mismos derechos y oportunidades. En este sentido, Blanco (2006) explica que la equidad en educación implica tratar de manera diferenciada aquello que es desigual en su origen para alcanzar una mayor igualdad. Esto se refleja en varios niveles: asegurar que todos tengan acceso a escuelas disponibles y accesibles, garantizar una calidad educativa igualitaria con recursos similares para todos, y lograr que todos los estudiantes alcancen los aprendizajes establecidos, independientemente de su origen, mientras se desarrollan sus capacidades y talentos individuales.

Por otro lado, Beltrán (2012) enfatiza otros principios, tales como “la ampliación de la participación mediante el incremento de oportunidades educativas para todo el alumnado, la formación de docentes en educación inclusiva, el fomento de una cultura y valores inclusivos, así como la implementación de sistemas organizativos y políticas flexibles que respalden este enfoque” (p. 8).

2.1.2. Barreras para el aprendizaje

El concepto de barreras para el aprendizaje y la participación está intrínsecamente relacionado con la atención a la diversidad en los entornos educativos. Dichas barreras aparecen cuando los estudiantes con diversas capacidades, ya sea por discapacidad o alta

capacidad, al igual que aquellos provenientes de diferentes contextos étnicos, culturales o sociales, son excluidos de un currículo estandarizado que no considera sus necesidades particulares (Covarrubias, 2019). Según López (2011) “estas barreras representan obstáculos que dificultan o limitan el aprendizaje, la participación y la convivencia en condiciones de equidad” (p. 42).

De acuerdo con Ainscow y Booth (2015) cuando los estudiantes enfrentan barreras, su acceso, participación y aprendizaje se ven obstaculizados, estas barreras pueden manifestarse en diversos aspectos del entorno escolar, como la infraestructura física, la organización del centro, las culturas y políticas institucionales, o en las relaciones entre estudiantes y adultos, además, pueden estar presentes en los enfoques pedagógicos adoptados por el profesorado, no obstante, las barreras no se limitan al ámbito escolar; también pueden surgir en el entorno familiar, en las comunidades y en algunos casos a nivel de políticas y circunstancias nacionales e internacionales.

Para Echeita (2016) las barreras para el aprendizaje y la participación en las escuelas pueden surgir en tres áreas clave:

- Cultura escolar: cuando una escuela no promueve un ambiente inclusivo, seguro y acogedor, todos los miembros de la comunidad educativa, como estudiantes, profesores y familias, pueden sentirse poco valorados.
- Políticas escolares: estas barreras aparecen cuando los principios inclusivos no se reflejan en las decisiones y políticas del centro, como la organización escolar, el currículo, o la relación con las familias.
- Prácticas en el aula y actividades escolares: las barreras también se manifiestan cuando las actividades no están diseñadas para incluir a todos los estudiantes, limitando su participación y aprendizaje.

Cuando estas barreras se convierten en facilitadores, apoyos o recursos a través de la implementación continua de procesos de innovación y mejora escolar como una pedagogía y una evaluación inclusiva los beneficios del compromiso con la equidad, la igualdad y la no discriminación se manifiestan claramente (Echeita, 2019).

2.1.3. Apoyos educativos desde la educación inclusiva

Abellán et al. (2021) señalan que, dentro del enfoque de la educación inclusiva, los apoyos comprenden cualquier estrategia, recurso, material o acción que se implemente con el propósito de facilitar el acceso, la participación y el aprendizaje de los estudiantes en el entorno educativo. En esta línea, Colman (2019) subraya la importancia de implementar políticas educativas que aborden las necesidades de todos los estudiantes, esto implica reestructurar los centros educativos, incorporando recursos didácticos adaptados a las particularidades de los alumnos, los cuales son fundamentales para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por su parte, Echeita (2017) destaca la necesidad de crear condiciones y políticas coherentes, como la financiación adecuada, la accesibilidad de los espacios físicos y virtuales, y la revisión del currículo, para avanzar hacia una educación inclusiva, estas condiciones deben contribuir al desarrollo integral de las competencias e inteligencias de los estudiantes.

Barreiro (2022) argumenta que las necesidades educativas individuales requieren una respuesta que asegure la equidad y la igualdad de oportunidades, esto implica que los profesionales de la educación deben tener un conocimiento profundo de las realidades educativas y de las particularidades de cada estudiante para poder ofrecer una respuesta individualizada y adaptada, además, el uso de metodologías activas, que incluyan materiales manipulativos, tecnología y juegos, resulta fundamental para fomentar un aprendizaje inclusivo y significativo.

Reyes-Parra et al. (2020) también subrayan la importancia de una capacitación continua para los docentes en estrategias pedagógicas, recursos educativos y tecnológicos. Esta formación debe orientarse a garantizar una educación de calidad que promueva la atención integral de todos los estudiantes, fomentando prácticas educativas que generen valores, respeto y reconocimiento de la diversidad humana. En este contexto, Calvo (2018) afirma que, para construir una educación inclusiva efectiva, es esencial adoptar modelos y enfoques pedagógicos que aborden la diversidad en el aula de manera integral.

En esta línea, Florian (2023) destaca que:

La pedagogía inclusiva reconoce las diferencias individuales entre los alumnos, pero evita los problemas y el estigma asociados con la identificación de algunos alumnos como diferentes. Por un lado, no se busca la identificación directa de las necesidades educativas especiales o adicionales, sino que se enfoca en lo que puede hacerse en la

práctica en el aula al trabajar colaborativamente para apoyar el aprendizaje de todos los estudiantes. (p.34)

En contextos educativos inclusivos, es fundamental que los docentes adopten un enfoque pedagógico que se centre en el estudiante para abordar adecuadamente las necesidades de todos los alumnos (UNICEF, 2014).

Según la Confederación Española de Personas con discapacidad física y orgánica (COCEMFE, 2014) las metodologías inclusivas comprenden una variedad de estrategias orientadas a atender la diversidad en el aula y garantizar una educación equitativa para todos los estudiantes. Entre estas metodologías se destacan:

- **Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA):** un enfoque pedagógico que garantiza igualdad de oportunidades para todos los estudiantes mediante la flexibilización del currículo desde el inicio del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- **Aprendizaje Colaborativo:** método que promueve el trabajo en pequeños grupos heterogéneos, donde los estudiantes asumen la responsabilidad tanto de su propio aprendizaje como del de sus compañeros, fomentando un ambiente de colaboración y éxito colectivo.
- **Comunidades de Aprendizaje:** propuesta metodológica orientada a la transformación social y educativa, integrando a la comunidad en el proceso educativo para potenciar la inclusión y la participación activa de todos los miembros.
- **Aprendizaje Basado en Problemas:** estrategia que organiza el aprendizaje en torno a la investigación y resolución de problemas, promoviendo la cooperación y la integración de la diversidad en equipos enfocados en situaciones prácticas.
- **Flipped Classroom (Clase Invertida):** estrategia que reconfigura el modelo tradicional de enseñanza, permitiendo que los estudiantes preparen el contenido en casa y se concentren en la práctica y cooperación en el aula, facilitando la personalización del aprendizaje.
- **Aprendizaje Basado en Pensamiento Crítico:** metodología que fomenta el desarrollo de habilidades de análisis, creatividad y pensamiento crítico, esenciales para un aprendizaje efectivo.

- Aprendizaje 3.0: enfoque que promueve el aprendizaje por descubrimiento mediante el uso de contextos y tecnologías, facilitando la asociación de ideas en un entorno tecnológico.
- Aprendizaje Servicio: combina el aprendizaje experiencial con el compromiso social, desarrollando proyectos colectivos que abordan las necesidades del entorno y fomentan la cooperación y la integración de la diversidad.
- Paisajes de Aprendizaje: herramienta que integra las inteligencias múltiples con la taxonomía de Bloom, creando escenarios de aprendizaje personalizados que se alinean con los intereses del alumnado y abordan diversas personalidades e inteligencias.
- Aprender Haciendo (Learning by Doing): metodología que invierte el proceso tradicional de enseñanza, comenzando con la práctica para luego desarrollar la teoría, promoviendo un aprendizaje más activo y contextualizado.

Cruz y Hernández (2022) sugieren que las estrategias pedagógicas inclusivas deben ajustarse al ritmo de aprendizaje de cada estudiante, reconociendo que cada uno aprende de manera diferente. Resaltan la importancia de valorar la diversidad, ya que está enriquece el desarrollo integral del estudiante en su contexto cultural. Asimismo, recomiendan la implementación de metodologías más prácticas y dinámicas, que fomenten un pensamiento autónomo y colaborativo.

Elizondo (2017) destaca que las aplicaciones pedagógicas de la educación inclusiva deben incluir la creación de espacios versátiles que promuevan el trabajo en equipo, el diálogo y la participación activa de los estudiantes, es esencial desarrollar entornos educativos abiertos, adaptables y acogedores, en vez de aulas rígidas y de uso único. En lugar de restringirse a los espacios tradicionales, la educación inclusiva defiende ambientes que favorezcan el aprendizaje y se ajusten a las necesidades de todos los alumnos.

2.1.4 Educación inclusiva de estudiantes con altas capacidades

Llancavil y Lagos (2016) afirman que “el gran desafío del siglo XXI en el ámbito educativo es establecer escuelas que fomenten la diversidad, el respeto y la valoración de las diferencias, asegurando que todos los estudiantes tengan acceso a una educación de calidad que permita su pleno desarrollo, aprendizaje y participación” (p. 172). En este contexto, la educación inclusiva juega un papel crucial, especialmente en la atención a estudiantes con altas capacidades.

Es así que el debate actual sobre las altas capacidades según Hernández de la Torre y Navarro (2021) se centra en dos retos principales: la identificación del alumnado y la implementación de métodos de enseñanza innovadores. Cuando un alumno presenta necesidades educativas asociadas a altas capacidades, lo primero es detectarlo, esto requiere que especialistas en educación y psicólogos apliquen pruebas directas para confirmar su rendimiento cognitivo y escolar.

Según Tijada (2018) “la educación inclusiva permite a todos los estudiantes, incluidos a aquellos con altas capacidades, interactuar en un ambiente que refleje la diversidad de la sociedad y promueva un aprendizaje significativo y efectivo” (p.8). Esta perspectiva es fundamental, porque la escuela inclusiva no solo proporciona una educación ajustada a la heterogeneidad del aula, sino que también prepara a los alumnos para integrarse en la sociedad.

Dentro de la educación se puede comparar dos términos “integración e inclusión” en educación, García y Garzón (2020) señalan que, mientras la integración escolar requiere que el alumnado se adapte al entorno, la educación inclusiva demanda que el centro educativo se ajuste a las necesidades de todos sus estudiantes, para que, la inclusión sea verdaderamente efectiva, no debe centrarse exclusivamente en los estudiantes con altas capacidades, sino en toda la sociedad, no obstante la inclusión beneficia a todos los estudiantes, educadores, padres y miembros de la comunidad, creando un entorno educativo más equitativo y accesible, en este marco, la escuela inclusiva valora la diversidad como un aspecto positivo y esencial para el aprendizaje de todos los alumnos, incluidos aquellos con altas capacidades, cuyas necesidades académicas específicas son atendidas.

Según Tijada (2016), la educación inclusiva crea un entorno que refleja la diversidad de la sociedad, fomentando la convivencia en el aula y preparando a los estudiantes para el mundo real, aunque las necesidades académicas de los alumnos con altas capacidades son distintas, estas no son incompatibles con este enfoque educativo, porque las altas capacidades constituyen un concepto complejo y multidimensional que abarca no solo factores cognitivos, sino también la motivación, la personalidad y el contexto. Según Seijo et al. (2017), estos elementos reflejan las diferentes competencias individuales de cada estudiante, por lo que es fundamental potenciar todos estos aspectos mediante diversas estrategias y metodologías en el aula, garantizando que se atienda a todos los alumnos, independientemente de sus capacidades.

El reconocimiento de los niños con talento por parte de los profesores es fundamental para su desarrollo educativo, la disposición para trabajar con todos los estudiantes, incluyendo

a los talentosos, y la utilización de estrategias basadas en la experiencia e intuición del docente son cruciales, herramientas como la entrega de material adicional y la realización de trabajos de investigación participativos son frecuentemente empleadas para apoyar a estos estudiantes (Cabrera y Udaquiola, 2016).

En este contexto Sierra y Rincón (2009) sostienen que uno de los principales objetivos en la educación de los alumnos con altas capacidades es:

Encauzarlos hacia un dominio de conocimiento, trasladarlos del terreno de lo potencial al terreno de expertos disciplinares, promoviendo además conocerse a sí mismos y facilitar su autorrealización, para ello, requieren profesores que los conozcan bien, que tengan disposición para trabajar con ellos y permitirles que se desarrollen hasta donde les sea posible. (p.30)

En este sentido la innovación pedagógica permite a los docentes crear propuestas curriculares creativas y adaptadas a las necesidades de los niños con altas capacidades, vinculando la inclusión educativa con prácticas innovadoras y no discriminatorias, en este marco, el docente debe actuar como un facilitador del potencial de estos estudiantes, ayudándolos a superar desafíos y aprovechar al máximo sus habilidades (Rojas et al., 2020)

Por ende, Pérez y Jiménez (2018) sostienen que el funcionamiento de los centros educativos depende de una estructura organizativa flexible que conecta a los miembros de la comunidad y se adapta a factores del entorno, esta flexibilidad es esencial para atender la diversidad. Especialmente en el caso de alumnos con altas capacidades es importante diseñar diferentes estrategias educativas como, por ejemplo, el agrupamiento del alumnado, la organización del profesorado, y la distribución de espacios y tiempos.

La formación docente es un elemento fundamental, que facilita la identificación y adaptación de los modelos curriculares atendiendo a las necesidades de los estudiantes con alta capacidad intelectual a través de una instrucción diferenciada, permitiendo así desarrollar su potencial y alcanzar el éxito personal, académico y social (Mínguez e Izaguirre, 2020).

Seade et al. (2019) destacan la formación docente como un pilar fundamental para mejorar de manera sustancial las actitudes y habilidades en los estudiantes con altas capacidades, permitiendo ofrecer un apoyo más efectivo, el conocimiento profundo que los docentes poseen sobre las características y estilos de aprendizaje de estos estudiantes se torna indispensable para satisfacer sus expectativas, promover su autonomía y facilitar el acceso a recursos educativos de calidad, asimismo, se enfatiza la necesidad de diseñar currículos

flexibles y metodologías personalizadas, complementadas con medidas como la aceleración escolar y la agrupación por capacidad, con el objetivo de ajustarse al ritmo particular de aprendizaje de estos estudiantes, de esta manera, se asegura un estímulo intelectual enriquecedor que abarque desafíos cognitivos, proyectos de investigación avanzada y actividades que impulsen el pensamiento crítico y la creatividad, respondiendo plenamente a sus necesidades.

Sin la formación y sensibilidad adecuadas, docentes y padres pueden no reconocer a un niño con alta capacidad, lo que no solo limita el desarrollo de sus cualidades, sino que también le niega el derecho a una educación que atienda sus necesidades y características particulares (Higuera, 2017).

Rodríguez y Borges (2020) destacan que la familia desempeña un papel crucial en el desarrollo de los hijos, influyendo significativamente en el fortalecimiento del talento, las habilidades, los logros, el pensamiento, los valores, el lenguaje y los afectos. La forma en que los padres interactúan con sus hijos tiene un impacto considerable en su desarrollo porque les proporciona seguridad, paz emocional y una mayor capacidad de adaptación a diversas situaciones en el ámbito educativo. La familia también es fundamental en la detección temprana de las necesidades y características de sus hijos.

Conclusiones

En conclusión, la educación inclusiva representa un enfoque fundamental para atender la diversidad en el aula, especialmente en el caso de los estudiantes con altas capacidades. A lo largo de este capítulo, se ha evidenciado que la inclusión no solo implica la integración física de estos estudiantes en el entorno escolar, sino que también requiere la implementación de estrategias pedagógicas adaptadas a sus necesidades específicas.

La identificación temprana de las altas capacidades, junto con la aplicación de metodologías innovadoras y personalizadas, es esencial para garantizar que estos estudiantes reciban una educación de calidad que fomente su desarrollo integral. Además, es crucial que las instituciones educativas se comprometan a crear un ambiente que valore la diversidad y promueva la equidad, asegurando que todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades, tengan la oportunidad de aprender y crecer en un entorno que respete sus derechos y potencialidades. Así, la educación inclusiva no solo beneficia a los estudiantes con altas capacidades, sino que enriquece la experiencia educativa de toda la comunidad escolar.

CAPÍTULO 3

PLAN DE ACTUACIÓN EDUCATIVA PARA LAS ALTAS CAPACIDADES

Introducción

Según Bernárdez (2017) los estudiantes con altas capacidades requieren un entorno educativo que sea tanto estimulante como flexible para fomentar su desarrollo. Es fundamental adaptar el horario escolar para permitirles autorregularse y encontrar satisfacción en sus tareas. Además, es crucial crear un ambiente de aceptación y valoración que los apoye en el manejo de sus relaciones interpersonales y sociales. En este contexto, es esencial aplicar varias estrategias comunes y complementarias, como el trabajo por proyectos, medidas de enriquecimiento, medidas de aceleración y agrupamientos, para ofrecer un entorno educativo que se ajuste a sus necesidades, maximice su potencial y facilite su aprendizaje integral.

Este capítulo se centra en la explicación de los fundamentos de las propuestas pedagógicas diseñadas para estudiantes con altas capacidades intelectuales. Comienza con una revisión de las medidas y estrategias educativas que buscan optimizar la educación de estos estudiantes, adecuando las prácticas pedagógicas a sus características únicas. A continuación,

se exploran las propuestas pedagógicas-curriculares en el marco de la educación inclusiva, incluyendo el papel crucial de los agentes implicados en la identificación y apoyo a estos estudiantes, así como el impacto del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y la propuesta pedagógica en la organización y ejecución del proceso educativo.

Además, se analiza el plan de atención en el aula, destacando cómo debe ser adaptado para asegurar una educación inclusiva y efectiva. Finalmente, el capítulo aborda la atención educativa a estudiantes con altas capacidades intelectuales en el contexto ecuatoriano, examinando los fundamentos del currículo nacional y las propuestas específicas para la atención.

3.1 Medidas y estrategias educativas para estudiantes con altas capacidades

La respuesta educativa de cualquier estudiante, incluidos aquellos con altas capacidades intelectuales, debe estar compuesta por una serie de acciones coordinadas que concreten las estrategias de enseñanza aplicadas en el entorno escolar, con el fin de maximizar el desarrollo de todas las capacidades del alumnado (García-Barrera y De la Flor, 2016). Según Comes (2008) para ofrecer una respuesta educativa adecuada a los estudiantes con altas capacidades intelectuales, es fundamental identificar sus habilidades a una edad temprana. Esto requiere una evaluación psicopedagógica que permita comprender tanto sus necesidades educativas como su potencial, para así poder diseñar un plan de trabajo adecuado a sus características.

En esta línea, Mendioroz et al. (2019) subrayan la importancia de formular retos intelectuales a través de una metodología creativa que fomente la investigación. Es fundamental que los problemas a investigar se originen en los intereses personales del estudiante, permitiendo enfoques diversos y soluciones múltiples, al tiempo que se involucra al alumno en la planificación y evaluación del proceso.

Para los estudiantes con altas capacidades, esta respuesta educativa debe incluir la implementación de diversas medidas excepcionales de atención a la diversidad, como adaptaciones curriculares que amplíen o enriquezcan el contenido, la flexibilización del periodo de escolarización, siempre y cuando estas acciones permitan un mejor ajuste a las necesidades educativas específicas del estudiante (Barrenetxea-Mínguez y Martínez-Izaguirre 2019; Ramos, 2008). En este contexto, Molina (2015) destaca el enriquecimiento como una medida efectiva porque permite adaptar las programaciones a las características individuales

de cada alumno, mediante la incorporación de contenidos adicionales o la utilización de estrategias metodológicas que se ajusten al estilo de aprendizaje de cada estudiante.

Otras medidas propuestas por estos autores Alarcón y Muñoz (2019); Comes et al., (2012); Tourón et al. (2023) para atender a estudiantes con altas capacidades incluyen el agrupamiento, que consiste en reunir a los alumnos fuera del aula para recibir un currículo enriquecido; la adaptación curricular individualizada, que puede ser para enriquecimiento o ampliación, ajustando el contenido a niveles superiores o ampliando horizontalmente el currículo; y la aceleración, que permite al alumno avanzar más rápidamente en el programa educativo, reduciendo la duración de su escolarización y adaptando el currículo a su ritmo de aprendizaje.

Higueras-Rodríguez (2017) sostiene que las estrategias utilizadas en el desarrollo de actividades para estudiantes con altas capacidades son esenciales para alcanzar los objetivos educativos. Por ello, es fundamental innovar en el aula mediante una metodología lúdica, que potencie las habilidades en diferentes áreas de desarrollo. En esta línea, Hernández y Gutiérrez (2014) destacan que, en los últimos años varios investigadores han propuesto estrategias para mejorar la educación de estudiantes con altas capacidades intelectuales. Entre las iniciativas más relevantes se encuentran los programas que promueven el uso de tecnologías de la información y dispositivos móviles en el aula, con el objetivo de ajustar la enseñanza y los métodos de aprendizaje a las necesidades específicas de estos estudiantes.

Fernández del Río y Barreira (2017) implementaron con estudiantes de altas capacidades el uso del cortometraje como estrategia innovadora, basada en la animación y la creación audiovisual, con el fin de potenciar sus habilidades. Los resultados mostraron una mejora significativa en la creatividad del alumnado, junto con un notable aumento en su motivación. Además, se destacó el desarrollo de habilidades esenciales, como el trabajo colaborativo, que facilitó la adquisición de estrategias para la resolución de problemas, así como habilidades interpersonales, tales como la comunicación, el liderazgo y la toma de decisiones.

Por su parte, Sastre-Riba (2014) argumenta que las estrategias educativas más comunes para trabajar con estudiantes con altas capacidades incluyen la tutoría, la agrupación, el

currículo diferenciado, la aceleración y el enriquecimiento, tanto dentro como fuera del ámbito escolar. Además, el enriquecimiento consiste en una planificación que amplía y complementa el currículo escolar, y va más allá de los temas habituales, con el propósito de nutrir el potencial intelectual de estos estudiantes y promover su desarrollo. Para lograrlo, se ajustan los contenidos, se optimiza el uso y la gestión de los recursos intelectuales, y se fomenta tanto el crecimiento personal como el estructural del conocimiento.

3.2. Propuestas pedagógicas-curriculares para los estudiantes con altas capacidades desde la Educación Inclusiva

Crespo y Martí (2018) sostienen que el primer paso en una intervención inclusiva es identificar a los estudiantes con altas capacidades. Esto permite adaptar su educación mediante un proyecto de enriquecimiento que los integre en el aula sin resaltarlos por sus diferencias. Al mismo tiempo, este enfoque beneficia a otros alumnos con alto rendimiento, evitando la homogeneización del aprendizaje y asegurando que todos los estudiantes se beneficien de la metodología utilizada.

Los estudiantes con altas capacidades intelectuales requieren una respuesta educativa que sea distinta y adecuada a su diversidad. Esto implica ofrecerles recursos y estrategias de enseñanza que se adapten a su ritmo de aprendizaje, intereses, motivaciones, y habilidades. En el contexto de la atención a la diversidad, la adaptación curricular individual se convierte en un proceso clave, en el cual se realizan ajustes en los elementos del currículo para satisfacer las necesidades educativas de cada estudiante. Para los estudiantes con altas capacidades, estas adaptaciones deben considerar aspectos intelectuales, creativos, y socioemocionales, que son fundamentales para su desarrollo integral (Rodríguez et al., 2010).

Además, existen diversas propuestas curriculares diseñadas para abordar las necesidades educativas de estos estudiantes. Según Carmona (2019) estas intervenciones se clasifican en tres tipos principales: agrupamiento, flexibilización/aceleración y enriquecimiento curricular. Asimismo, se pueden categorizar según el entorno en el que se desarrollan, dividiéndose en propuestas escolares (dentro del sistema educativo) y extraescolares (fuera del sistema educativo, como talleres o cursos). Un ejemplo concreto de estas propuestas curriculares es un Programa de Enriquecimiento Curricular implementado en un centro educativo de Sevilla durante los cursos 2013-2014 y 2014-2015. Este programa

demonstró ser un modelo de intervención eficaz, aplicable a otros centros educativos debido a su éxito, los principios psicopedagógicos empleados y la positiva acogida por parte del alumnado.

Para Llancavil y Lagos (2016) destacan que los estudiantes con altas capacidades pueden beneficiarse de varias propuestas curriculares, como el enriquecimiento, que introduce contenidos no abordados en el currículo regular, y la aceleración, que adapta el ritmo de aprendizaje mediante opciones como adelanto de cursos o aceleración en asignaturas específicas. Asimismo, el cluster grouping o unidades de agrupamiento organiza a los estudiantes en grupos según sus habilidades o intereses, ya sea de manera individualizada, en grupos fuera del aula o en grupos flexibles, esta medida constituye una de las opciones más inclusivas para atender las necesidades de los estudiantes en el aula de clases, puesto que se pueden realizar diferentes tipos de agrupamiento, lo cual dependerá de las características de dichos estudiantes. Finalmente, la diferenciación curricular ajusta los contenidos y métodos de enseñanza para responder a las necesidades individuales, beneficiando tanto a los estudiantes talentosos como al resto del grupo.

Según Artiles (2021), una propuesta curricular eficaz es el uso del aprendizaje basado en proyectos y la resolución de problemas, que permite ajustar las actividades y resultados a los perfiles de los estudiantes con altas capacidades. Estas estrategias favorecen la diferenciación del aprendizaje, abordando las necesidades específicas de estos alumnos. Se sugiere que los estudiantes con altas capacidades participen en grupos de aprendizaje cooperativo tanto heterogéneos, que incluyen alumnos de diferentes niveles, como homogéneos, formados por estudiantes de alto rendimiento y habilidades diversas. Es beneficioso que estos alumnos estén en grupos heterogéneos por períodos determinados, en lugar de hacerlo de manera continua. Esta propuesta curricular promueve una inclusión efectiva y apoya el desarrollo integral tanto de los estudiantes con altas capacidades como de sus compañeros.

3.2.1 Currículo inclusivo

Según Pérez et al. (2018) la planificación del currículo es esencial para desarrollar estructuras, criterios y programas que promuevan una formación integral en temas de inclusión. Este enfoque debe abarcar no solo a las personas con discapacidad, sino a toda la comunidad

educativa. El currículo debe reflejar y adaptarse a las diversas realidades, garantizando una participación plena y efectiva de todos los estudiantes.

Desde el enfoque inclusivo, San Martín et al. (2017) sostienen que los contextos y procesos de aprendizaje deben estar guiados por un currículo común que sea comprensivo para todos los estudiantes, logrando esto a través de la flexibilización curricular. En esta misma línea, Agudelo y Sierra (2010) destacan que un currículo amplio y adaptable es crucial para atender la diversidad, ya que facilita la adaptación de las decisiones a las distintas realidades sociales, culturales e individuales.

Ortiz-González (2023) enfatiza que el diseño curricular en la educación debe promover un ambiente inclusivo que fortalezca la autovaloración y la empatía entre los estudiantes. Este currículo debe facilitar que los alumnos reconozcan sus propias habilidades y valoren las diferencias individuales, lo que mejorará tanto su confianza personal como su capacidad para trabajar en equipo. Además, es fundamental que el currículo incluya metas de justicia social que se extiendan tanto al interior como al exterior del aula.

En este sentido, Sebastián-Heredero (2019) argumenta que, para lograr una inclusión efectiva en las instituciones educativas, es necesario revisar los procesos de enseñanza. Inicialmente, resulta esencial reorganizar el currículo en todos sus componentes: objetivos, metodología y evaluación, haciéndolos más flexibles y abiertos. Esto debe hacerse respetando las características individuales de cada estudiante, así como su estilo y ritmo de aprendizaje.

En línea con esta idea, Bolívar (2019) sostiene que, aunque una escuela completamente justa es difícil de alcanzar, es fundamental enfocarse en cómo lograr que el currículo sea lo más justo posible. Tradicionalmente, la igualdad de oportunidades ha sido el enfoque, pero es crucial que el currículo también aborde las desigualdades sociales y considere el mérito y esfuerzo de cada estudiante.

Por su parte, Bermúdez (2022) señala que un currículo inclusivo debe implementar estrategias que fortalezcan y desarrollen las habilidades de los estudiantes, fomenten su participación, utilicen recursos apropiados, aborden las dimensiones cognitivas y emocionales de manera equilibrada, e involucren a la familia y la comunidad como parte integral del entorno

educativo del estudiante. Además, es esencial que los docentes reciban formación continua para que puedan ajustar sus prácticas a las realidades cambiantes que surgen con la inclusión.

3.2.2. Agentes implicados

Según Albes (2012) la identificación de estudiantes con altas capacidades involucra varios agentes clave. La familia proporciona información esencial al conocer bien las características de sus hijos, mientras que el profesorado realiza observaciones continuas para detectar señales de altas capacidades. Además, los compañeros de clase pueden ofrecer perspectivas útiles a través de cuestionarios y sociogramas, y el propio estudiante puede contribuir con autobiografías y autodescripciones. Los asesores educativos colaboran en la evaluación usando herramientas específicas, y los profesionales externos aportan valoraciones adicionales, completando el proceso de identificación con datos variados y detallados.

Por otro lado, Martínez y Guirado (2010) señalan que la atención educativa de los estudiantes con altas capacidades recae principalmente en dos agentes esenciales: la familia y el profesorado. Los padres, como principales responsables del desarrollo y educación de sus hijos, enfrentan este reto en ocasiones con incertidumbre o preocupación, aunque también con el firme deseo de apoyarlos. Los docentes por su parte asumen su papel a partir del mandato social, brindando a los estudiantes la formación especializada tanto en el ámbito humanístico como en el científico. La colaboración entre ambos es esencial para asegurar una educación coherente y efectiva.

Asimismo, las decisiones que tome el centro educativo respecto a la atención de los estudiantes con altas capacidades intelectuales deben integrarse dentro de las medidas de atención a la diversidad establecidas en sus documentos oficiales. Estas medidas deben reflejarse en las programaciones didácticas elaboradas por el equipo docente, ya que es en el aula donde se evidencian las diferentes capacidades, intereses y motivaciones de los alumnos. Es fundamental que el profesorado considere estas características para ajustar su plan de trabajo al proceso de enseñanza y aprendizaje de cada estudiante (Alonso et al., 2007).

Finalmente, Piñar (2016) señala que, entre los diferentes actores educativos, el director del centro se ha convertido en una figura clave, potenciada por la normativa actual. Un director puede desempeñar el papel de líder pedagógico, impulsando proyectos educativos innovadores

y bien fundamentados, o puede limitarse a actuar como un burócrata, siguiendo las prácticas tradicionales sin responder a las necesidades reales del centro, como la atención a estudiantes con altas capacidades. A menudo, se justifican estas carencias con excusas como la falta de recursos o de profesorado especializado. En muchos casos, la falta de atención a los estudiantes con altas capacidades pasa desapercibida, incluso cuando algunas familias intentan hacer oír su voz. Además, es común que se ignore la posibilidad de recurrir a la inspección educativa, un recurso poco utilizado por las familias afectadas.

3.2.3. Proyecto Educativo Institucional

El Proyecto Educativo Institucional (P.E.I.) es un instrumento clave que estructura los objetivos comunes y los métodos para alcanzarlos, guía las diferentes iniciativas de mejora educativa para asegurar su coherencia. Todo el esfuerzo de los miembros de la comunidad educativa debe alinearse con el (P.E.I.) convirtiéndolo en una herramienta poderosa para lograr una educación de calidad (Ministerio de Educación de Chile, 2007). Asimismo, Gómez y Olivera (2018) argumentan que el Proyecto Educativo se desarrolla para atender las necesidades específicas del centro educativo. Su elaboración debe ser un esfuerzo colaborativo que involucre a toda la comunidad educativa. Este proyecto abarca la organización del centro y establece directrices para la toma de decisiones, garantizando una gestión coherente y estructurada.

Como señala Maldonado (2019) el (P.E.I.) también refleja las fortalezas como las oportunidades, además de las debilidades y amenazas que pueden influir, de manera directa o indirecta, en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este documento se convierte en una herramienta específica para los docentes de la institución, ofreciendo orientaciones particulares que, aunque se alinean con el currículo nacional establecido por el Ministerio de Educación, contienen elementos y detalles propios que responden a las características de cada institución educativa.

De acuerdo con el Ministerio de Educación del Ecuador (2020), el (P.E.I.) presenta las siguientes características:

- Práctico: resume y guía las acciones, la metodología y el equipo gestor para lograr la mejora continua mediante el establecimiento de metas a mediano y largo plazo.

- Integrador: satisface las expectativas de los miembros de la comunidad educativa a través de estrategias de trabajo grupal, identificación de necesidades específicas y comunicación efectiva.
- Inclusivo: considera la diversidad de necesidades e intereses de todos los actores de la comunidad educativa, priorizando el bienestar de niñas, niños, adolescentes y adultos.
- Generador: fomenta espacios de diálogo y da protagonismo a todos los miembros de la comunidad educativa para que compartan sus ideas sobre el proceso educativo y las necesidades para mejorar el aprendizaje.
- Flexible: es un proceso que puede adaptarse según las necesidades de cada institución educativa.
- Abierto: permite incorporar, dentro de las dimensiones de gestión escolar, componentes que faciliten la planificación de acuerdo con las características, oferta, intereses y contexto de cada institución educativa.

En el contexto de la atención a la diversidad, es fundamental que el (P.E.I.) integre un enfoque que abarque todas las necesidades del alumnado, incluyendo aquellos con sobredotación intelectual, desajustes curriculares y discapacidades (Gobierno de Cantabria, 2020).

Delfino et al. (2015) argumentan que en la elaboración de proyectos educativos se deben realizar acciones como las siguientes: es esencial llevar a cabo un diagnóstico integral de los estudiantes que abarque todas las áreas clave de su desarrollo y que vaya más allá de pruebas generales, incorporando actividades específicas del proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, establecer los objetivos relacionados con el desarrollo de la personalidad en un proyecto educativo, el cual, exige que los docentes dominen los documentos normativos de la educación y los principios teórico-metodológicos de la Pedagogía y Psicología. Estos objetivos deben estar alineados con los objetivos generales del proyecto para garantizar que cada actividad contribuya al desarrollo integral de los estudiantes.

3.2.4. Propuesta pedagógica

La propuesta pedagógica permite dejar atrás las prácticas tradicionales para enfrentar las nuevas tendencias mediante la contextualización, la innovación y el empoderamiento de la

comunidad educativa, lo que facilita el inicio de un proceso de cambio en las instituciones educativas. Además, en este instrumento se reflejan las intenciones que una institución establece en el proceso educativo dentro del marco de los principios de la Ley Orgánica de Educación Intercultural, siendo un respaldo y una guía para orientar a la institución sobre el tipo de estudiante que se desea formar (Ministerio de Educación del Ecuador, 2020).

Es así que se concibe a la propuesta pedagógica como el conjunto de actividades que permiten planificar, desarrollar y evaluar procesos intencionados de enseñanza mediante los cuales se favorece el aprendizaje de contenidos (conocimientos, habilidades, actitudes y valores). Además, esto incluye a todos aquellos procesos en los cuales se desarrolla la enseñanza con la intención de favorecer el aprendizaje (Castillo, 2008).

Desde la perspectiva de la socioformación, la práctica pedagógica se concibe como un conjunto de acciones llevadas a cabo por diversos actores de la comunidad educativa, incluidos docentes, padres y estudiantes, con el propósito de fomentar en los alumnos la capacidad de resolver problemas tanto en su vida cotidiana como en su proceso de aprendizaje, mediante el desarrollo de un pensamiento crítico y analítico (Salazar y Tobón, 2018).

Por este motivo las propuestas pedagógicas para estudiantes con altas capacidades deben ser un reflejo de la atención a la diversidad y la individualización en el aula, al reconocer que las clases tradicionales no satisfacían las necesidades de los alumnos con altas capacidades, los docentes comenzaron a diseñar su planificación con una nueva perspectiva, enfocándose en las particularidades de cada estudiante, en sus gustos, intereses porque no todos aprenden de la misma manera (Bonilla et al., 2014).

3.2.5. Plan de atención en el aula.

En la actualidad, se están experimentando cambios significativos en el ámbito educativo, lo que exige transformaciones en diversos aspectos, incluido el entorno áulico, es fundamental fomentar el apoyo a todos los estudiantes, fomentando la inclusión educativa y social. Sin duda es necesario considerar otros elementos claves como las reglas de convivencia en el aula, donde se priorice la colaboración mutua y la comprensión de las diversas

necesidades, ser flexibles en cuanto a los ritmos de aprendizaje, adaptando la enseñanza para garantizar que todos los alumnos puedan desarrollarse plenamente (Azorín et al., 2017).

Según Extremiana (2017) fomentar la autonomía y el desarrollo personal de los estudiantes implica comprender sus características individuales y contextos sociales, estableciendo un ambiente de confianza con padres, profesores y compañeros para que puedan expresar sus inquietudes sin temor, es fundamental conocer su evolución personal y detectar posibles dificultades que afecten su autoimagen, promoviendo un entorno de respeto y comprensión, apoyado por programas que refuercen sus habilidades sociales. Orús et al. (2019) sostienen que identificar y atender las dificultades de aprendizaje mediante estrategias adaptadas a las capacidades y ritmos de cada estudiante es esencial, una enseñanza personalizada facilita el acceso a recursos adicionales y favorece el contacto con profesionales, mientras una comunicación efectiva en el aula fomenta un entorno positivo que estimula la creatividad y la resolución de problemas, garantizando el cumplimiento de los objetivos educativos a través de un monitoreo continuo.

Para proporcionar una educación efectiva a estudiantes con altas capacidades, es crucial crear un entorno estimulante y flexible que permita la elección autónoma de actividades, la profundización en los contenidos, y la adaptación de los ritmos de aprendizaje según sus intereses, este entorno debe fomentar la autonomía, la creatividad, y la integración en el grupo clase, promoviendo el sentido de pertenencia y la autoestima. Es importante evitar tareas repetitivas y, en su lugar, ofrecer retos que reconozcan sus logros y los motiven a alcanzar nuevas metas, por este motivo, el currículo debe incluir tareas de mayor dificultad y técnicas de estudio ajustadas a su potencial, desarrollando también sus habilidades sociales y aspectos de su personalidad (Navío, 2017).

El currículum del aula debe ser equilibrado y relevante, dando cabida a diferentes procesos educativos, esto implica no solo enfocarse en los conocimientos académicos, sino también en metas relacionadas con la socialización y las relaciones personales, que son esenciales para que los estudiantes se integren activamente en su entorno (Sánchez, 1999).

La planificación debe ser vista como el fundamento esencial para materializar un currículo capaz de responder a las problemáticas y necesidades particulares de cada estudiante, porque, la planificación actúa como una herramienta clave para organizar y orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje, facilitando así la consecución de los objetivos educativos de manera efectiva y personalizada (Ordoñez, 2018).

3.2.6. Atención educativa a estudiantes con altas capacidades intelectuales en el Ecuador

Las escuelas del siglo XXI tienen como objetivo asegurar una educación de calidad para todos y todas, fundamentada en los principios de igualdad, equidad y justicia social, para lograrlo, es fundamental que las instituciones promuevan los procesos necesarios que garanticen la participación de los estudiantes, contando con el apoyo y esfuerzo conjunto de toda la comunidad educativa, de esta manera, se podrán alcanzar los objetivos establecidos en las normativas educativas vigentes, impulsando una educación inclusiva y efectiva (Arnaiz , 2012)

La atención a los estudiantes con altas capacidades en Ecuador se guía por un instructivo específico gestionado por la Dirección Nacional de Educación Especializada e Inclusiva en el ACUERDO Nro. MINEDUC-MINEDUC-2023-00084-A, que tiene como objetivo garantizar una educación inclusiva para todos los estudiantes, sin importar sus condiciones. Esta Dirección es responsable de implementar programas y servicios educativos que aseguren la inclusión de niños, niñas y adolescentes con necesidades educativas especiales desde su ingreso hasta la culminación de su proceso educativo (MINEDUC, 2023).

En relación a estas medidas, Fajardo et al. (2021) destacan que se han adoptado importantes estrategias pedagógicas, como los bloques curriculares diseñados por el Ministerio de Educación, los cuales orientan a los docentes en la creación de estrategias educativas específicas que fomentan un entorno inclusivo y motivador, también se resalta la necesidad de transformar las instituciones educativas, lo que requiere la capacitación de los profesionales y la disponibilidad de herramientas y guías para la evaluación, intervención y desarrollo de los estudiantes con altas capacidades.

En este contexto Gómez y Olveira (2018) señalan que la atención educativa no debe ser vista sólo como un conjunto de acciones, sino como una actitud basada en valores y creencias que guíen todas las decisiones y prácticas dentro de las instituciones escolares, educar implica integrar a todos los estudiantes, incluyendo a aquellos con altas capacidades, como miembros esenciales de la comunidad escolar, apoyando tanto sus fortalezas como sus necesidades para asegurar que cada estudiante se sienta acogido y tenga la oportunidad de alcanzar el éxito en su proceso educativo.

3.2.7. Fundamentos del currículo nacional

El currículo refleja la confianza de la sociedad en las instituciones del Estado para gestionar la educación, garantizando que esta preserve la cultura y contribuya al desarrollo personal, comunitario y nacional, esta confianza exige que el Estado implemente políticas públicas que aseguren aprendizajes pertinentes, que impulsen la movilidad social y habiliten el ejercicio adecuado de los derechos ciudadanos, así, el currículo juega un papel crucial en fortalecer la democracia, promoviendo la toma de decisiones informadas, la participación justa y la educación para la paz, consolidando el Estado de derecho y la cohesión social (Marco Curricular del Ecuador, 2024, Norma 86).

Según el Ministerio de Educación del Ecuador (2011) el currículum en la educación se sustenta en los principios que promueven la igualdad de oportunidades, el respeto a las diferencias individuales, la comprensividad del currículo para atender la diversidad estudiantil, y la globalización para preparar a los estudiantes para los desafíos de la vida desde múltiples disciplinas curriculares.

En este contexto, es fundamental que el currículo sea flexible. Esto implica establecer objetivos generales comunes, pero al mismo tiempo brindar distintas opciones para que los estudiantes puedan alcanzarlos de acuerdo con sus necesidades. Un enfoque flexible permite adaptarse tanto a la diversidad social y cultural como a los diferentes estilos de aprendizaje, favoreciendo una educación más inclusiva (Acuña, 2019).

En este sentido, se propone una educación equitativa, justa y de calidad con profesionales formados, encaminados a las transformaciones de los estilos de enseñanza-aprendizaje y la utilización de recursos para dar atención a toda la diversidad en las instituciones educativas, aquella transformación de las instituciones educativas para la atención de los/las estudiantes con dotación superior/altas capacidades intelectuales requieren de instrumentos y guías que faciliten los procesos de indagación, evaluación, intervención y promoción, así como profesionales asesorados en este tema (Fajardo et al., 2021).

3.2.8. Fundamentos de propuesta de atención educativa para estudiantes con altas capacidades en el contexto ecuatoriano

La educación inclusiva en Ecuador ha recorrido un largo camino desde sus inicios en la década de 1940, pasando por un proceso gradual de desarrollo que se puede dividir en tres etapas principales: la exclusión (1940-1980), donde predominaba la educación especial en escuelas segregadas y se excluía a estudiantes con discapacidades del sistema educativo regular; la integración (1980-2008), que buscó la incorporación de estos estudiantes en escuelas regulares, aunque persistían barreras físicas y pedagógicas; y finalmente, la inclusión, que reconoce la diversidad como un valor y busca una educación para todos, este proceso ha estado marcado por avances y desafíos, con el objetivo final de garantizar una educación de calidad para todos los niños, independientemente de sus características o necesidades individuales (Gómez y Arroyo, 2024).

Es así que en el año 2006 Ecuador dio un paso importante hacia la inclusión educativa con la aprobación de la Observación General N°9 del Comité sobre los Derechos del Niño, centrada en asegurar el derecho de los niños hacia una educación adecuada impulsando así una educación que fomente la igualdad de oportunidades (Farfán et al., 2019).

Desde esta perspectiva legal, Hernández y Samada (2021) enmarcan que la práctica de la educación inclusiva está supeditada al contexto en el que se desenvuelve, por ello, la legislación vigente analizada es fundamental para concretar la educación inclusiva desde el marco legal educativo en el Ecuador, de igual manera, la materialización en la escuela regular de la inclusión de los niños con altas capacidades exige de preparación continua de los docentes para la atención educativa. Es por este motivo que el docente es el principal responsable de impartir una educación que apunte a la inclusión educativa, donde el estudiante sea el principal actor, en un ambiente de aprendizaje con metodologías motivadoras, creativas y con estrategias que apunten al desarrollo integral y a potencializar destrezas y habilidades en los niños ecuatorianos, además que se establece la responsabilidad del Estado en garantizar la participación activa de todos los estudiantes sin exclusión (Arizaga, 2018).

Esta visión se alinea con los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, como se expone en Jaramillo et al. (2024), quienes afirman que:

Establecen una ambiciosa meta para la educación, reflejada en el Objetivo 4: garantizar una educación inclusiva y de calidad. En este contexto, la inclusión se convierte en un componente esencial para lograr un desarrollo sostenible y equitativo a nivel global, al reconocer la diversidad y promover la participación de todos los grupos de la sociedad en el proceso educativo. (p. 3)

La educación es un derecho fundamental que el Estado ecuatoriano debe garantizar a lo largo de toda la vida de las personas, sin excepciones, debe ser una prioridad en la política pública enfocarse en el desarrollo integral del ser humano, siempre dentro de un marco de respeto por los derechos humanos, el medio ambiente sostenible y la democracia, la educación debe ser participativa, obligatoria, intercultural, democrática, inclusiva, diversa, de calidad y calidez, y debe promover la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz (Clavijo y Bautista, 2020)

En línea, Solórzano y Briones (2020) señalan que la atención prioritaria a estudiantes con altas capacidades debe enfocarse en facilitar su acceso al currículo, adaptándolo a sus necesidades y certificando sus competencias, esto requiere una preparación exhaustiva del educador, apoyado por especialistas, para implementar prácticas pedagógicas efectivas utilizando materiales didácticos especiales y adaptaciones curriculares, estas adaptaciones deben garantizar el éxito en los procesos de enseñanza-aprendizaje, respetando las diferencias individuales de los estudiantes con altas capacidades y promoviendo una educación participativa e inclusiva.

En el artículo 26 de la Constitución se menciona lo siguiente:

La educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado. Constituye una área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, garantía de la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el buen vivir. Las personas, las familias y la sociedad tienen el derecho y la responsabilidad de participar en el proceso educativo. (Const., 2008, art.26)

Así mismo en el artículo 27 de la Constitución se menciona:

La educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia; será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez; impulsará la equidad de género, la justicia, la solidaridad, y la paz; estimulará el sentido crítico, el arte y la cultura física, la iniciativa individual y comunitaria, y el desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabajar .(Const., 2008, art.27)

De igual manera en el artículo 343 de la Constitución señala:

El sistema nacional de educación tendrá como finalidad el desarrollo de capacidades y potencialidades individuales y colectivas de la población, que posibiliten el aprendizaje, y la generación y utilización de conocimientos, técnicas, saberes, artes y cultura. El sistema tendrá como centro al sujeto que aprende, y funcionará de manera flexible y dinámica, incluyente, eficaz y eficiente. (Const., 2008, art.343)

A su vez, en el artículo 344 de la Constitución establece:

El sistema nacional de educación comprenderá las instituciones, programas, políticas, recursos y actores del proceso educativo, así como acciones en los niveles de educación inicial, básica y bachillerato, y estará articulado con el sistema de educación superior. El Estado ejercerá la rectoría del sistema a través de la autoridad educativa nacional, que formulará la política nacional de educación; asimismo regulará y controlará las actividades relacionadas con la educación, así como el funcionamiento de las entidades del sistema. (Const., 2008, art.343)

En cuanto a las normativas educativas y políticas públicas vigentes para la educación de estudiantes con altas capacidades, es importante destacar que el Acuerdo Nro. MINEDUC-ME-2016-00080-A, fue derogado en el acuerdo ministerial No. MINEDUC-MINEDUC-2023-00020-A de 19 de mayo de 2023. Por esta razón, los instrumentos normativos vigente en el país para la atención a estudiantes con altas capacidades son el Reglamento de la Ley Orgánica de la Educación Intercultural, actualizado en el 2023 y la Normativa para la Atención a Estudiantes con Necesidades Educativas Específicas, dispuestas en el Acuerdo MINEDUC-MINEDUC-2023-00084-A, del 21 de noviembre de 2023.

En el ACUERDO Nro. MINEDUC-MINEDUC-2023-00084-A, se establecen estrategias para la atención educativa con enfoque de inclusión.

En el artículo 7 se menciona lo siguiente:

Diseño Universal para el Aprendizaje. - Es una práctica pedagógica y didáctica que se basa en la investigación del currículo; es un enfoque didáctico que reconoce las múltiples diversidades que existen en el aula de clase y las incluye en el proceso de planificación curricular, diseñando e implementando planes de clase, metodologías y herramientas de evaluación centradas en desarrollar competencias, considerando las necesidades educativas específicas del estudiantado. (MINEDUC, 2023, art. 7)

De igual manera, en artículo 8 se establece lo siguiente:

Ajustes razonables. - Los ajustes razonables son las modificaciones que se realizan al material didáctico, espacios físicos o virtuales e instrumentos de evaluación, para atender a las características y necesidades educativas de los estudiantes con necesidades educativas específicas asociadas o no a la discapacidad. (MINEDUC, 2023, art. 8)

Finalmente, el artículo 9 señala:

Adaptaciones curriculares. - Son las modificaciones que brindan soporte para la atención específica a una necesidad educativa identificada y se realizan a los elementos del currículo, logros de aprendizaje y criterios de evaluación, respondiendo a las necesidades educativas y eliminando barreras en el proceso de enseñanza y aprendizaje. (MINEDUC, 2023, art. 9)

Además, en el artículo 32 menciona que los Departamentos de Inclusión Educativa:

Son unidades especializadas de las instituciones educativas, conformadas por equipos profesionales multidisciplinarios que realizan la evaluación psicopedagógica a estudiantes con necesidades educativas específicas no asociadas a la discapacidad, acompañamiento psicopedagógico a familias y personal educativo de las instituciones educativas en los casos de estudiantes con necesidades educativas específicas no asociadas a discapacidad, intervención psicopedagógica con estudiantes, sensibilización a la comunidad educativa para una cultura de inclusión educativa, asesoramiento y orientación al personal educativo en prácticas de inclusión educativa, acompañamiento al proceso de titulación de los estudiantes con necesidades educativas específicas asociadas y no asociadas a la discapacidad. (MINEDUC, 2023, art. 32)

Por otro lado, en el artículo 308 del Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural establece el Modelo de gestión. La Autoridad Educativa Nacional emitirá el modelo de gestión de los Departamentos de Inclusión Educativa basado en: detección de estudiantes con necesidades educativas específicas no asociadas a la discapacidad, acompañamiento psicopedagógico, intervención educativa en estudiantes, sensibilización a la comunidad educativa para una cultura de inclusión educativa, asesoramiento y orientación en prácticas de inclusión educativa, acompañamiento al proceso de titulación de los estudiantes con necesidades educativas específicas asociadas y no asociadas a la discapacidad.

Los Departamentos de Inclusión Educativa, de forma general, cumplirán con las siguientes funciones:

- Detección de necesidades educativas específicas asociadas o no asociadas a la discapacidad.
- Evaluación psicopedagógica a necesidades específicas no asociadas a la discapacidad.
- Intervención educativa en necesidades educativas específicas asociadas y no asociadas a la discapacidad.
- Asesoramiento y orientación en prácticas de inclusión educativa.
- Sensibilización a la comunidad educativa en inclusión educativa.
- Gestión y acompañamiento en los servicios o programas educativos dirigidos a estudiantes en situación de hospitalización o reposo médico prolongado y a adolescentes infractores (LOEI, 2023, art. 308).

En el Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) se definen importantes directrices.

En el artículo 10 se establece contextualización y flexibilización curricular:

El currículo nacional debe adaptarse y alinearse a los intereses, necesidades y realidades de la comunidad en la que se implementa, para lo cual se deberá considerar el entorno, espacios, tiempos y especificidades sociales y culturales en las que se desarrolla el hecho educativo. (LOEI, 2023, art. 10)

En cuanto al artículo 160 se considera que:

Las necesidades educativas específicas no asociadas a la discapacidad aquellas relacionadas con dificultades específicas de aprendizaje, como dislexia, discalculia, disgrafía, disortografía, disfasia, trastornos por déficit de atención e hiperactividad, y trastornos del comportamiento, entre otras. También se incluyen las situaciones de vulnerabilidad, así como la dotación superior o altas capacidades intelectuales. (LOEI, 2023, art. 160)

Así mismo, en el artículo 161 se señala:

Los estudiantes con dotación superior o altas capacidades podrán acceder a todos los servicios educativos, modalidades, jornadas y niveles educativos. Para ello, se adoptarán medidas curriculares ordinarias que les permitan permanecer en el grado o curso correspondiente a su edad escolar, o extraordinarias, que faciliten su promoción a los cursos o grados correspondientes. Estas decisiones se basarán en la identificación, evaluación, adaptación e implementación de medidas curriculares que se ajusten a su ritmo y profundidad de aprendizaje, motivación, interés y creatividad. En el caso de los estudiantes del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe y la Etnoeducación, los lineamientos emitidos por la Autoridad Educativa Nacional para estos fines serán coordinados con la Secretaría del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe y la Etnoeducación. (LOEI, 2023, art.161)

Además, en el artículo 287 se enmarca:

La Unidad Distrital de Apoyo a la Inclusión (UDAI) es una unidad especializada a nivel territorial para atender a estudiantes con necesidades educativas asociadas a la discapacidad, mediante la evaluación, asesoramiento, ubicación e intervención psicopedagógica en todos los programas y niveles educativos. Su equipo debe incluir profesionales de psicología educativa, clínica e infantil, pedagogía inclusiva, psicopedagogía y otras áreas afines, garantizando el cumplimiento de la Ley y el Reglamento. (LOEI, 2023, art. 287)

Se menciona en el artículo 307 que los:

Los Departamentos de Inclusión Educativa (DIE) son unidades especializadas en las instituciones educativas, integradas por equipos multidisciplinarios de profesionales en los campos de Educación, Ciencias Sociales o Salud, con especialidades como psicopedagogía, psicología educativa, clínica e infantil, pedagogía, psico rehabilitación y otras áreas afines a la inclusión educativa. Su objetivo es acompañar la inclusión de

estudiantes con necesidades educativas específicas no asociadas a la discapacidad. (LOEI, 2023, art.307)

De la misma, manera el artículo 308 plantea que:

La Autoridad Educativa Nacional definirá un modelo de gestión para los Departamentos de Inclusión Educativa, centrado en la detección y evaluación de necesidades educativas específicas, tanto asociadas como no asociadas a la discapacidad. Estos Departamentos deberán llevar a cabo intervenciones educativas efectivas, proporcionar asesoramiento especializado en prácticas de inclusión, sensibilizar a la comunidad educativa sobre la importancia de la inclusión, y gestionar servicios adecuados para estudiantes en hospitalización prolongada o adolescentes infractores. (LOEI, 2023, art. 308)

Finalmente, en el artículo 309 se menciona que:

La jornada laboral para los profesionales de los Departamentos de Inclusión Educativa será de cuarenta horas semanales, distribuidas en ocho horas diarias (LOEI, 2023, art. 309).

Por este motivo la atención educativa para estudiantes con altas capacidades en Ecuador se sustenta en un sólido marco legal que promueve la inclusión y una educación de calidad. Las estrategias pedagógicas inclusivas, como el Diseño Universal para el Aprendizaje y las adaptaciones curriculares, facilitan un desarrollo integral al personalizar el currículo según las necesidades individuales, asegurando así una participación activa y equitativa de todos los estudiantes en el proceso de aprendizaje (Ramírez, 2019).

Conclusiones

En conclusión, es de vital importancia implementar propuestas pedagógicas innovadoras y efectivas para la educación de estudiantes con altas capacidades en Cuenca, Ecuador. Al adoptar un enfoque inclusivo y personalizado, se abre un mundo de posibilidades

para que estos jóvenes talentos desplieguen su potencial, creatividad y habilidades únicas. La investigación revela que, al integrar estrategias adaptadas y fomentar un ambiente educativo colaborativo, no solo se enriquece la experiencia de aprendizaje de los estudiantes con altas capacidades, sino que se transforma positivamente la dinámica de toda la comunidad escolar. Este compromiso con una educación inclusiva y de calidad no solo prepara a estos estudiantes para enfrentar los desafíos del futuro, sino que también les brinda las herramientas necesarias para convertirse en agentes de cambio en la sociedad, contribuyendo así a un mundo más equitativo y enriquecido por la diversidad de talentos.

4. CAPÍTULO 4

METODOLOGÍA

El presente estudio se enmarca en el enfoque de investigación cualitativa, cuyo objetivo principal es comprender la realidad desde la perspectiva de los participantes y analizar fenómenos en su contexto específico. La investigación cualitativa es adecuada para explorar y describir fenómenos complejos de manera profunda, evitando imponer puntos de vista externos y priorizando la percepción subjetiva de los participantes (Sampieri, 2014). En lugar de buscar generalizaciones probabilísticas o establecer muestras representativas, este enfoque pretende comprender los significados y las interpretaciones que los actores sociales otorgan a sus experiencias.

4.1. Enfoque interpretativo y diseño hermenéutico

El estudio adopta un enfoque interpretativo, orientado a describir, analizar y extraer inferencias sobre los significados de eventos o fenómenos en el contexto educativo (Durán y Luz, 2021). Este enfoque permitió interpretar los textos y documentos institucionales desde la perspectiva de quienes los producen y en función de su aplicabilidad en el contexto de las instituciones educativas de Cuenca que atienden a estudiantes con altas capacidades. El enfoque interpretativo resulta adecuado para esta investigación, ya que se enfoca en el análisis de propuestas pedagógicas y su relación con la normativa educativa, permitiendo una

comprensión detallada de los elementos subyacentes y los significados atribuidos a las políticas educativas.

El diseño de investigación se sustentó en el paradigma hermenéutico, un enfoque que se centra en la interpretación de textos y busca comprender no sólo el contenido literal de los documentos, sino también su contexto, historia y evolución. Este diseño implica un diálogo constante entre el investigador y el texto, permitiendo una comprensión holística en la cual se consideran tanto las partes individuales del texto como su totalidad (Quintana y Hermida, 2019). La hermenéutica se justificó en este estudio debido a la necesidad de interpretar propuestas pedagógicas y normativas desde su origen y en relación con la situación actual de los estudiantes con altas capacidades en el sistema ecuatoriano. A través de este enfoque, se buscó capturar no solo los significados explícitos de las políticas y propuestas, sino también los matices y significados implícitos.

Además, se utilizó el análisis de contenido temático. Según Díaz (2018) este enfoque implica un proceso riguroso y sistemático que incluye etapas como la identificación de temas iniciales, la estructuración de categorías y la creación de un árbol de categorías a partir de la convergencia de conceptos clave. A través de este enfoque, se inició con la elaboración de un listado de temas, seguido del desarrollo de categorías de análisis relacionadas con las propuestas pedagógica y proyecto educativo institucional (PEI) según la realidad educativa de cada institución. Posteriormente, se llevó a cabo una revisión para definir categorías y subcategorías, finalmente, se analizaron las relaciones entre las propuestas pedagógicas/curriculares institucionales y la normativa vigente en relación con la atención educativa a estudiantes con altas capacidades en el sistema ecuatoriano.

4.2. Contexto y participantes

La investigación se llevó a cabo en tres instituciones educativas de la ciudad de Cuenca, Ecuador. Para resguardar la confidencialidad de las instituciones participantes, en esta investigación se categorizaron bajo los siguientes códigos: UE1, UE2 y UE3.

1. **Unidad Educativa 1:** Ubicada en la parroquia Cañaribamba, cantón Cuenca, esta institución ofrece educación en niveles de Educación Inicial, Educación General Básica y Bachillerato, en jornadas matutina, vespertina y nocturna.
2. **Unidad Educativa 2:** Ubicada en Capulispamba, Cuenca, esta institución brinda atención en jornada matutina en los niveles de Educación Inicial, Educación General Básica y Bachillerato.

3. **Unidad Educativa 3:** Localizada en la parroquia San Blas, cantón Cuenca, esta institución ofrece Educación General Básica y Bachillerato en jornada matutina.

La población del estudio estuvo constituida por una propuesta pedagógica y dos PEI de tres instituciones y la normativa vigente en relación con la atención educativa a estudiantes con altas capacidades en el sistema ecuatoriano. La elección de estas instituciones se basó en que tienen estudiantes con altas capacidades, lo que permitió analizar los enfoques pedagógicos/curriculares y estrategias educativas para la educación de este colectivo desde la perspectiva legal del Ecuador.

4.3. Procedimiento

El estudio se estructuró en dos fases principales, alineadas con los objetivos específicos de la investigación:

Fase 1: Examen de las propuestas pedagógicas/curriculares institucionales

En esta primera fase, se examinó la forma en que cada institución implementa sus propuestas pedagógicas para la atención de estudiantes con altas capacidades. Este análisis se llevó a cabo mediante la técnica de análisis documental, definida por Hernández-Sampieri (2018) como un proceso de organización y clasificación de la información en categorías codificadas que facilitan el análisis y comprensión del fenómeno en estudio. El análisis documental permitió identificar las estrategias pedagógicas específicas utilizadas por cada institución y evaluar su adecuación a las necesidades de los estudiantes con altas capacidades. Esta fase incluyó una revisión detallada de los documentos institucionales, tales como proyectos educativos institucionales (PEI), reglamentos y lineamientos pedagógicos.

Fase 2: Relación entre las propuestas pedagógicas/curriculares y la normativa vigente

La segunda fase tuvo como objetivo determinar la relación entre las propuestas pedagógicas institucionales y la normativa educativa ecuatoriana en cuanto a la atención a estudiantes con altas capacidades. Esta fase también empleó la técnica de análisis documental, en este caso, orientada a la comparación entre las propuestas de cada institución y los lineamientos establecidos en la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) y otras normativas relevantes. De acuerdo con Sánchez et al. (2020) el análisis documental en este contexto permite comprender cómo las instituciones educativas interpretan y aplican las normativas en sus prácticas pedagógicas sin alterar el contenido de los documentos. Esta técnica resultó fundamental para entender la relación entre las políticas institucionales y los principios de inclusión y equidad promovidos en la normativa nacional.

4.4. Instrumentos de recolección de datos

Para la recolección de datos se utilizaron matrices de análisis documental. Según Casasepere-Satorres y Vercher-Ferrándiz (2020) estas matrices son herramientas eficaces para organizar y comparar información de diversos documentos, permitiendo simplificar el análisis y mejorar la eficiencia en la obtención de resultados. En este estudio, las matrices de análisis facilitaron la comparación de las propuestas pedagógicas/curriculares de cada institución y la normativa vigente de Ecuador, y ayudaron a identificar patrones, similitudes y discrepancias entre las prácticas institucionales y la normativa educativa.

4.5. Método de interpretación de resultados

El análisis de los datos se realizó a través del análisis de contenido, una técnica que, según Díaz (2018) permite la interpretación sistemática y objetiva de textos mediante procedimientos de descomposición y clasificación de información. Este método se fundamenta en la identificación de categorías y temas recurrentes, lo cual facilita la interpretación de los mensajes en su contexto y permite extraer conclusiones con base en el contenido explícito e implícito de los textos. En el contexto de esta investigación, el análisis de contenido permitió identificar los enfoques educativos, principios y valores presentes en las propuestas pedagógicas, así como su alineación o discrepancia con la normativa educativa en torno a la atención de estudiantes con altas capacidades en el contexto educativo ecuatoriano.

CAPÍTULO 5

5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Introducción

En este capítulo se presentan y discuten los resultados obtenidos a partir del análisis de las propuestas pedagógicas de las instituciones educativas de Cuenca-Ecuador que atienden a estudiantes con altas capacidades. La discusión se orienta a contrastar estos hallazgos con los objetivos de la investigación y la normativa educativa vigente, explorando tanto las fortalezas como las áreas de mejora en la atención educativa a esta población estudiantil. A través de este análisis, se busca profundizar en la efectividad de las estrategias pedagógicas incorporadas a las propuestas institucionales y en la alineación de estas con las demandas de inclusión y diversidad establecidas en el sistema educativo ecuatoriano.

5.1. Análisis a la propuesta pedagógica institucional (PPI) de la Unidad Educativa 1 (UE1)

5.1.1. Autoevaluación institucional

La autoevaluación institucional en la UE1 busca identificar las necesidades específicas y los contextos de los estudiantes, promoviendo un enfoque inclusivo y reconociendo la diversidad de habilidades y estilos de aprendizaje presentes en su comunidad educativa. Esta propuesta incluye estrategias de coevaluación y autoevaluación, fomentando la colaboración entre los estudiantes para construir conocimiento de manera conjunta. Al respecto, Bourke y Mentis (2014) señalan que la autoevaluación en un marco inclusivo no solo permite a los estudiantes reflexionar sobre su aprendizaje, sino que además fortalece su identidad y sentido de pertenencia, lo cual es esencial para el desarrollo de una educación que respete y valore las capacidades individuales.

Además, la capacitación docente en técnicas innovadoras y el uso de tecnologías modernas, como se propone en esta institución, es crucial para adaptarse a los retos actuales de la educación inclusiva. Bordelois et al. (2018) señalan que un proceso efectivo de autoevaluación requiere del desarrollo de competencias específicas en el personal docente para que puedan aplicar los resultados de estas evaluaciones en la toma de decisiones pedagógicas y administrativas. Lo cual permite no solo mejorar la calidad de la enseñanza, sino también adaptarla a las necesidades específicas de cada grupo de estudiantes.

5.1.2. Consideraciones legales

5.1.2.1. Constitución.

Mención de artículos de la constitución

La Propuesta Pedagógica Institucional de la UE1, se fundamenta en principios constitucionales que promueven una educación inclusiva y orientada al desarrollo integral. Tales principios están referidos en la PPI; uno de estos es el art. 26 de la Constitución (2008), que garantiza el derecho a la educación como un deber estatal “ineludible e inexcusable”; con lo cual se alinea a lo planteado por Echeita (2016) respecto al acceso equitativo para todos los estudiantes, especialmente para aquellos con necesidades específicas.

Por su parte, la incorporación del art. 27 de la Constitución, el cual establece que se debe situar al estudiante en el centro del proceso educativo y que, al mismo tiempo, subraya un enfoque holístico, se alinea con metodologías contemporáneas para una formación completa, como las propuestas por Booth y Ainscow (2015). En contextos diversos como el de la UE1, esta visión es fundamental para apoyar la integración social y el éxito de los estudiantes.

Por otro lado, al referirse en la PPI el art. 28 de la Constitución, el cual establece que la educación debe servir al “interés público”, se evidencia que la institución está comprometida en formar ciudadanos éticos y responsables, preparados para contribuir al bienestar comunitario. Finalmente, que se incluya el art. 29 de la misma Carta Magna, el cual resalta la libertad de enseñanza y cátedra, evidencia que en la UE1 se pretende promover metodologías pedagógicas innovadoras que respeten la diversidad de pensamiento y se adapten a los estilos de aprendizaje de cada estudiante. Esto es esencial, según Solano et al. (2022) para el desarrollo de competencias críticas y de resolución de problemas en contextos de diversidad.

Principios constitucionales de equidad y atención a la diversidad.

La PPI de la UE1 también refleja un compromiso con los principios de equidad y diversidad, asegurando que todos los estudiantes accedan a una educación significativa. Este enfoque se alinea con el art. 7 del ACUERDO Nro. MINEDUC-MINEDUC-2023-00084-A (2023), que promueve el Diseño Universal para el Aprendizaje (en adelante DUA), un modelo que adapta el currículo a las distintas necesidades de los estudiantes, creando un entorno inclusivo y motivador.

La equidad educativa, según Grant et al. (2018), requiere rutas individualizadas para satisfacer las necesidades específicas de cada estudiante, promoviendo así su máximo potencial. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (en adelante OCDE) también subraya que la equidad implica una distribución justa de recursos para cerrar las brechas académicas, sin que las condiciones socioeconómicas, étnicas o de género afecten

el aprendizaje (Kiro, 2019). La implementación de estos principios en la PPI de la UE1 garantiza un entorno de aprendizaje que respeta y se adapta a las características individuales de cada estudiante.

El enfoque inclusivo de la PPI también se basa en la perspectiva de Ainscow (2016), quien sostiene que un sistema verdaderamente inclusivo debe centrarse en los estudiantes más desfavorecidos, eliminando toda forma de exclusión y fomentando un sentido de pertenencia.

Normativa para garantizar la educación de estudiantes con altas capacidades.

La PPI de la UE1, sin embargo, muestra una carencia al no considerar la normativa vigente para estudiantes con altas capacidades, como se establece en el art. 308 del Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural (en adelante LOEI). Dicho artículo promueve un modelo de gestión inclusivo que incluye la identificación temprana de estudiantes con capacidades excepcionales y la implementación de un acompañamiento psicopedagógico.

Desde una perspectiva educativa y ética, esta omisión limita el desarrollo de los estudiantes con altas capacidades, incumpliendo con la obligación institucional de proveer un entorno educativo adaptativo. La identificación y atención a estos estudiantes mediante políticas específicas favorece el aprovechamiento de su potencial y su bienestar académico y social. Kiro (2019), al respecto, enfatiza que un sistema equitativo debe responder también a las necesidades de estudiantes con habilidades excepcionales, proporcionándoles desafíos y apoyo adicional para desarrollar sus talentos.

5.1.2.2. Ley Orgánica Intercultural (LOEI).

Mención de artículos de la LOEI.

La PPI de la UE1, al incluir menciones específicas a la LOEI, particularmente a los artículos 2, 7 y 50, establece un marco educativo que se basa en principios de inclusión, flexibilidad y apoyo integral. Estas menciones no solo se alinean con la normativa ecuatoriana, sino que también reflejan prácticas educativas basadas en la investigación, que destacan la necesidad de una educación inclusiva y holística.

El art. 2 de la LOEI se enfoca en principios generales de la actividad educativa, tales como el desarrollo integral y el enfoque inclusivo. Según estudios en pedagogía inclusiva, estos principios son fundamentales para la creación de un sistema educativo equitativo. Por ejemplo, la OCDE (citado en Kiro, 2019) enfatiza que la equidad y la justicia social son aspectos esenciales para una educación de calidad, ya que permiten que todos los estudiantes,

independientemente de sus características, participen activamente en su aprendizaje y se beneficien de un ambiente que respete sus contextos individuales. De igual manera, el enfoque en valores y principios rectores de la LOEI sugiere una estructura educativa en línea con modelos internacionales de educación inclusiva y adaptable a las realidades locales, como los planteados por la UNESCO y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas (2006). Estos modelos enfatizan la necesidad de un currículo flexible, metodologías adaptativas y políticas de apoyo que respondan a las necesidades de todos los estudiantes, promoviendo la equidad y el respeto por la diversidad cultural y social. Al integrar estas directrices, el sistema educativo se asegura de que pueda ser tanto inclusivo como sensible a los contextos específicos de cada región, fomentando una educación accesible y de calidad para todos.

En cuanto al art. 7 de la LOEI, el cual menciona derechos específicos de los estudiantes, este es congruente con investigaciones que destacan la importancia de considerar al estudiante como protagonista en su proceso educativo. Estudios recientes en educación inclusiva apuntan a que los sistemas que otorgan derechos de participación activa y servicios de apoyo psicológico y social son más efectivos en la retención y en el desarrollo integral de los estudiantes (Ainscow, 2016).

Finalmente, el art. 50 de la LOEI, que aboga por el acceso educativo para personas con escolaridad inconclusa, plantea una visión inclusiva de la educación a lo largo de la vida. Este principio está en consonancia con el enfoque de equidad y acceso universal promovido por organismos internacionales, como UNESCO, que respalda la idea de que las instituciones educativas deben brindar oportunidades de educación continua para todos los ciudadanos, independientemente de su edad o contexto socioeconómico. Según Lucas y Schecter (1992), la inclusión de estudiantes con escolaridad inconclusa fortalece el tejido social, al reducir las disparidades y fomentar una cultura de aprendizaje inclusivo en la comunidad.

5.1.2.3. Reglamento de Ley Orgánica Intercultural (LOEI).

Mención de artículos del reglamento de la LOEI.

La PPI de la UE1 se apoya en el Reglamento de la LOEI para asegurar el cumplimiento normativo en su creación y funcionamiento. Los art. 91, 92 y 97 del reglamento detallan los procesos administrativos para la autorización, requisitos y renovación de instituciones educativas en Ecuador.

El art. 91, por ejemplo, delega la autorización para operar a las autoridades del Nivel Zonal, asegurando un control descentralizado que permite la adaptación a las necesidades regionales. El art. 92, a su vez, establece los requisitos necesarios para obtener esta autorización, fundamentales para mantener estándares mínimos de calidad educativa. La existencia de un sistema regulador sólido y transparente contribuye a mejorar la calidad del sistema educativo, proporcionando pautas claras para cumplir con estos estándares (Ainscow, 2016).

Por su parte, el art. 97 del Reglamento de la LOEI, que regula la renovación de la autorización cada cinco años, es clave para el seguimiento y aseguramiento de la calidad. Este proceso permite a las autoridades verificar el cumplimiento continuo de los estándares educativos, adaptando o revocando autorizaciones según sea necesario. La revisión periódica, según Lucas y Schecter (1992), es esencial para mantener la calidad educativa y asegurar que las instituciones respondan a las demandas cambiantes de la sociedad.

Evidencia la planeación de procesos de educación inclusiva para estudiantes con altas capacidades.

La PPI de la UE1 incluye iniciativas de inclusión para estudiantes que requieren atención prioritaria, como aquellos con discapacidades o en situaciones de vulnerabilidad. Sin embargo, no menciona procesos específicos para estudiantes con altas capacidades, lo que limita la adaptabilidad y atención personalizada para estos estudiantes.

Este enfoque inclusivo general refleja el espíritu del art. 27 de la Constitución (2008), que menciona:

La educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia; será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez; impulsará la equidad de género, la justicia, la solidaridad, y la paz; estimulará el sentido crítico, el arte y la cultura física, la iniciativa individual y comunitaria, y el desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabajar.

Ahora, aunque en el PPI de la UE1 se refieren estrategias inclusivas para grupos prioritarios, es necesario implementar adaptaciones curriculares para estudiantes con altas capacidades. Al respecto, Lucas y Schecter (1992) subrayan que las adaptaciones curriculares y el enriquecimiento de contenido son esenciales para que estos estudiantes desarrollen su potencial en un entorno estimulante.

Ainscow (2016) también destaca que un sistema inclusivo debe ofrecer educación personalizada, con programas de enriquecimiento y actividades que fomenten el pensamiento crítico y creativo para estudiantes con altas capacidades, en línea con el DUA.

5.1.2.4. Acuerdos ministeriales.

Consideración de procesos de identificación, evaluación y atención psicopedagógica para estudiantes con altas capacidades.

La PPI de la UE1 presenta una omisión en cuanto a procesos específicos para la identificación y atención psicopedagógica de estudiantes con altas capacidades, a pesar de que el art. 32 del ACUERDO Nro. MINEDUC-MINEDUC-2023-00084-A (2023) exige que los Departamentos de Inclusión Educativa implementen evaluaciones psicopedagógicas y sensibilización comunitaria. Estos procesos son esenciales para atender adecuadamente las necesidades de estudiantes talentosos, promoviendo su desarrollo académico y personal.

La literatura enfatiza que la falta de protocolos para la detección de altas capacidades limita las oportunidades de crecimiento de estos estudiantes. Plaza et al. (2024) destacan la importancia de una detección temprana y adaptación curricular, señalando que un enfoque sistemático que involucre a docentes y padres es clave para apoyar su desarrollo. Este planteamiento coincide con el DUA, que como señalan Haley-Mize y Reeves (2013)- establece estrategias diversificadas para estudiantes con habilidades superiores, ayudándoles a alcanzar su máximo potencial.

Planeamiento de adecuaciones realizadas al material didáctico; espacios físicos o virtuales e instrumentos de evaluación, para atender características y necesidades educativas.

La PPI de la UE1 subraya cómo los avances tecnológicos facilitan procesos pedagógicos interactivos, permitiendo adecuar materiales y espacios a diversas necesidades, en cumplimiento del art. 8 del ACUERDO Nro. MINEDUC-MINEDUC-2023-00084-A (2023). La tecnología se ha consolidado como una herramienta inclusiva al permitir la personalización de contenidos y la creación de entornos accesibles para estudiantes con distintas capacidades (Ainscow, 2016).

Además, ajustar los instrumentos de evaluación para reflejar el progreso individual de los estudiantes promueve la equidad educativa. Kiro (2019) sostiene que las adecuaciones en la evaluación amplían la comprensión de las habilidades y avances de cada estudiante, evitando desventajas para quienes tienen necesidades específicas.

Consideración del DUA dentro de las planificaciones curriculares.

La PPI de la UE1 omite la implementación del DUA en sus planificaciones, un enfoque clave en educación inclusiva que permite adaptar el currículo a las diversas necesidades en el aula, como establece el ACUERDO Nro. MINEDUC-MINEDUC-2023-00084-A (2023). El DUA, centrado en múltiples medios de representación y expresión, fomenta la participación activa y el desarrollo integral del estudiante al reducir barreras en el aprendizaje (Ainscow, 2016).

Al respecto, Sánchez y Duk (2022) destacan que el DUA beneficia a todos los estudiantes, promoviendo el pensamiento crítico y la autorregulación. Su implementación es fundamental para mejorar la calidad y adaptabilidad de la enseñanza, cumpliendo con un enfoque inclusivo que responde a las disposiciones normativas.

Referencias a la capacitación y formación continua del personal docente especializado en atención a las necesidades educativas específicas de estudiantes con altas capacidades.

Aunque la PPI de la UE1 promueve la capacitación docente a través de un convenio con la Universidad Politécnica Salesiana, no se ofrece formación específica para la atención de estudiantes con altas capacidades. Este aspecto es fundamental, ya que el art. 308 de la LOEI (2023) establece la obligación de formar a los Departamentos de Inclusión Educativa en la gestión de necesidades educativas específicas.

La literatura educativa resalta que la capacitación especializada es crucial para identificar y satisfacer las necesidades de estos estudiantes. Mínguez e Izaguirre (2020) subrayan que la formación en metodologías de instrucción diferenciada ayuda a los docentes a adaptar el currículo y maximizar el potencial de estudiantes con altas capacidades. Grant et al. (2018), por su parte, indican que los docentes capacitados pueden adaptar sus métodos para crear entornos inclusivos y desafiantes, beneficiando tanto a estudiantes con altas capacidades como a otros en el aula.

5.1.3. Contextualización curricular

5.1.3.1. Principios filosóficos.

Se detalla la visión filosófica que sustenta el plan educativo institucional.

La PPI de la UE1 se sustenta en un marco filosófico que concibe la educación como un proceso orientado a la búsqueda del conocimiento y el desarrollo integral del ser humano. Este

enfoque se centra en formar individuos no solo desde una perspectiva cognitiva, sino también ética, social y afectiva, estableciendo una base sólida para definir el tipo de institución y de persona que se pretende desarrollar. Al contemplar estos valores, la propuesta alinea su visión con el art 27 de la Constitución ecuatoriana (2008), el cual promueve una educación centrada en el desarrollo holístico del ser humano, enmarcada en el respeto a los derechos humanos, la sostenibilidad, la justicia y la paz.

La bibliografía científica respalda la importancia de un marco filosófico sólido en la configuración de un plan educativo inclusivo y humanista. Según Grant et al. (2018), los principios filosóficos que priorizan el desarrollo integral y la equidad son esenciales para crear ambientes educativos que promuevan no solo el aprendizaje académico, sino también el desarrollo de habilidades críticas y de valores éticos y sociales. Este enfoque permite que los estudiantes se conviertan en ciudadanos responsables y conscientes de su papel en la sociedad.

Además, el énfasis en el desarrollo afectivo y social del estudiante en el marco filosófico de la institución es un aspecto clave en la creación de un ambiente educativo inclusivo y seguro, como lo indica Ainscow (2016). Este enfoque asegura que los estudiantes se sientan valorados y comprendidos, lo que es esencial para su participación activa y para fortalecer su sentido de pertenencia y autoestima en la comunidad educativa.

5.1.3.2. Principio Ético

Fundamento de valores que promueven la inclusión de estudiantes con altas capacidades.

La PPI de la UE1 fundamenta su modelo educativo en valores como la libertad personal, el respeto, la responsabilidad, la justicia y la igualdad, los cuales son esenciales para construir una comunidad educativa inclusiva y que promueva el desarrollo integral de cada estudiante. Esta orientación se alinea con el art. 27 de la Constitución ecuatoriana (2008), el cual subraya que la educación debe ser “incluyente y diversa”, con un enfoque en el desarrollo holístico del ser humano en un entorno que respete los derechos humanos y promueva la justicia y la equidad.

El establecimiento de estos valores es crucial, ya que permite que el entorno educativo responda a las diversas necesidades de los estudiantes, en particular de aquellos con altas capacidades, quienes requieren adaptaciones para que su potencial pueda ser plenamente aprovechado. En este sentido, Huelva (2019) sostiene que la implementación de estrategias pedagógicas basadas en la inclusión y el respeto por la diversidad potencia su bienestar

emocional y social, al reconocer y valorar sus diferencias individuales. Estas estrategias fomentan un ambiente donde estudiantes de distintas capacidades se sienten apoyados y comprendidos, lo que es fundamental para su motivación y éxito académico.

Además, la investigación de Fábik (2022) resalta que los estudiantes con altas capacidades tienden a mostrar una sensibilidad especial hacia valores éticos como la justicia y la responsabilidad. Esta característica sugiere que un entorno que fomente estos valores no solo será inclusivo, sino que también responderá a las afinidades naturales de estos estudiantes, creando un ambiente en el que puedan sentirse alineados y motivados a participar activamente en su aprendizaje.

5.1.3.3. Principio epistemológico

Sustento de teorías del conocimiento que promueven una educación centrada en la diversidad.

La PPI de la UE1 se basa en teorías del conocimiento que impulsan una educación centrada en la diversidad y el desarrollo integral del estudiante. En particular, el constructivismo socio-crítico y la pedagogía crítica orientan la educación hacia la formación de estudiantes como agentes de cambio social. El constructivismo, influenciado por Piaget y Ausubel, destaca la construcción del conocimiento mediante la interacción con el entorno; mientras que, la mediación en la Zona de Desarrollo Próximo (Vygotsky, 1983), rol en el cual el docente facilita el aprendizaje colaborativo (Xue, 2023).

La pedagogía crítica, por su parte, enfocada en la conciencia crítica y la participación activa, promueve un ambiente donde los estudiantes reflexionan sobre estructuras sociales y creencias dominantes (Jeyaraj, 2020), alineándose con los principios de educación democrática y participativa que establece el art. 27 de la Constitución ecuatoriana.

Además, las teorías de las inteligencias múltiples de Gardner (1987) y de la inteligencia emocional de Goleman (2022) complementan este enfoque, permitiendo que los docentes adapten sus métodos a la diversidad de habilidades y estilos de aprendizaje y a las particularidades emocionales. Esto fomenta un entorno inclusivo que valora las capacidades individuales, permitiendo que cada estudiante desarrolle sus potenciales de manera equilibrada y personalizada.

Finalmente, la psicología cognitiva y el aprendizaje significativo de Ausubel (1983) resaltan la importancia de experiencias de aprendizaje personalizadas, destacando que los

estudiantes construyen significados duraderos al relacionar nuevos conocimientos con los previos, una práctica esencial en un entorno educativo diverso.

Referencias a teorías epistemológicas que permitan brindar respuestas educativas para estudiantes con altas capacidades.

La PPI de la UE1 integra teorías epistemológicas que podrían proporcionar estrategias efectivas para atender a estudiantes, enfatizando el aprendizaje autodirigido, la mediación social y la adaptabilidad curricular. La teoría de Piaget subraya la importancia de experiencias autodirigidas y desafiantes, claves para estudiantes que buscan estímulos cognitivos avanzados, sugiriendo que el aprendizaje autodirigido y los desafíos promueven su desarrollo eficaz (Stoltz et al., 2015).

Asimismo, la teoría de Vygotsky y su concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) resaltan la importancia de la interacción con pares y mediación docente. Este enfoque permite que los estudiantes con altas capacidades logren una comprensión más profunda al colaborar con compañeros y recibir apoyo de educadores, facilitando el aprendizaje significativo y el desarrollo de competencias críticas (Xue, 2023).

La teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1983) amplía el enfoque tradicional del talento intelectual al reconocer diversas áreas de habilidad, como la lógica-matemática, lingüística y espacial. Esto sugiere que los estudiantes con altas capacidades pueden desarrollar talentos diversos que requieren un currículo adaptado y diferenciado.

5.1.3.4. Enfoque pedagógico: Teorías educativas.

Se describen teorías educativas que detallen la metodología, rol del docente, rol del estudiante, concepción del aprendizaje y proceso de evaluación.

En la PPI de la UE1 se señalan al aprendizaje significativo y al constructivismo como los modelos pedagógicos que guían el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se establece en dicha propuesta que el docente actúa como facilitador, mientras el estudiante se convierte en protagonista de su propio aprendizaje a través de la reflexión y la evaluación continua. Esto se alinea estrechamente con el artículo 343 de la Constitución de 2008, que establece que:

El sistema nacional de educación tendrá como finalidad el desarrollo de capacidades y potencialidades individuales y colectivas de la población, que posibiliten el aprendizaje, y la generación y utilización de conocimientos, técnicas, saberes, artes y cultura. El

sistema tendrá como centro al sujeto que aprende, y funcionará de manera flexible y dinámica, incluyente, eficaz y eficiente.

Desde la perspectiva constructivista, la evaluación pedagógica no es un acto aislado, sino un proceso integral y continuo que está vinculado al aprendizaje y a la enseñanza. Oproescu (2017) resalta que, en el enfoque constructivista, la evaluación se convierte en una herramienta que fomenta la autorregulación y la metacognición, permitiendo a los estudiantes tomar conciencia de sus propios procesos de aprendizaje. El papel del docente en la evaluación, por tanto, es guiar al estudiante en la identificación de sus logros y áreas de mejora, promoviendo la autoevaluación y el análisis reflexivo. Para estudiantes con altas capacidades, esto podría traducirse en evaluaciones que no solo midan la adquisición de conocimientos, sino que también evalúen la aplicación, la creatividad y el análisis crítico. Herramientas como las rúbricas de evaluación, los portafolios y las autoevaluaciones son especialmente útiles, ya que permiten que los estudiantes reflexionen sobre su propio proceso de aprendizaje y establezcan metas de mejora continua.

A su vez, la interacción colaborativa es otro aspecto central en este proceso. Garbett (2011) sostiene que el aprendizaje significativo se fortalece cuando los estudiantes pueden relacionar los nuevos contenidos con sus conocimientos previos, un proceso que se ve enriquecido mediante la reflexión y la interacción con otros. Esto no solo promueve un aprendizaje más profundo, sino que también estimula el pensamiento crítico y la capacidad de aplicar lo aprendido en diferentes escenarios. La colaboración entre pares permite que los estudiantes compartan perspectivas, construyan juntos nuevos significados y validen sus ideas en un entorno de respeto y diálogo. Para el trabajo con estudiantes con altas capacidades, el participar en grupos de trabajo heterogéneos no solo les brinda la oportunidad de compartir y desarrollar sus ideas, sino también de aprender de las perspectivas de otros, lo que enriquece su proceso de aprendizaje. Las dinámicas de aprendizaje colaborativo deben diseñarse de manera que estos estudiantes tengan roles que aprovechen sus habilidades, promoviendo al mismo tiempo un entorno inclusivo en el que todos los participantes puedan contribuir y beneficiarse.

Describe teorías educativas que fomenten la inclusión de estudiantes con altas capacidades

En la PPI de la UE1 se señala que las teorías educativas que podrían contribuir a fomentar la inclusión de sus estudiantes: en primer lugar, al constructivismo, que promueve un

aprendizaje significativo a través del trabajo colaborativo, permitiendo a los estudiantes interactuar y construir conocimiento juntos; en segundo lugar, a la teoría de Vygotsky, que destaca la importancia de la mediación docente y la interacción con compañeros más hábiles para alcanzar niveles superiores de comprensión; y, por último, la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner, que reconoce la diversidad de habilidades y talentos.

La incorporación de estas teorías educativas en el PPI se alinea con lo establecido en el art. 308 del Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2023) respecto al establecimiento del Modelo de gestión, y que señala que:

La Autoridad Educativa Nacional emitirá el modelo de gestión de los Departamentos de Inclusión Educativa basado en: detección de estudiantes con necesidades educativas específicas no asociadas a la discapacidad, acompañamiento psicopedagógico, intervención educativa en estudiantes, sensibilización a la comunidad educativa para una cultura de inclusión educativa, asesoramiento y orientación en prácticas de inclusión educativa, acompañamiento al proceso de titulación de los estudiantes con necesidades educativas específicas asociadas y no asociadas a la discapacidad.

Ahora, y respecto a las tres teorías referidas en el PPI de la UE1, debe reflexionarse sobre cómo éstas podrían adaptarse al trabajo educativo con estudiantes con altas capacidades. En el caso del constructivismo, puesto que enfatiza el aprendizaje significativo a través de la interacción colaborativa, su aplicación permitiría a los estudiantes con altas capacidades construir conocimiento de manera conjunta y profundizar su comprensión mediante experiencias compartidas en el aula (Green y Gredler, 2002). Esta teoría puede adaptarse para incluir a estudiantes con altas capacidades al ofrecerles tareas abiertas y proyectos desafiantes que les permitan explorar conceptos en profundidad y aplicar sus conocimientos de forma creativa. Además, el entorno colaborativo permite que estos estudiantes asuman roles de liderazgo, compartan sus ideas y aprendan de las perspectivas de sus compañeros, lo que enriquece su experiencia de aprendizaje y les ofrece un espacio para desarrollar habilidades sociales avanzadas.

En el caso de la teoría de Vygotsky (1983), con su concepto de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), Zambo (2009) propone que, para estudiantes con altas capacidades, esta teoría podría adaptarse ofreciendo actividades que los desafíen más allá de su nivel de competencia actual, con el apoyo de docentes y compañeros que puedan proporcionar estímulo adicional. El docente, en este caso, actuaría como mediador y guía, facilitando un aprendizaje que no solo

aprovecha las habilidades existentes de los estudiantes, sino que también les ayuda a alcanzar un desarrollo cognitivo superior al exponerlos a nuevas ideas y retos.

Finalmente, la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner amplía esta visión inclusiva al reconocer que los estudiantes con altas capacidades pueden destacarse en una variedad de áreas, no solo en lo académico. Adaptar esta teoría en el aula implica crear un entorno en el que se valoren y desarrollen diferentes tipos de inteligencias, permitiendo a los estudiantes con altas capacidades, por ejemplo, explorar y potenciar sus habilidades en múltiples dominios, como la música, el arte, la lógica matemática o las habilidades interpersonales (Anderson, 2005). Esta diversidad en la enseñanza personalizada no solo respondería a las necesidades de los estudiantes con altas capacidades, sino que también enriquecería el entorno educativo, creando una atmósfera donde todos los talentos y habilidades son reconocidos y cultivados.

5.1.3.5. Medidas educativas/curriculares de atención a las altas capacidades.

Consideración de ajustes en la planificación curricular para incluir a estudiantes con altas capacidades.

La PPI de la UE1 menciona la importancia de diseñar un currículo inclusivo que responda a las necesidades de todos los estudiantes, lo que implica la consideración de ajustes en la planificación curricular. Sin embargo, no se detalla explícitamente cómo se llevarán a cabo estos ajustes para incluir específicamente a estudiantes con altas capacidades. Esta situación se alinea parcialmente con lo estipulado en el art. 10 del Reglamento General a la LOEI (2023), que establece que el currículo nacional debe adaptarse y alinearse a los intereses, necesidades y realidades de la comunidad en la que se implementa, para lo cual se deberá considerar el entorno, espacios, tiempos y especificidades sociales y culturales en las que se desarrolla el hecho educativo.

Esta falta de precisión contrasta con los hallazgos de Gómez (2017) quien destacó que una organización escolar eficiente, un diseño curricular adecuado y una gestión de aula efectiva pueden mejorar significativamente el rendimiento académico. A su vez, según Tirri y Laine (2017), el diseño curricular es fundamental para evitar el estancamiento académico y la desmotivación en los estudiantes.

Medidas educativas como: enriquecimiento curricular, aceleración escolar, agrupamiento, adaptación curricular.

La PPI de la UE1 menciona que la institución cree “...en la igualdad de género, en la equidad e inclusión” (p. 12), pero no detalla medidas específicas como el enriquecimiento curricular, la aceleración escolar, el agrupamiento y la adaptación curricular, esenciales para el trabajo con estudiantes con altas capacidades. De esta forma, no existiría alineación con el art. 161 de la LOEI (2023), que estipula:

Los estudiantes con dotación superior o altas capacidades podrán acceder a todos los servicios educativos, modalidades, jornadas y niveles educativos. Para ello, se adoptarán medidas curriculares ordinarias que les permitan permanecer en el grado o curso correspondiente a su edad escolar, o extraordinarias, que faciliten su promoción a los cursos o grados correspondientes.

Este vacío es decisivo, pues, como señalan Barrenetxea-Mínguez y Martínez-Izaguirre (2019), el enriquecimiento curricular permite a estos estudiantes profundizar en los contenidos, desarrollando habilidades avanzadas y manteniendo su motivación. Estos autores enfatizan que esta estrategia es clave para evitar la monotonía en estudiantes de alta capacidad.

Por su parte, la aceleración escolar –que incluye la promoción adelantada o el acceso a cursos avanzados– permitiría a estos estudiantes progresar a su propio ritmo, promoviendo tanto el rendimiento académico como el bienestar emocional, al proporcionar un entorno adecuado a sus capacidades (Ramos, 2008).

5.1.4. Formación del personal (docente)

5.1.4.1. Propuestas de capacitación al profesorado.

Propuesta de capacitación docente (cursos, talleres, seminarios) en educación inclusiva para la atención a la diversidad, específicamente altas capacidades

La PPI actual de la UE1 muestra un avance en la capacitación docente, con un 80% de los docentes participando en cursos de actualización. Sin embargo, estos esfuerzos no incluyen una formación específica para la atención de estudiantes con altas capacidades, lo cual limita su capacidad para responder adecuadamente a las necesidades de esta población. La educación inclusiva demanda, a criterio de Borders et al. (2014), un enfoque que no solo abarque diversidad general, sino que integre competencias específicas en identificación y manejo de altas capacidades, pues los estudiantes con altas capacidades requieren estrategias pedagógicas inclusivas que estimulen su desarrollo cognitivo y emocional.

Martínez (2012) destaca que la falta de capacitación específica en educación inclusiva, especialmente para atender a estudiantes con altas capacidades, tiene efectos negativos en el rendimiento y la autoestima de estos estudiantes, quienes pueden sentirse incomprendidos o subestimados en el aula. La formación continua de los docentes en esta área es esencial para garantizar un ambiente inclusivo y de calidad, en el que cada estudiante, independientemente de sus habilidades, reciba el apoyo necesario.

En tal sentido, para que la institución pueda ofrecer una educación realmente inclusiva y acorde al art. 27 de la Constitución (2008), es fundamental que los programas de capacitación incluyan formación específica en la atención a la diversidad, particularmente en altas capacidades.

5.1.5. Gestión de convivencia.

Propuesta de actividades que fomenten el desarrollo emocional y social de estudiantes con altas capacidades.

En la PPI de la UE1 se señala que la institución busca fomentar el desarrollo emocional y social mediante actividades de integración. No obstante, para el caso puntual de estudiantes con altas capacidades, sería necesario implementar actividades específicas que aborden sus necesidades únicas, como el perfeccionismo y el sentimiento de aislamiento. Según Betts y Neihart (1985), actividades como trabajos colaborativos y talleres de resolución de conflictos resultan efectivas para apoyar el desarrollo socioemocional de estos estudiantes, mejorando significativamente su adaptación e interacción social.

Además, aprendizajes experienciales como el aprendizaje-servicio son altamente beneficiosos, ya que fomentan habilidades interpersonales, empatía y resiliencia emocional. Sun et al. (2021) demostraron que el aprendizaje-servicio permite a los estudiantes trabajar con compañeros de diferentes contextos y habilidades, fortaleciendo su capacidad de integración.

Por tanto, la propuesta debería incluir programas específicos de desarrollo socioemocional, como el aprendizaje-servicio y actividades de integración adaptadas para enfrentar los desafíos emocionales de los estudiantes con altas capacidades. Implementar estos enfoques contribuiría a su bienestar y éxito académico, alineándose con el modelo de gestión inclusiva promovido en el art. 308 del Reglamento General a la LOEI.

A su vez, en la PPI de la UE1 se señala que los estudiantes deben recibir gratuitamente servicios de carácter social, psicológico y de atención integral de salud en sus circuitos educativos; sin embargo, se carece de un enfoque específico para las necesidades

socioemocionales de estudiantes con altas capacidades. En tal caso, lo anterior se alinea con el art. 26 de la Constitución (2008), que menciona lo siguiente:

La educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado. Constituye un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, garantía de la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el buen vivir. Las personas, las familias y la sociedad tienen el derecho y la responsabilidad de participar en el proceso educativo.

Por su parte, la literatura respalda el uso de programas de aprendizaje socioemocional (SEL) como estrategia esencial para el desarrollo integral. Hernández de la Torre y Navarro (2021) subrayan que atender tanto los aspectos académicos como los emocionales y sociales es crucial para evitar la segregación y fomentar un entorno inclusivo. Durlak et al. (2011), en su meta-análisis, evidencian que los programas SEL mejoran no solo las habilidades emocionales y sociales, sino también el rendimiento académico, lo que los convierte en un componente importante de un modelo educativo inclusivo.

La literatura científica también recomienda el uso de programas de atención plena o mindfulness, que ha demostrado reducir el estrés y fortalecer la empatía, beneficiosos especialmente para estudiantes con altas capacidades. Schonert-Reichl et al. (2015) encontraron que estos programas aumentan el bienestar emocional y la cohesión social, resultando particularmente útiles para estudiantes con desafíos en su desarrollo socioemocional debido a sus características excepcionales.

5.1.5.1. Participación familiar y comunitaria.

Propuestas que promuevan la participación activa de las familias en el desarrollo académico de estudiantes con altas capacidades.

La PPI de la UE1 no describe estrategias específicas para incentivar la participación familiar en el desarrollo académico de estudiantes con altas capacidades. Sin embargo, el art. 26 de la Constitución (2008) establece que la educación es un derecho que compromete tanto al Estado como a las familias y la sociedad, quienes comparten la responsabilidad en el proceso educativo, esencial para la inclusión y el “buen vivir”. Se evidencia, en tal sentido, un contraste entre la PPI analizada y el marco normativo nacional.

La investigación en educación inclusiva evidencia que la participación familiar es clave para maximizar el potencial de los estudiantes, especialmente en aquellos con altas capacidades. Rodríguez y Borges (2020) destacan el papel de las familias en el desarrollo de

habilidades, valores y logros de los estudiantes, influyendo en su rendimiento académico y emocional. Además, el meta-análisis de Fan y Chen (2001) confirma que la implicación de los padres con expectativas altas y comunicación constante potencia tanto el rendimiento académico como el bienestar emocional de los estudiantes. De esta forma, la implicación familiar es fundamental para una educación inclusiva y de calidad que apoye integralmente a los estudiantes con altas capacidades.

Propuestas de actividades para promover una cultura inclusiva con la participación de los actores de la comunidad educativa (docentes, estudiantes, directivos, padres de familia).

La PPI de la UE1 incluye la “minga escolar”, una actividad colaborativa que integra a estudiantes, docentes y familias, y cuya finalidad, a criterio de la institución, es fomentar un sentido de pertenencia y cohesión en la comunidad educativa. Este tipo de iniciativas tiene proximidades con lo que se establece en el art. 27 de la Constitución (2008): “La educación [...] será participativa [...] intercultural, democrática, incluyente y diversa [...]; estimulará [...] la iniciativa individual y comunitaria [...]”.

En tal caso, el enfoque de involucrar a toda la comunidad escolar en actividades colaborativas está respaldado por estudios recientes. Lema y Mwila (2022) demuestran que la participación comunitaria en actividades escolares mejora los recursos y fomenta una responsabilidad compartida para lograr resultados educativos de calidad. Este estudio concluye que una relación sólida entre la escuela y la comunidad es fundamental para el éxito académico y la integración social de los estudiantes, promoviendo un ambiente de responsabilidad y apoyo mutuo.

5.2. Análisis de los ejes de gestión pedagógica y gestión de convivencia del Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la Unidad 2 (UE2)

5.2.1. Autoevaluación institucional

En el contexto de la autoevaluación institucional, la UE2, se enfoca en mejorar la calidad de enseñanza y convivencia a través de varios componentes clave. La implementación del Plan Operativo Anual (POA) del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) juega un papel central, alineándose con las necesidades de la comunidad educativa y garantizando la participación de todos los actores. El Código de convivencia también es esencial, dado que fomenta un ambiente de respeto y resolución de conflictos, contribuyendo a un clima positivo. La revisión y socialización de este Código no solo refuerza las normas de convivencia, sino

que también involucra a la comunidad educativa en el proceso de autoevaluación, promoviendo una cultura de colaboración para el desarrollo escolar, tal como plantea Varkas (2022).

Además, la evaluación de desempeño académico mediante planes de refuerzo es fundamental para atender las necesidades de aquellos estudiantes que requieren apoyo adicional. Esta medida se alinea con estudios como Shchegliuk (2018), que subrayan la efectividad de la autoevaluación y coevaluación como herramientas para la mejora continua en el ámbito educativo.

5.2.2. Gestión pedagógica

5.2.2.1. Flexibilidad curricular.

Adecuaciones en la planificación microcurricular considerando características y necesidades de estudiantes con altas capacidades (medidas educativas como: adaptación curricular, aceleración escolar y enriquecimiento curricular).

La propuesta educativa institucional (en adelante PEI) de la UE2 sigue los lineamientos generales dados por el Ministerio de Educación (PEI UE2, 2023, p. 12), pero no especifica cómo se aplican medidas como adaptaciones curriculares, aceleración escolar o enriquecimiento para estudiantes con altas capacidades. Esto contrasta con el art. 9 del Reglamento de la LOEI, que define las adaptaciones curriculares como modificaciones que eliminan barreras en el aprendizaje para responder a necesidades específicas (MINEDUC, 2023, art. 9).

La literatura apoya la implementación de estrategias específicas para estudiantes con altas capacidades. Bonilla et al. (2014) señalan que una planificación que toma en cuenta los intereses, talentos y estilos de aprendizaje de cada estudiante optimiza el proceso educativo y maximiza el potencial individual. Enriquecimiento, aceleración y adaptaciones curriculares son esenciales para proporcionar el estímulo adecuado, permitiendo la personalización del aprendizaje y el desarrollo de competencias avanzadas.

Adecuaciones en la planificación microcurricular para la educación inclusiva centrada en la diversidad.

La planificación microcurricular en la UE2 se enfoca en un modelo inclusivo que responde a la diversidad de los estudiantes. El PEI de la entidad establece que las acciones pedagógicas y el proceso de aprendizaje se organizan en función de la diversidad del alumnado

mediante la metodología de Proyectos Escolares, evaluando continuamente su impacto en el desarrollo de habilidades cognitivas y socioemocionales (PEI UE2, 2023, p. 12).

La metodología de Proyectos Escolares promueve la inclusión al involucrar a toda la comunidad educativa, incluyendo docentes, estudiantes y familias, en la planificación y ejecución de proyectos (PEI UE2, 2023, p. 15). Esto fomenta un entorno colaborativo donde se valoran diversas perspectivas y habilidades, reflejando un compromiso con la inclusión.

A nivel conceptual, Echeita y Ainscow (2011) enfatizan que la inclusión debe entenderse como un proceso dinámico y en constante evolución. La educación inclusiva requiere revisar y adaptar continuamente las prácticas pedagógicas para asegurar que todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades, puedan desarrollarse plenamente en un entorno de aprendizaje inclusivo.

5.2.2.2. Prácticas educativas innovadoras.

Propuestas pedagógicas que promuevan el fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje inclusivos.

En el PEI de la UE2 se refleja un firme compromiso con la educación inclusiva para estudiantes con altas capacidades, incorporando esta visión en su planificación curricular. La propuesta pedagógica enfatiza la creación de “programas que impulsen el desarrollo en espacios educativos que fomenten y reconozcan las capacidades innovadoras, reflexivas y expresivas de estudiantes con talentos excepcionales” (PEI UE2, 2023, p. 14). Este enfoque garantiza que los estudiantes con habilidades especiales encuentren un entorno que valore sus talentos únicos y promueva su crecimiento intelectual y creativo.

Este planteamiento se alinea con el artículo 161 del Reglamento a la LOEI (2023), que establece:

Los estudiantes con [...] altas capacidades podrán acceder a todos los servicios educativos, modalidades, jornadas y niveles educativos. Para tal efecto, se adoptarán medidas curriculares ordinarias para que permanezcan en el grado o curso correspondiente a su edad escolar, o medidas extraordinarias que permitan su promoción a cursos o grados superiores, considerando la identificación, evaluación, adaptación e implementación de medidas curriculares acordes a su ritmo y profundidad de aprendizaje, motivación, interés y creatividad.

El diseño de programas especializados asegura que los estudiantes con altas capacidades reciban una educación adaptada a sus necesidades, cumpliendo con la premisa de ofrecer entornos que potencien sus habilidades individuales en un marco estimulante (Taylor et al., 2021). Estos programas no solo reconocen y celebran los talentos individuales, sino que también proporcionan los recursos y desafíos necesarios para mantener el interés y la motivación en su proceso de aprendizaje.

Gutiérrez (2014) destaca el avance de estrategias específicas para mejorar la educación de estudiantes con altas capacidades, resaltando la incorporación de tecnologías de la información y dispositivos móviles en el aula. Estas herramientas permiten personalizar la instrucción y ofrecer dinámicas innovadoras que potencian la exploración y el aprendizaje, ampliando significativamente las oportunidades de desarrollo académico y personal para estos estudiantes.

Propuestas de proyectos que promuevan la participación de la comunidad educativa.

La propuesta pedagógica de la UE2 subraya la importancia de los proyectos escolares como una herramienta esencial para involucrar a toda la comunidad educativa y fomentar un entorno colaborativo. Según el PEI (2023), “los proyectos escolares deben involucrar a todos los miembros de la comunidad educativa, incluidos docentes, estudiantes y familias” (p. 15). Este enfoque busca fortalecer la integración, el sentido de pertenencia y el compromiso colectivo hacia los objetivos institucionales, creando una sinergia positiva entre los diferentes actores educativos. Estrechamente relacionado, el art. 320 del Reglamento a la LOEI (2023) reafirma la corresponsabilidad de la educación, destacando que es un deber compartido entre las familias, los docentes, las autoridades, los estudiantes y las organizaciones de la sociedad. Aunque ambos planteamientos coinciden en la importancia de la colaboración, el PEI de la UE2 enfatiza un enfoque más práctico y específico en la implementación de proyectos escolares como vehículo para esa participación, mientras que la LOEI aborda la corresponsabilidad desde un enfoque más amplio, estableciendo una base normativa que respalda y legitima dicha participación colectiva en el proceso educativo.

Ambas visiones se complementan al resaltar que el éxito de los procesos educativos inclusivos y colaborativos depende de la participación conjunta de todos los actores, asegurando un compromiso compartido que fomente una educación integral y alineada con los principios de cohesión social y participación comunitaria.

Por otra parte, para impulsar proyectos que respondan a las necesidades de la comunidad educativa, el liderazgo del director/a es fundamental. Como afirma Piñar (2016), “el director del centro educativo se ha convertido en una figura clave, reforzada por la normativa actual.” En este rol, el director puede liderar proyectos innovadores que atiendan a estudiantes con altas capacidades y que fomenten una cultura inclusiva y adaptativa dentro del centro.

Así, los proyectos escolares que involucran a la comunidad educativa contribuyen a crear una cultura de colaboración y apoyo, donde cada miembro tiene un rol activo en el proceso de aprendizaje.

5.2.2.3. Evaluación del aprendizaje.

Flexibilidad en la evaluación del aprendizaje de estudiantes con las altas capacidades, acorde a propuestas institucionales y la normativa legal.

La propuesta pedagógica de la UE2 pone énfasis en la flexibilidad de la evaluación, considerando que es esencial para atender las diversas capacidades y estilos de aprendizaje de sus estudiantes. El PEI resalta la importancia de establecer “lineamientos y metodologías con las que va a ser basada la rúbrica de evaluación” (PEI UE2, 2023, p. 48), lo cual permite una adaptación que refleja las necesidades individuales de los estudiantes. Esta propuesta institucional se alinea con el art. 10 del Reglamento de la LOEI (2023), que aborda la flexibilización curricular y permite que las instituciones educativas adecuen el currículo nacional conforme a los intereses y necesidades de sus estudiantes y de la comunidad educativa. La normativa destaca que estas adaptaciones deben considerar el entorno, los espacios, los tiempos y las especificidades sociales y culturales, ofreciendo un marco que respalde el diseño y la aplicación de herramientas evaluativas adaptadas al proceso de enseñanza-aprendizaje. Las adaptaciones curriculares mencionadas buscan garantizar la inclusión, permanencia, aprendizaje y promoción de todos los estudiantes, y son fundamentales para fomentar un sistema educativo que valore la diversidad y promueva la equidad.

Según Cruz y Hernández (2022) las estrategias pedagógicas inclusivas deben ajustarse al ritmo de aprendizaje de cada estudiante, reconociendo la diversidad de estilos y capacidades como una fuente de enriquecimiento en el proceso educativo. Para los estudiantes con altas capacidades, esta adaptabilidad podría ser particularmente significativa, ya que les permitiría avanzar a su propio ritmo, potenciar su pensamiento crítico y creativo, y aprovechar al máximo sus habilidades.

Así, la flexibilidad en la evaluación no solo se ajusta a la normativa educativa inclusiva, sino que se convierte en un vehículo para la creación de un entorno de aprendizaje personalizado y significativo. A criterio de Allen y Tanner (2006), la incorporación de rúbricas adaptativas en la evaluación permitiría que los estudiantes con altas capacidades exploren y demuestren su potencial de manera integral.

5.2.2.4. Flexibilidad curricular.

Consideración de ajustes en la planificación curricular para incluir a estudiantes con altas capacidades.

La planificación curricular en la UE2 refleja un compromiso con la inclusión de todos los estudiantes, aunque no nombra de manera específica a aquellos con altas capacidades. En el PEI se señala que “los indicadores propuestos miden la respuesta educativa de la inclusión educativa para lograr una formación integral de los estudiantes” (PEI UE2, 2023, p. 10). Este enfoque se alinea con el artículo 10 del Reglamento a la LOEI (2023) que permite a las instituciones educativas del Sistema Nacional de Educación alinear y adecuar el currículo nacional para responder a los intereses y necesidades de sus estudiantes, considerando el entorno, los espacios, los tiempos y las particularidades sociales y culturales, así como sus modelos educativos.

Lo anterior puede enriquecerse con el modelo de enriquecimiento educativo de Gagné (1985), que complementa esta visión al introducir factores personales y ambientales, como el contexto sociocultural y las oportunidades que los estudiantes encuentran en su entorno. Gagné destaca que el entorno educativo debe ofrecer experiencias enriquecedoras y adaptativas para facilitar que los estudiantes con altas capacidades desplieguen plenamente su potencial. Esto significa que, además de los esfuerzos institucionales por flexibilizar el currículo, es fundamental contar con un contexto que promueva oportunidades significativas y estímulos adecuados.

La integración de estos ajustes en la planificación curricular podría favorecer, en un futuro, la creación de un ambiente en el que los estudiantes con altas capacidades puedan explorar y maximizar sus habilidades en función de sus características personales y el entorno educativo.

5.2.3. Gestión de convivencia

5.2.3.1. Participación docente y de estudiantes.

Propuesta de actividades que fomenten la participación de los estudiantes en procesos de aprendizaje.

La propuesta pedagógica de la UE2 promueve actividades que fomentan la participación activa de los estudiantes en procesos de aprendizaje, enfocándose no solo en el rendimiento académico, sino también en el desarrollo integral de los estudiantes en aspectos personales, sociales y emocionales. Esto se refleja en el PEI, donde se busca:

Promover el desarrollo humano de habilidades para la vida y la prevención de problemáticas psicosociales, para lograr la participación, permanencia y culminación de estudios académicos, garantizando su desarrollo personal, social y emocional dentro del sistema educativo nacional bajo los principios del Buen Vivir. (PEI UE2, 2023, p. 50)

Esta visión se encuentra en sintonía con lo establecido en el art. 27 de la Constitución (2008) que indica que la educación debe centrarse en el ser humano, promoviendo su desarrollo holístico y garantizando un aprendizaje inclusivo y de calidad que respete los derechos humanos. El artículo resalta que la educación debe estimular el sentido crítico, la solidaridad, la paz y la participación activa, todos elementos esenciales para alcanzar el Buen Vivir (Sumak Kawsay), que busca una vida plena y equilibrada.

Así mismo, la propuesta pedagógica se alinea con lo que señala la literatura científica. Echeita (2017) subraya la importancia de condiciones y políticas coherentes que faciliten un ambiente de aprendizaje inclusivo y enriquecedor. Echeita menciona que es necesario contar con la financiación adecuada, la accesibilidad de los espacios físicos y virtuales, y la revisión del currículo para avanzar hacia una educación inclusiva que no solo permita, sino que también incentive la participación activa de todos los estudiantes.

5.2.3.2. Participación familiar y comunitaria.

Propuestas de actividades para promover una cultura inclusiva con la participación de los actores de la comunidad educativa (docentes, estudiantes, directivos, padres de familia).

La propuesta pedagógica de la UE2 integra actividades orientadas a promover una cultura inclusiva que involucra activamente a todos los actores de la comunidad educativa,

incluyendo docentes, estudiantes, directivos y padres de familia. Uno de los aspectos destacados es la socialización de roles en el Comité de Padres y Madres de Familia. En el PEI, se establece la importancia de “socializar a los miembros del Comité de Padres y Madres de Familia cuáles son sus funciones, para que evidencien sus actividades expuesto en su plan de trabajo, para rendir cuentas a la Comunidad Educativa” (PEI UEAS, 2023, p. 51). Esta iniciativa refuerza el compromiso de transparencia y participación al hacer que las familias asuman un papel activo en la vida escolar, permitiéndoles comprender y ejercer sus responsabilidades en apoyo al desarrollo integral de los estudiantes.

Además, el PEI promueve un enfoque de derechos, equidad de género, bienestar, interculturalidad e inclusión en el desarrollo humano integral de los estudiantes, reafirmando que la educación debe ser un espacio donde se garantice la equidad y la diversidad. La propuesta pedagógica subraya que la educación debe “promover el desarrollo humano integral de los y las estudiantes desde un enfoque de derechos, género, bienestar, interculturalidad, intergeneracional e inclusión” (PEI UE2, 2023, p. 50). Este enfoque holístico responde a lo dispuesto en el art. 27 de la Constitución, que define la educación como un derecho centrado en el respeto a los derechos humanos, la democracia, la interculturalidad y la inclusión, y que impulsa un aprendizaje de calidad y calidez, orientado al desarrollo integral del ser humano.

5.2.4. Formación docente

5.2.4.1. Capacitación en altas capacidades.

Propuesta de capacitación docente (cursos, talleres, seminarios) en educación inclusiva para la atención a la diversidad, específicamente altas capacidades.

La propuesta pedagógica de la UE2 enfatiza la relevancia de la “capacitación para la actualización continua de docentes” (PEI UE2, 2023, p. 5), reflejando el compromiso institucional con la formación en educación inclusiva y la atención a la diversidad. Esta formación es crucial para que los docentes adquieran competencias que les permitan implementar estrategias pedagógicas efectivas, adaptando su práctica a las necesidades particulares de cada estudiante.

Este compromiso se alinea con el artículo 349 de la Constitución, que garantiza al personal docente actualización, formación continua y mejoramiento pedagógico y académico. La normativa establece que el Estado debe regular la carrera docente, promoviendo políticas de formación y desarrollo profesional. Esto asegura que los docentes reciban la preparación necesaria para enfrentar los retos de una educación diversa e inclusiva.

Ocampo (2021) refuerza la importancia de la formación docente al destacar que la epistemología de la educación inclusiva, basada en principios como el diasporismo y la heterogénesis, implica un “movimiento constante y evolución dinámica”. Esta visión subraya que la capacitación debe ser flexible y en constante actualización, incorporando metodologías y enfoques diversos para responder a la diversidad en el aula. El diasporismo y la heterogénesis representan la adaptación y evolución continua de las estrategias de enseñanza, reflejando la naturaleza cambiante de una educación inclusiva que busca reconocer y potenciar las diferencias y talentos de todos los estudiantes.

5.3. Análisis de los ejes de gestión pedagógica y gestión de convivencia del Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la Unidad Educativa (UE3)

5.3.1. Autoevaluación institucional

La autoevaluación institucional en la UE3, se enfoca en la adaptación de los procedimientos académicos para satisfacer las necesidades individuales de los estudiantes y garantizar que el currículo se ajuste a la realidad educativa. En esta propuesta, se plantea la implementación de evaluaciones sumativas y formativas que permiten identificar y reconocer la diversidad de habilidades y estilos de aprendizaje, promoviendo así un entorno inclusivo. La combinación de ambos enfoques de evaluación facilita tanto la verificación del aprendizaje como la mejora continua del proceso educativo. Según Nieminen et al. (2019) los métodos de autoevaluación sumativa, cuando se alinean con propósitos pedagógicos, pueden mejorar significativamente el enfoque de los estudiantes hacia el aprendizaje y su sentido de autoeficacia.

En este contexto, el uso de la evaluación formativa como una herramienta inclusiva también permite a los docentes recibir retroalimentación constante sobre el aprendizaje de los estudiantes, lo cual resulta crucial para ajustar y mejorar sus prácticas pedagógicas. Ocampo (2021) señala que la educación inclusiva se basa en la “heterogénesis”, un principio que implica una evolución constante y dinámica en la integración de diversos elementos en el entorno educativo. Este enfoque permite una adaptación continua que responde efectivamente a las necesidades de todos los estudiantes, asegurando un entorno en el que cada estudiante, independientemente de sus características o capacidades, pueda lograr aprendizajes significativos.

Por último, esta autoevaluación y la capacitación docente para fortalecer el proceso son esenciales, ya que permiten que al menos el 75% de los estudiantes logren aprendizajes significativos durante el año lectivo.

5.3.2. Gestión pedagógica

5.3.2.1. Flexibilidad curricular.

Adecuaciones en la planificación microcurricular considerando características y necesidades de estudiantes con altas capacidades (medidas educativas como: adaptación curricular, aceleración escolar y enriquecimiento curricular).

La planificación microcurricular de la UE3 destaca la relevancia de implementar “planificaciones con adaptación curricular de manera individual” (PEI UE3, 2023, p. 12) para responder adecuadamente a las características y necesidades de los estudiantes. Este enfoque diferenciado permite ajustar el currículo, creando un entorno que no solo reconoce, sino que también potencia el desarrollo del potencial de cada estudiante.

Este planteamiento se alinea con el art. 10 del Reglamento de la LOEI (2023) que establece que el currículo nacional debe adaptarse y ajustarse a los intereses, necesidades y realidades de la comunidad educativa donde se aplica. Dichas adaptaciones deben considerar el entorno, los espacios, los tiempos y las especificidades sociales y culturales en las que se desarrolla el proceso educativo. Esta normativa refuerza la importancia de una planificación flexible y contextualizada, respaldando el enfoque de la UE3 hacia una educación inclusiva y personalizada.

De igual manera, y de acuerdo con el art. 9 del ACUERDO Nro. MINEDUC-MINEDUC-2023-00084-A MINEDUC (2023), las adaptaciones curriculares son “modificaciones que brindan soporte para la atención específica a una necesidad educativa identificada”, ajustando elementos del currículo y criterios de evaluación para facilitar un aprendizaje inclusivo. Bonilla et al. (2014) subrayan la relevancia de la enseñanza personalizada, donde los docentes adaptan métodos y contenidos a los intereses y estilos de aprendizaje de cada estudiante, especialmente en el caso de aquellos con altas capacidades que requieren enriquecimiento curricular y desafíos académicos que mantengan su motivación.

Adecuaciones en la planificación microcurricular para la educación inclusiva centrada en la diversidad.

El PEI de la UE3 demuestra un compromiso claro con la educación inclusiva y la atención a la diversidad al promover la necesidad de “revisar y adaptar las planificaciones educativas para incluir contenidos que reflejen la diversidad cultural del país” (PEI UE3, 2023, p. 71). Este enfoque busca garantizar un currículo que no solo cumpla con los estándares académicos, sino que también integre la riqueza cultural y social de la comunidad, ofreciendo un entorno educativo que valore y celebre la diversidad.

Tal planteamiento se encuentra en concordancia con lo dispuesto en el art. 10 del Reglamento de la LOEI (2023), que estipula que el currículo nacional debe adaptarse y alinearse a los intereses, necesidades y realidades de la comunidad educativa. Las adaptaciones curriculares deben tomar en cuenta el entorno, los espacios, los tiempos y las especificidades sociales y culturales del contexto en el que se desarrolla el proceso educativo. Esta normativa refuerza la importancia de una planificación flexible y contextualizada, un aspecto fundamental para una educación que aspire a ser inclusiva y respetuosa de la diversidad. De esta manera, la UE3 se asegura de que su enfoque esté en sintonía con los lineamientos legales que buscan una educación más adaptada y equitativa.

La importancia de estas adecuaciones en la planificación microcurricular radica en su capacidad para crear un entorno inclusivo que maximice el potencial de todos los estudiantes, independientemente de sus antecedentes culturales o habilidades. Huelva (2019) destaca que los enfoques educativos que reflejan la diversidad cultural no solo fomentan un sentido de pertenencia y respeto en el aula, sino que también tienen un impacto positivo en el desarrollo académico y emocional de los estudiantes. Esto, a su vez, promueve una mayor participación y un compromiso más profundo con el aprendizaje.

5.3.2.2. Prácticas educativas innovadoras.

Propuestas para la educación de estudiantes con altas capacidades vinculadas a la programación curricular institucional.

El PEI de la UE3 adopta un enfoque curricular flexible y adaptativo que busca atender las necesidades individuales de los estudiantes. Su propuesta educativa se centra en “desarrollar planificaciones curriculares que se adapten a las necesidades individuales del 75% de los estudiantes”, asegurando que tanto los contenidos como las evaluaciones sean pertinentes y ajustadas a diferentes estilos de aprendizaje (PEI UE3, 2023, p. 12). Este enfoque favorece un

entorno inclusivo que reconoce y potencia las habilidades de cada estudiante, promoviendo un aprendizaje personalizado y relevante.

Este planteamiento se encuentra en concordancia con lo dispuesto en el art. 10 del Reglamento de la LOEI (2023) que establece la necesidad de la flexibilización curricular. El artículo señala que las instituciones del Sistema Nacional de Educación pueden alinear y adecuar el currículo nacional según los intereses y necesidades de sus estudiantes y de la comunidad educativa, tomando en cuenta el entorno, los espacios, los tiempos y las especificidades sociales y culturales. La flexibilización curricular incluye adaptaciones curriculares, que implican complementar o modificar el currículo para responder a las necesidades educativas específicas de los estudiantes. Esto requiere diseñar, aplicar y evaluar herramientas que permitan reconocer y abordar la individualidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, garantizando así la inclusión, la permanencia, el aprendizaje y la culminación académica dentro del sistema educativo.

La estrategia de la UE3, al enfocarse en planificaciones con adaptación curricular, podría respaldar el desarrollo integral de los estudiantes con altas capacidades, asegurando que se atiendan las necesidades específicas de estos estudiantes, promoviendo un entorno en el que puedan avanzar a su propio ritmo y aprovechar al máximo su potencial.

Propuestas de proyectos que promuevan la participación de la comunidad educativa.

La UE3 subraya en su PEI la importancia de desarrollar proyectos que involucren de manera activa a toda la comunidad educativa. La institución se propone “implementar programas que promuevan la participación activa de estudiantes, docentes, padres de familia y otros actores” (PEI UE3, 2023, p. 9), con el objetivo de fortalecer la cohesión social y académica. Este enfoque busca fomentar un sentido de pertenencia y compromiso, donde cada miembro contribuye al desarrollo académico y personal de los estudiantes. A su vez, encuentra proximidad con lo establecido en el artículo 27 de la Constitución de 2008, que señala que “La educación [...] será participativa [...] intercultural, democrática, incluyente y diversa [...]; estimulará [...] la iniciativa individual y comunitaria [...]”.

La participación de las familias en estos proyectos es, por tanto, fundamental. Rodríguez y Borges (2020) destacan que el involucramiento de los padres potencia el talento, las habilidades y los valores de los estudiantes, además de proporcionarles estabilidad emocional. La colaboración activa de los padres crea un ambiente de apoyo y motivación que impacta positivamente en el rendimiento y desarrollo integral de los estudiantes.

Por otro lado, la inclusión de docentes y personal administrativo en proyectos conjuntos refuerza la cohesión social dentro de la institución. Según Paju et al. (2021) la participación en actividades compartidas fomenta una cultura de colaboración y respeto mutuo, elementos esenciales para la construcción de un entorno educativo inclusivo y diverso. Esta integración de todos los actores de la comunidad educativa contribuye a consolidar un espacio de aprendizaje donde la cooperación y la participación activa se convierten en pilares para el desarrollo integral de los estudiantes y el fortalecimiento de la comunidad educativa.

5.3.2.3. Evaluación del aprendizaje.

Flexibilidad en la evaluación del aprendizaje de estudiantes con altas capacidades, acorde a propuestas institucionales y la normativa legal.

La propuesta de evaluación de la UE3 está diseñada para adaptarse a las particularidades y ritmos de aprendizaje de cada estudiante, destacando una “evaluación progresiva de los logros en los procesos de aprendizaje adquiridos, con el fin de identificar áreas de mejora y ajustar las estrategias educativas” (PEI UE3, 2023, p. 9). Este enfoque permite una evaluación continua y específica, ajustándose a las necesidades individuales para maximizar el potencial de cada alumno dentro de un entorno inclusivo.

El art. 8 del ACUERDO Nro. MINEDUC-MINEDUC-2023-00084-A (2023) apoya esta perspectiva, enfatizando la necesidad de “ajustes razonables” en los instrumentos de evaluación, materiales didácticos y espacios de aprendizaje. Estos ajustes promueven un proceso de evaluación justo y accesible, eliminando barreras que pudieran dificultar el aprendizaje y asegurando una participación equitativa. Así, la UE3 implementa una evaluación inclusiva que respeta la diversidad y valora equitativamente los logros académicos.

Con relación a las evaluaciones en entornos inclusivos, Jungjohann y Gebhardt (2023) destacan que estas deben ser adaptativas y enfocarse en el progreso individual para apoyar la planificación educativa efectiva y la identificación de áreas de mejora. Su enfoque subraya la importancia de una evaluación continua que no solo documente el aprendizaje, sino que también sirva para ajustar las estrategias pedagógicas y maximizar el potencial de cada estudiante. Este tipo de evaluación podrían permitir a instituciones educativas, como la UE3, crear un entorno equitativo que respete y valore la diversidad de los alumnos y garantice que todos puedan alcanzar sus metas académicas de manera integral y justa.

5.3.2.4. Flexibilidad curricular.

Consideración de ajustes en la planificación curricular para incluir a estudiantes con altas capacidades.

La propuesta pedagógica de la UE3 reconoce la importancia de la adaptación curricular, aunque advierte que la implementación plena de este proceso puede verse limitada por la carga de actividades extracurriculares, lo que exige ajustes continuos para garantizar su efectividad (PEI UE3, 2023). Esta atención a la necesidad de un currículo flexible resalta el compromiso de la institución con la inclusión y la personalización de la enseñanza, especialmente para estudiantes con altas capacidades.

Este enfoque del PEI se alinea con el artículo 9 del ACUERDO Nro. MINEDUC-MINEDUC-2023-00084-A (2023), que establece que las adaptaciones curriculares deben “eliminar barreras en el proceso de enseñanza y aprendizaje” para asegurar una experiencia educativa inclusiva y equitativa. La normativa enfatiza la necesidad de que las instituciones educativas ajusten el currículo para responder a las necesidades individuales de los estudiantes, garantizando así un aprendizaje efectivo y significativo para todos. La propuesta de la UE3, al considerar la importancia de la adaptación continua del currículo, se encuentra en sintonía con esta disposición legal, compartiendo la visión de un entorno educativo que se adapte a las diversas capacidades y potencialidades del estudiantado.

Gil (2019) refuerza esta perspectiva al destacar que un currículo ajustado permite a los estudiantes con altas capacidades desarrollar sus habilidades y competencias avanzadas en un entorno de apoyo. Este enfoque no solo mejora el rendimiento académico, sino que también impulsa el desarrollo personal y la motivación, permitiendo que los estudiantes exploren y profundicen en sus áreas de interés.

Medidas educativas como: enriquecimiento curricular, aceleración escolar, agrupamiento, adaptación curricular.

El PEI de la UE3 propone el desarrollo de planificaciones que incluyan adaptaciones curriculares individualizadas, con el objetivo de atender las necesidades específicas de cada estudiante y fomentar un aprendizaje inclusivo. Esta propuesta se alinea con lo establecido en el artículo 10, literal a, del Reglamento a la LOEI (2023), que estipula que las adaptaciones curriculares deben permitir la complementación o modificación del currículo nacional para responder a las necesidades educativas individuales. Estas adaptaciones implican diseñar, aplicar y evaluar herramientas que consideren la singularidad de cada estudiante en el proceso

de enseñanza-aprendizaje, garantizando así la inclusión, la permanencia, el aprendizaje, la promoción y la culminación dentro del sistema educativo.

No obstante, como señala Arguedas (2016) para optimizar la atención a la diversidad y responder adecuadamente a las altas capacidades, sería necesario implementar estrategias adicionales. Entre estas se destacan el enriquecimiento curricular, la aceleración escolar y el agrupamiento.

El enriquecimiento curricular permite, a criterio de Arguedas (2016) a los estudiantes con altas capacidades profundizar en áreas de su interés más allá de los contenidos básicos del currículo. Esta estrategia proporciona oportunidades para la investigación, la exploración de conceptos avanzados y la aplicación práctica de conocimientos, fomentando un aprendizaje más profundo y significativo. El enriquecimiento contribuye al desarrollo de habilidades críticas y creativas y motiva a los estudiantes al ofrecerles desafíos que respondan a sus capacidades.

En el caso de la aceleración escolar, es una medida que adapta el ritmo de aprendizaje al potencial del estudiante, permitiéndole avanzar más rápido a través de los contenidos curriculares. Esta estrategia reconoce y respeta la capacidad del estudiante para aprender de manera más rápida que sus compañeros, asegurando que su motivación y desarrollo académico no se vean afectados por la falta de retos adecuados (Shumakova, 2020).

El agrupamiento de estudiantes con habilidades similares es otra medida eficaz que fomenta un entorno de aprendizaje colaborativo y estimulante. Según Shumakova (2020) este enfoque permite a los estudiantes interactuar con pares que comparten sus intereses y niveles de habilidad, promoviendo un intercambio de ideas que enriquece la experiencia educativa. La colaboración entre estudiantes con capacidades similares fomenta un sentido de comunidad y les brinda la oportunidad de apoyarse mutuamente, lo cual refuerza tanto su autoestima como su interés por el aprendizaje.

Si bien el PEI de la UE3 contempla la implementación de adaptaciones curriculares individualizadas, es esencial integrar estas medidas adicionales para maximizar la atención a la diversidad y garantizar que los estudiantes con altas capacidades reciban una educación que potencie plenamente su desarrollo. La combinación de enriquecimiento, aceleración y agrupamiento, junto con las adaptaciones curriculares, permitirá una respuesta educativa más integral y efectiva, alineándose con los principios de inclusión y equidad promovidos por la normativa vigente.

Consideración de metodologías activas para el aprendizaje desde la inclusión y para estudiantes con altas capacidades acorde a propuestas institucionales y la normativa legal

En la UE3, la implementación de metodologías activas y el uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se consideran esenciales para atender a la diversidad y fomentar la participación activa de los estudiantes. El PEI de la institución subraya la importancia del uso de “estrategias lúdicas y TIC” (PEI UE3, 2023, p. 9) como herramientas para enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje, promoviendo un entorno colaborativo y dinámico que responde a las necesidades individuales.

Este enfoque, aunque no especifica el caso de los estudiantes con altas capacidades, se encuentra en sintonía con lo dispuesto en el artículo 161 del Reglamento a la LOEI (2023), que establece que los estudiantes con altas capacidades deben poder acceder a todos los servicios educativos y niveles de enseñanza. La normativa enfatiza la necesidad de adoptar medidas curriculares, tanto ordinarias como extraordinarias, que permitan a estos estudiantes avanzar en su proceso educativo a un ritmo adecuado a sus capacidades, motivación, interés y creatividad. Esto implica la identificación, evaluación y adaptación de los contenidos de manera que los estudiantes puedan beneficiarse de un currículo que se ajuste a sus necesidades y potencie su desarrollo académico.

Huelva (2019) resalta que el uso de metodologías que valoran la diversidad y promueven la participación activa no solo desarrolla habilidades cognitivas, sino que además contribuye a un entorno de aprendizaje inclusivo y respetuoso de las diferencias individuales. Estas metodologías fomentan la colaboración y la participación de todos los estudiantes, alentando el respeto mutuo y el desarrollo de habilidades sociales. En el caso de estudiantes con altas capacidades, las metodologías activas podrían permitir que exploren contenidos de manera más profunda y desafiante, facilitando un aprendizaje autónomo y crítico.

5.3.3. Gestión de convivencia

5.3.3.1. Participación docente y de estudiantes.

Propuesta de actividades que fomenten la participación de los estudiantes en procesos de aprendizaje.

La propuesta pedagógica de la UE3 enfatiza la importancia de actividades que promuevan la participación activa de los estudiantes en su aprendizaje, buscando desarrollar competencias socioemocionales clave. Para ello, la institución ha diseñado un “plan de

concientización dirigido al 90% de la Comunidad Educativa con actividades sobre autoestima, resiliencia y desarrollo personal” (PEI UE3, 2023), que se implementará durante cuatro años. Esta iniciativa fortalece un ambiente inclusivo y el desarrollo emocional integral de los estudiantes.

El art. 308 del Reglamento General a la LOEI (2023) establece que los Departamentos de Inclusión Educativa deben fomentar una cultura inclusiva mediante actividades de sensibilización, asesoramiento y orientación en prácticas de inclusión educativa. Esta normativa respalda el compromiso institucional de crear un entorno inclusivo, que promueva la participación y el desarrollo socioemocional de todos sus miembros.

Al respecto, Navío (2017) destaca que un entorno educativo inclusivo debe estimular la autonomía, creatividad e integración, promoviendo el sentido de pertenencia y autoestima. La implementación de un plan de concientización y actividades de desarrollo personal refuerza estas competencias y contribuye a un ambiente positivo y colaborativo en el que los estudiantes prosperan académica y socialmente.

Propuesta de programas o estrategias para promover el bienestar integral en el ambiente escolar a través de la participación de docentes y estudiantes.

La UE3, en su compromiso de fomentar el bienestar integral, propone un “programa integral de capacitación y sensibilización dirigido al 90% de los docentes, con el objetivo de fortalecer sus habilidades en la detección temprana de casos” (PEI UE3, 2023). Este programa, desarrollado entre 2023 y 2027, busca equipar a los docentes con herramientas para identificar y atender oportunamente las necesidades específicas de los estudiantes, promoviendo un ambiente inclusivo y sensible a la diversidad.

El art. 308 del Reglamento General a la LOEI (2023) respalda este enfoque, estableciendo un modelo de gestión para los Departamentos de Inclusión Educativa que prioriza la detección y evaluación temprana de necesidades educativas. Esta gestión asegura un seguimiento continuo y adaptado, apoyando el desarrollo integral de todos los estudiantes.

Reyes-Parra et al. (2020) por su parte, subrayan la importancia de una capacitación continua en estrategias pedagógicas y recursos tecnológicos para los docentes, afirmando que una formación adecuada facilita prácticas que valoran la diversidad y promueven un clima escolar inclusivo. La capacitación constante en temas de inclusión y tecnología educativa contribuye a crear ambientes donde cada estudiante recibe atención según sus particularidades y potencialidades, fortaleciendo su desarrollo integral.

5.3.3.2. *Participación familiar y comunitaria.*

Propuestas que promuevan la participación activa de las familias en el desarrollo académico de estudiantes.

Para fortalecer la participación activa de las familias, en el PEI de la UE3 se proponen charlas dirigidas a padres de familia sobre el desarrollo integral de los estudiantes, buscando que el entorno familiar apoye y complemente los logros y talentos en un contexto inclusivo.

El art. 32 del ACUERDO Nro. MINEDUC-MINEDUC-2023-00084-A (2023) respalda esta iniciativa, señalando que los Departamentos de Inclusión Educativa deben brindar acompañamiento psicopedagógico a familias y personal educativo para atender las necesidades específicas de los estudiantes. Este enfoque fomenta la cooperación entre institución y familias, creando un entorno que respalde tanto el rendimiento académico como el desarrollo personal de los estudiantes con capacidades destacadas.

Rodríguez y Borges (2020) subrayan al respecto, que una familia comprometida influye en el fortalecimiento del talento, habilidades, valores y afectos de los estudiantes, apoyando no solo el progreso académico, sino también su desarrollo emocional y social. Integrar a las familias en el proceso educativo asegura que los estudiantes se sientan respaldados, lo cual es esencial para el florecimiento de sus capacidades y el máximo aprovechamiento de su potencial.

Propuestas de actividades para promover una cultura inclusiva con la participación de los actores de la comunidad educativa (docentes, estudiantes, directivos, padres de familia).

La propuesta pedagógica de la UE3 impulsa una cultura inclusiva mediante eventos culturales que celebran tradiciones y expresiones artísticas diversas. Estas actividades promueven el respeto por la diversidad y fortalecen el sentido de pertenencia de la comunidad educativa, valorando y respetando los antecedentes culturales de cada miembro. Esto se encuentra alineado con el art. 307 de la LOEI (2023), que establece que los Departamentos de Inclusión Educativa (DIE), conformados por equipos multidisciplinarios, deben acompañar procesos de inclusión educativa, promoviendo prácticas que atiendan las necesidades de todos los estudiantes. Esta labor facilita la integración de manifestaciones culturales en el entorno escolar, promoviendo una inclusión significativa.

A su vez, Artiles et al. (2013) destacan que los estudiantes con altas capacidades intelectuales se benefician de programas de estimulación curricular y extracurricular, lo que

subraya la importancia de actividades que no solo aborden la diversidad cultural, sino que también ofrezcan desafíos adicionales. En tal razón, incorporar eventos culturales permite a la institución no solo respetar la diversidad cultural, sino también apoyar el desarrollo académico y personal de todos los estudiantes.

5.3.4. Formación docente

5.3.4.1. Capacitación en altas capacidades.

Propuesta de capacitación docente (cursos, talleres, seminarios) en educación inclusiva para la atención a la diversidad, específicamente altas capacidades.

La UE3, comprometida con el desarrollo de una educación inclusiva y de calidad, ha establecido una propuesta sólida de capacitación docente enfocada en la atención a la diversidad. Esta propuesta incluye “coordinar capacitaciones en temas pedagógicos para los docentes, impartidas por personal experto, con el fin de mejorar las prácticas educativas y enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje” (PEI UE3, 2023). A lo largo de los años lectivos 2023-2027, se desarrollará un programa integral que busca capacitar al 90% de los docentes en la detección temprana de casos, permitiendo un entorno escolar más inclusivo y sensible a las necesidades individuales de cada estudiante.

Esta estrategia de formación y sensibilización docente encuentra respaldo en el art. 10 de la LOEI (2023), que subraya la importancia de adaptar el currículo a los intereses, necesidades y contextos de la comunidad educativa, promoviendo la contextualización y la flexibilización curricular. Al considerar el entorno social y cultural en el que se desarrolla el proceso educativo, esta normativa refuerza la necesidad de un currículo adaptado que responda a la diversidad y permita un aprendizaje significativo para todos.

CAPÍTULO 6

6. CONCLUSIONES

La normativa ecuatoriana, a través de la Constitución y la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), establece claramente el derecho de los estudiantes a recibir una educación inclusiva y equitativa, incluyendo a aquellos con altas capacidades. Sin embargo, las instituciones educativas analizadas muestran una alineación parcial con esta normativa. Mientras que los principios de inclusión y diversidad están presentes en sus propuestas pedagógicas, la implementación de estrategias específicas para identificar y apoyar a los estudiantes con altas capacidades es inconsistente. Este desajuste pone en evidencia la necesidad de una supervisión y monitoreo más efectivos por parte de las autoridades educativas, quienes deben asegurarse de que las instituciones cumplan no solo en el discurso, sino en la práctica con lo que establece la ley.

Un hallazgo crítico de este estudio es la falta de formación específica y continua para los docentes en el área de altas capacidades. A pesar de que en las propuestas pedagógicas analizadas se refieren a capacitaciones sobre educación inclusiva en general, estas no especifican las necesidades particulares y atención educativa de los estudiantes con altas capacidades, lo cual limita la capacidad de los docentes para identificarlos y responder adecuadamente a su condición de aprendizaje. Esta carencia de capacitación específica puede dar lugar a que los estudiantes con altas capacidades no reciban el apoyo necesario, impactando su rendimiento académico y su desarrollo socioemocional. La inversión en formación especializada es esencial para que los docentes adquieran competencias avanzadas y desarrollen una comprensión más profunda sobre cómo fomentar un entorno de aprendizaje desafiante y enriquecedor para estos estudiantes.

Aunque las propuestas pedagógicas incluyen algunas actividades orientadas al bienestar socioemocional y la participación de la comunidad educativa, estas suelen ser generales y no abordan las necesidades únicas de los estudiantes con altas capacidades. Este grupo de estudiantes enfrenta desafíos socioemocionales, como la gestión de la frustración, el perfeccionismo, o la adaptación social en entornos que no siempre comprenden o valoran sus habilidades. La participación activa de las familias y la colaboración entre docentes y personal administrativo son elementos esenciales para construir un entorno de apoyo integral que permita a estos estudiantes desarrollar no solo su potencial académico, sino también su bienestar emocional y social.

La evaluación es un aspecto fundamental en el proceso educativo, ya que permite valorar el progreso y las necesidades de cada estudiante. Sin embargo, el estudio muestra que, en muchas instituciones, el sistema de evaluación descrito es rígido y no permite ajustes

significativos para los estudiantes con altas capacidades. Este enfoque rígido puede limitar el potencial de los estudiantes con altas capacidades y no proporciona una visión real de sus habilidades y áreas de mejora. Una mayor flexibilidad en la evaluación, alineada con la normativa y con las propuestas institucionales, es esencial para garantizar una educación inclusiva que refleje el verdadero progreso de estos estudiantes.

La revisión de las propuestas pedagógicas/curriculares revelaron que la flexibilidad curricular es considerada como un componente clave para atender la diversidad en el aula, incluyendo a estudiantes con altas capacidades. Las instituciones han destacado, en sus respectivas propuestas, la importancia de ajustar el currículo para adaptarse a las necesidades específicas de cada estudiante, en concordancia con lo estipulado en el Reglamento a la LOEI (2023), que permite la adaptación del currículo a las particularidades del entorno y de los estudiantes. Sin embargo, aunque existe un compromiso declarado hacia la personalización del aprendizaje, el análisis sugiere que estas adaptaciones deben especificarse y detallarse aún más en las propuestas institucionales para maximizar su efectividad en la práctica educativa inclusiva.

En relación con las medidas educativas curriculares como el enriquecimiento curricular, el DUA, la aceleración escolar, el agrupamiento y la adaptación curricular, los hallazgos revelan que estas propuestas son esenciales para maximizar el aprendizaje y la motivación en estudiantes con altas capacidades. Sin embargo, las propuestas revisadas en el análisis, especialmente en el PEI de la UE3, destaca únicamente la adaptación curricular individualizada lo cual representa un área de mejora para fortalecer la inclusión y el desarrollo integral de estos estudiantes. Estas medidas, que cuentan con respaldo en la normativa vigente y en estudios especializados, permitirían una atención más adecuada y enriquecedora, ayudando a que los estudiantes de alta capacidad puedan aprovechar al máximo sus habilidades en un entorno de aprendizaje estimulante y equitativo.

En función de los hallazgos de esta investigación, se recomienda que las instituciones educativas motiven de estudio, implementen en sus propuestas pedagógicas/curriculares líneas de acción para la atención a estudiantes con altas capacidades, que incluya:

- Capacitación especializada y continua para los docentes sobre estrategias pedagógicas y metodologías activas específicas para estudiantes con altas capacidades. Esto debería incluir formación en identificación, adaptación curricular y manejo socioemocional.

- Desarrollo de programas socioemocionales personalizados que involucren a la familia y fomenten una comunidad de apoyo integral para estos estudiantes. Este tipo de programas debería incluir actividades específicas que aborden los desafíos emocionales y sociales únicos de este grupo.
- Inclusión de la flexibilidad curricular como un eje fundamental en la atención a estudiantes con altas capacidades, permitiendo ajustes en los contenidos, actividades, tiempos de aprendizaje y en la evaluación del aprendizaje en función de sus necesidades y ritmos. Esta flexibilidad debería reflejarse en la planificación curricular que consideren no solo los conocimientos adquiridos, sino también ritmo de aprendizaje que estimule el potencial de los estudiantes con altas capacidades.
- Monitoreo y seguimiento por parte de las autoridades educativas gubernamentales para garantizar que las instituciones cumplan con la normativa vigente en cuanto a la inclusión para estudiantes con altas capacidades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abellán Rubio, J., Arnaiz Sánchez, P., y Alcaraz García, S. (2021). El profesorado de apoyo y las barreras que interfieren en la creación de apoyos educativos inclusivos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(3), 237-249. <https://doi.org/10.6018/reifop.486901>
- Acuña Castillo, J. A. (2019). El currículo flexible en la educación artística bogotana: ¿una experiencia de equidad o inequidad? *Papel Político*, 24(1), 1-48. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.papo24-1.cfea>
- ACUERDO Nro. MINEDUC-MINEDUC-2023-00084-A. (2023). [*Ministerio de Educación del Ecuador*]. *Contextualización Curricular Nacional. 31 de marzo del 2023.*
- Agudelo Macías, N. J., y Sierra Restrepo, E. (2010). Currículo inclusivo. Investigación. *Plumilla Educativa*, 7(1), 239-251. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3659666>
- Agudo Navío, N. (2017). Un estudiante con altas capacidades en mi aula, ¿Ahora qué? *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(1), 265-277. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/292>
- Ainscow, M. (2016). Diversity and Equity: A Global Education Challenge. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 51, 143 - 155. <https://doi.org/10.1007/s40841-016-0056-x>
- Alarcón Cano, V., y Muñoz Reja, H. (2019). Análisis sobre las medidas de atención a la diversidad para el alumnado de altas capacidades intelectuales. *Almoraima: revista de estudios camogibaltareños*, 51, 209-216. <https://institutoecg.es/wp-content/uploads/2019/12/Analisis-medidas-atencion-diversidad.pdf>

- Albes, C., Aretxaga, L., Etxebarria, I., Galende, I., Santamaría, A., Uriarte, B., y Vigo, P. (2012). *Orientaciones educativas. Alumnado con altas capacidades intelectuales*. <https://dspace.itsjapon.edu.ec/jspui/bitstream/123456789/740/1/Orientaciones-educativas-altas-capacidades.pdf>
- Alonso Fuentes, L., Arias Vega, L., Boal Velasco, M. T., Expósito González, M., León Egidio, M., López Andrada, B., López López, T., y Otero Samperio, P. (2007). *Respuestas educativas al alumnado con altas capacidades intelectuales*. Consejería de Educación. Comunidad de Madrid. https://orientacioneducativa.wordpress.com/wp-content/uploads/2019/10/superdotados_madrid1.pdf
- Allen, D. y Tanner, K. (2006). Rubrics: tools for making learning goals and evaluation criteria explicit for both teachers and learners. *CBE life sciences education*, 5(3), 197-203. <https://doi.org/10.1187/CBE.06-06-0168>
- Anderson, G. (2005). Innovations in Early Childhood Teacher Education: Reflections on Practice. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 26, 91-95. <https://doi.org/10.1080/10901020590919059>
- Aperribai, L., Aperriba, L., y Garamendi, L. (2020). Percepción del profesorado de Educación Primaria sobre las características y la detección del alumnado con alta capacidad intelectual en la Comunidad Autónoma del País Vasco. *Revista de educación*, 1(1), 103-127. 10.4438/1988-592X-RE-2020-390-467
- Arguedas, M. A. (2016). *Alumnos con altas capacidades detección y respuesta educativa*. Redalyc. Retrieved 7 29, 2024, from <https://www.redalyc.org/journal/5746/574660897004/574660897004.pdf>

- Arizaga, L. (2018). *Carencia de metodología pedagógica en la educación inclusiva del Ecuador. Espirales revista multidisciplinaria de investigación*, 2(16). Revistaespirales. <https://revistaespirales.com/index.php/es/article/view/249>
- Arízaga Larrea, M. P., y Placencio Ruiz, A. P. (2021). *Respuestas Educativas Para Altas Capacidades: Estudio De Caso En Educación Inicial*. [Tesis de licenciatura inédita]. Universidad del Azuay.
- Arnaiz, P. (2012). *Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. Educatio siglo XXI*, 30(1), 25-44. Revistas.um.es. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/149121>
- Arnaiz-Sánchez, P., Alcaraz, S., y Caballero, C. M. (2024). Significados atribuidos a la educación inclusiva por la comunidad educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(3), 135–152. <https://doi.org/10.6018/reifop.617101>
- Artiles, C. (2021). *Altas capacidades intelectuales. Las destrezas de pensamiento, el aprendizaje cooperativo y el trabajo basado en proyectos. Una complicidad inclusiva*. <https://ceferinoartiles.es/wp-content/uploads/2021/12/Altas-capacidades-intelectuales-y-destrezas-de-pensamiento.pdf>
- Artiles, C., Jiménez, J., Rodríguez, C., y García, E. (2013). Necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de altas capacidades intelectuales: identificación e intervención temprana. *Revista de Psicología y Educación*, 8(2), 135-154. <https://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/95.pdf>
- Artiles Hernández, C. (2022). El niño y la niña con altas capacidades intelectuales. *Pediatría Integral*, 91–103. <https://accedacris.ulpgc.es/handle/10553/115435>
- Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. *Fascículos de CEIF*, 1(1-10), 1-10. https://www.academia.edu/download/36648472/Aprendizaje_significativo.pdf

- Azorín, C. M., Arnaiz Sánchez, P., y Maquilón Sánchez, J. J. (2017). Revisión de instrumentos sobre atención a la diversidad para una educación inclusiva de calidad. *Revista mexicana de investigación educativa*, 22(75), 1021-1045. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662017000401021&script=sci_arttext
- Barreiro Collazo, A. (2022). Actuaciones y prácticas innovadoras como herramientas para el fomento de la educación inclusiva. *En claves del pensamiento*, 16(31), 1-21. <https://doi.org/10.46530/ecdp.v0i31.503>
- Barrenetxea- Mínguez, L., y Martínez- Izaguirre, M. (2019). Relevancia de la formación docente para la inclusión educativa del alumnado con altas capacidades intelectuales. *Atenas*, 1(49), 1–19. <https://pf.umcc.cu/index.php/atenas/article/view/42>
- Barrera, A., López, C., y Hernández, P. (2021). *Percepciones docentes hacia las altas capacidades intelectuales: relaciones con la formación y experiencia previa*. *Revistas UM*. <https://revistas.um.es/reifop/article/view/416191>
- Barrera Dravio, Á., Durán Delgado, R., Gonzáles Japón, J., y Reina Reina, C. L. (2008). *Manual de Atención al Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo por presentar Altas Capacidades Intelectuales*. Sevilla: Junta de Andalucía, Consejería de Educación, 2008. <http://hdl.handle.net/11162/3171>
- Beltrán LLera, J. (2012). La educación inclusiva. *Padres Y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (338), 5–9. <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/431>
- Bergamin, A., Zanata, E., Vera, C., y Gastaldí, D. (2021). *Altas Capacidades: desarrollo de prácticas de enriquecimiento curricular*. *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes*, 10(1), 37-50. Ucopress. <https://doi.org/10.21071/ripadoc.v10i1.13263>

- Bermudez Cantillo, C. E. (2022). Análisis del currículo inclusivo para mejorar la atención de niños con necesidades educativas especiales. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 2(5), 309-325. <https://doi.org/10.53595/rlo.v2.i5.039>
- Bernárdez Gómez, A. (2017). Alumnado con altas capacidades intelectuales, la respuesta institucional. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, (11), 147-150. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.11.2638>
- Betts, G. y Neihart, M. (1985). Eight effective activities to enhance the emotional and social development of the gifted and talented. *Roeper Review*, 8, 18-23. <https://doi.org/10.1080/02783198509552921>
- Blanco, R. (1999). Hacia una educación inclusiva para todos y con todos. *Boletín del proyecto principal de educación para América Latina y el Caribe*, 48(1), 55-72. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/43270127/hacia_una_escuela-libre.pdf?1456932310=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DHACIA_UNA_ESCUELA_PARA_TODOS_Y_CON_TODOS.pdf&Expires=1722542659&Signature=bQGFtsXj7me3yac5o82I-HII9lrOM5F7uXfjgUzDuvgdI
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55140302>
- Bolívar, A. (2019). Un currículum inclusivo en una escuela que asegure el éxito para todos. *Revista E-currículum*, 17(3), 827-851. <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i3p827-851>
- Bonilla Olaya, J. E., Morales Gualdrón, L. V., y Buitrago Umaña, E. M. (2014). Modelo pedagógico para el aprendizaje en red basado en el constructivismo sociocultural: una

- alternativa para la apropiación de conocimiento en América Latina. *Equidad y Desarrollo*, (21), 163-185. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5166467>
- Booth, T., y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/15049>
- Bordelois, M., Mustelier, J. y Zevallos, I. (2018). The Career Self Evaluation in Improving the Quality of Higher Education. *International journal of social sciences*, 2, 84-91. <https://doi.org/10.29332/ijssh.v2n1.87>
- Borders, C., Woodley, S. y Moore, E. (2014). Inclusion and giftedness. In *Gifted education: Current perspectives and issues* (pp. 127-146). Emerald Group Publishing Limited. [https://doi.org/10.1108/S0270-4013\(2014\)0000026006](https://doi.org/10.1108/S0270-4013(2014)0000026006)
- Borges, A. (2022). *La Atención Educativa del Alumnado AACC desde el Diseño Universal de Aprendizaje*. Crea. <https://crea.ujaen.es/handle/10953.1/18203>
- Bourke, R. y Mentis, M. (2014). An assessment framework for inclusive education: integrating assessment approaches. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 21, 384 - 397. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2014.888332>
- Bustamante, P. (2021). Detección de estudiantes con altas capacidades intelectuales en el contexto escolar ecuatoriano. *Mendive. Revista de Educación*, 19(4), 1101-1115. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1815-76962021000401101&script=sci_arttext
- Cabrera, E., y Udaquiola, C. (2016). *¿Qué piensan los profesores sobre los niños con talento académico? Una aproximación a las concepciones de profesores de segundo ciclo de educación básica en Chile*. *Universitas Psychologica*, 15(2), 121-134. SciELO

Colombia. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1657-92672016000200011&script=sci_arttext

Calero García, M. M. D., García Martín, M. B., y Gómez Gómez, M. T. (2007). *El alumnado con sobredotación intelectual: conceptualización, evaluación y respuesta educativa*. Junta de Andalucía Consejería de Educación Dirección General de Participación y Solidaridad en la Educación. https://sid-inico.usal.es/idocs/F8/FDO24886/libro_el_alumnado_con_sobredotacion.pdf

Calvente Rueda, M. (2022). *Érase una vez” un Proyecto de enriquecimiento curricular para las Altas Capacidades*. [Tesis doctoral, Universidad de Comillas]. <https://repositorio.comillas.edu/xmlui/bitstream/handle/11531/64451/TFM%20PSICO PEDAGOGIA%20Maria%20Calvente%20Rueda.pdf?sequence=1>

Calvo, G. (2018). Pedagogías inclusivas para los jóvenes: dos modelos flexibles en Colombia. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 9(14), 54-67. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6799112>

Carignani Casanova, M. (2022). Inclusión educativa de estudiantes con Altas Habilidades/Superdotación. *Revista Sudamericana De Educación, Universidad Y Sociedad*, 10(1), 28–52. <https://doi.org/10.48163/rseus.2022.10128-52>

Carmona, J. A. (2018). *Estrategias psicopedagógicas para alumnado con altas capacidades – Revista digital Ventana Abierta*. *Revista Ventana Abierta*. <https://revistaventanaabierta.es/estrategias-psicopedagogicas-para-alumnado-con-altas-capacidades/>

Carmona Huelva, C. (2019). Propuesta de intervención educativa para alumnos con altas capacidades intelectuales: programa de enriquecimiento curricular. *Almoraima: revista*

de estudios campogibraltareños, 50, 173-179.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7206138>

Casanova, M. (2022). *Inclusión educativa de estudiantes con Altas Habilidades/Superdotación*. *Revista Sudamericana de Educación, Universidad y Sociedad*, 10(1), 28-52. Rseus. <https://doi.org/10.48163/rseus>. 2022.10.1.28-52

Casasempere-Satorres, A., y Vercher-Ferrándiz, M. L. (2020). Análisis documental bibliográfico. Obteniendo el máximo rendimiento a la revisión de la literatura en investigaciones cualitativas. *New Trends in Qualitative Research*, 4, 247-257. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9284657>

Castillo, S. (2008). *Propuesta pedagógica basada en el constructivismo para el uso óptimo de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje de la matemática*. *Revista latinoamericana de investigación en matemática educativa*, 11(2), 171-194. Scielo. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-24362008000200002&script=sci_abstract&tlng=pt

Celestino, R., Gonzales Catro, P., Álvarez, D., González Pienda, J. A., Álvarez, L., Núñez, J. C., González, L., 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. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217014922014>

Clavijo, C., y Bautista, C. (2020). *La educación inclusiva. Análisis y reflexiones en la educación superior ecuatoriana*. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 15(1), 113-124. Senescyt. http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?pid=S1390-86422020000100113&script=sci_arttext

- Clavijo Castillo, R. G., y Bautista Cerro, M. J. (2020). La educación inclusiva. Análisis y reflexiones en la educación superior ecuatoriana. *Alteridad. Revista de Educación*, 15(1), 113-124. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n1.2020.09>
- COCEMFE. (2014). *Metodologías Y Enfoques Inclusivos En La Educación. Guía para el conocimiento de nuevas metodologías de enseñanza y aprendizaje*. <https://www.cocemfe.es/wp-content/uploads/2021/10/guia-metodologias-enfoques-inclusivos-educacion.pdf>
- Colman Ramírez, F. J. (2019). Recursos didácticos y la educación inclusiva. *Revista Científica Estudios e Investigaciones*, 8, 31-32. <https://difuciencia.unibe.edu.py/bitstream/123456789/49/1/foro2019.pdf#page=32>
- Comes, G., Díaz, E., Luque, A., y Moliner, O. (2008). La evaluación psicopedagógica del alumnado con altas capacidades intelectuales. *Revista Educación Inclusiva*, 1(1), 103-117. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/23>
- Comes Nolla, G., Díaz Pareja, E. M., Ortega-Tudela, J. M., y Luque de la Rosa, A. (2012). Análisis y valoración de la situación actual del alumnado con altas capacidades en España. *Revista de educación inclusiva*, 5(2), 129-140. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/238>
- Constitución de la República del Ecuador. (2023). [*Const*]. Art. 161 22 de febrero del 2023 (Ecuador).
- Coto de la Mata, J. (2022). Las altas capacidades en el contexto educativo. *Revista ventana abierta*, 1-7. <https://revistaventanaabierta.es/las-altas-capacidades-en-el-contexto-educativo/>

- Covarrubias Pizarro, P. (2018). Del concepto de aptitudes sobresalientes al de altas capacidades y el talento. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 9(17), 53-67.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=521655454004>
- Covarrubias Pizarro, P. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación. *JA Trujillo Holguín, AC Ríos Castillo y JL García Leos (coords.), Desarrollo profesional docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana*, 5(33), 133-155.
https://www.uv.mx/cendhiu/files/2021/11/Bareras_Covarrubias.pdf
- Crespo Molero, F., y Martí Cardenal, F. (2018). Propuesta de trabajo inclusivo con alumnado de altas capacidades y talentosos. *Liderando investigación y prácticas inclusivas, Granada, Universidad de Granada*, 1877-1884.
<https://www.altascapacidadesarca.org/wp-content/uploads/2018/03/Propuesta-Trabajo-Inclusivo-Altas-Capacidades-y-Talento.pdf>
- Cruz Picón, P. E., y Hernández Correa, L. J. (2022). Una reflexión en torno a la educación inclusiva en el aula. *Investigium IRE Ciencias Sociales Y Humanas*, 13(1), 57-70.
<https://doi.org/10.15658/INVESTIGIUMIRE.221301.05>
- Delfino Ferreira, A., Terrero Romero, Y., y Suzeta Zulueta, L. (2015). El Proyecto Educativo: retos y perspectivas desde un enfoque interdisciplinar. *EduSol*, 15(50), 39-50.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=475747191005>
- Del Jesus Arrocha, L. (2018). *Programa para el desarrollo de habilidades socioemocionales en alumnos de Educación Infantil con altas capacidades intelectuales*. [Tesis doctoral, Universidad Internacional de La Rioja]. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/7003>

- Díaz Herrera, C. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista Universum. . *Revista general de información y documentación*, 28(1), 119-142. <http://dx.doi.org/10.5209/RGID.60813>
- Durán, C., y Luz, E. (2021). El enfoque interpretativo: Una nueva manera de ver la contabilidad. *Actualidad Contable Faces*, 24(42), 95-112. <https://doi.org/10.53766/ACCON/2021.42.03>
- Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R. y Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, 82 1, 405-32. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Echeita, G. (2016). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea Ediciones.
- Echeita, G. (2019). A la Espera de un Fructífero Cruce de Caminos entre Quienes hoy Circulan en Paralelo por los Caminos Educativos de la Equidad, la Justicia Social, la Inclusión, la Convivencia, la Cultura de Paz o la Ciudadanía Global. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2), 7-13.
- Echeita Sarrionandia, G. (2016). *Educación Inclusiva De los sueños a la práctica del aula*. https://cuadernosdeeducacion.uahurtado.cl/historial/cuadernos_educacion_75/documentos/Actualidad%20Echeita_75%20final.pdf
- Echeita Sarrionandia, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula abierta*, 46(2), 17-24. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2017.17-24>
- Echeita Sarrionandía, G., y Ainscow, M. (2011). *La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*.

- Elices Simón, J. A., Palazuelo Martínez, M., y Del Caño Sánchez, M. (2006). El profesor, identificador de necesidades educativas asociadas a alta capacidad intelectual. *Faisca: revista de altas capacidades*, 11(13), 23-47. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2441630>
- Elizondo, C. (2017). Educación inclusiva. Un paradigma Transformador. Pedagogías de la inclusión. In *Forum Aragón: revista digital de FEAE-Aragón sobre organización y gestión educativa*, (22), 28-31.
- Escobedo, P., y Olivera, G. (2021). *Altas capacidades intelectuales en México: una categoría independientemente de la educación especial*. *Revista talento, inteligencia y creatividad*, 7(14), 16-28. Talincrea. https://talincrea.cucs.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/07_14/05_altas.pdf
- Extremiana, A. (2017). *Intervención educativa en la superdotación intelectual*. *EDU REVIEW. International Education and Learning Review/Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, 5(2), 85-95. Edulab. <https://edulab.es/revEDU/article/view/1528>
- Fábik, D. (2015). Characteristic of the Mathematically Gifted Student. *Slavonic Pedagogical Studies Journal. The Scientific Educational Journal*, 4(2), 210-219. <https://doi.org/10.18355/PG.2015.4.2.210-219>
- Fan, X. y Chen, M. (2001). Parental Involvement and Students' Academic Achievement: A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 13, 1-22. <https://doi.org/10.1023/A:1009048817385>
- Fajardo, I., Flores, D., Pasmiño, J., y Mosquera, R. (2021). *Normativas del MINEDUC para estudiantes con superdotación o altas capacidades tema no explorado*. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 6(9), 1364-1383. Dialnet Unirioja. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8094583>

- Fariña Martínez, C. (2018). *Altas Capacidades y Acoso Escolar: la Educación Emocional como alternativa de prevención*. [Tesis de licenciatura inédita]. Universidad de Santiago de Compostela.
- Fernández del Río, A. B., y Barreira Arias, A. J. (2017). El cortometraje como herramienta innovadora para el alumnado con altas capacidades en Educación Primaria. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 3(1), 28-36. <http://dx.doi.org/10.24310/innoeduca.2017.v3i1.1962>
- Florian, L. (2013). La educación especial en la era de la inclusión: ¿El fin de la educación especial o un nuevo comienzo? *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 7(2), 27-36. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4752907>
- Garbett, D. (2011). Constructivism Deconstructed in Science Teacher Education. *Australian Journal of Teacher Education*, 36, 36-49. <https://doi.org/10.14221/AJTE.2011V36N6.5>
- García, A., y Garzón, F. (2020). *Retos actuales de la educación inclusiva y la comunidad educativa*. *Voces de la Educación*, 3-12. Hal. Science. <https://hal.science/hal-02906554/>
- García, L. (2019). *Adaptaciones curriculares para el alumnado con altas capacidades desde la tutoría*. IC Editorial.
- García-Barrera, A., y De la Flor, P. (2016). Percepción del profesorado español sobre el alumnado con altas capacidades. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(2), 129-149. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200008>
- García-Cepero, M. C., y Iglesias-Velasco, J. (2020). Hacia una comprensión de las aproximaciones institucionales a los estudiantes con capacidades y talentos

excepcionales: primeros pasos para incluirlos en la escuela. *Revista Colombiana de Educación*, (79), 423-444. <https://doi.org/10.17227/rce.num79-10040>

Gardner, H. (1987). *La teoría de las inteligencias múltiples*. Santiago de Chile: Instituto Construir. Recuperado de http://www.institutoconstruir.org/centro_superacion/La%20Teor%20de%20de,20,287-305. Academia.edu. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/51558533/La_Teoria_de_las_Inteligencias_Multiples_cortad-libre.pdf?1485807885=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DLa_Teoria_de_las_Inteligencias_Multiples.pdf&Expires=1726436469&Signature=bt~doLiHVRcVOIp

Gil, J. (2019). *Diseño Curricular para la atención educativa de jóvenes con talentos y con Capacidades Excepcionales en Instituciones Inclusivas*. *Revista Cedotic*, 4(1), 41-73. Investigaciones. <https://investigaciones.uniatlantico.edu.co/revistas/index.php/CEDOTIC/article/view/2162>

Giné, C. (2009). *La educación inclusiva*. ICE. Horsori.Barcelona.

Gobierno de Cantabria. (2020). *Proyecto Educativo Plan de Atención a la Diversidad*.

Gómez, A. (2017). *Alumnado con altas capacidades intelectuales, la respuesta institucional*. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 11, 147-150. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6348843>

Gómez, M., y Arroyo, A. (2024). *Historia de la Educación Inclusiva en Ecuador: Revisión Bibliográfica*. *Revista Científica Hallazgos21*, 9(2), 224-234. Pucese. <https://revistas.pucese.edu.ec/hallazgos21/article/view/665>

- Gómez Gómez, M. d. C., y Oliveira Oliveira, M. E. (2018). El proyecto educativo, documento principal del centro escolar. *Revista Boletín Redipe*, 7(4), 70-75.
<https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/482>
- Gómez León, M. I. (2020). La psicobiología de la motivación en el desarrollo de las altas capacidades intelectuales. Revisión bibliográfica. *Psiquiatría biológica*, 27(2), 47-53.
<https://doi.org/10.1016/j.psiq.2020.01.003>
- Gómez Madrid, M., Aguirre Delgado, T., y Borges del Rosal, M. d. Á. (2022). Tolerancia a la frustración en niñez con altas capacidades. Diseño y evaluación de un programa de intervención. *Revista Educación*, 46(1), 1-16.
<https://doi.org/10.15517/revedu.v46i1.45393>
- Grant, M., Raghanunandan-Jack, N., Husband, T., Brown, C. y Slattery, C. (2018). Equity, Equality, and Reform in Contemporary Public Education. *Research Anthology on Racial Equity, Identity, and Privilege*. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-4960-4>
- Green, S. y Gredler, M. (2002). A Review and Analysis of Constructivism for School-Based Practice. *School Psychology Review*, 31, 53 - 70.
<https://doi.org/10.1080/02796015.2002.12086142>
- Haley-Mize, S. y Reeves, S. (2013). Universal Design for Learning and Emergent-Literacy Development: Instructional Practices for Young Learners. *The Delta Kappa Gamma bulletin*, 79, 70. http://www.deltakappagamma.org/NH/bulletin_vol79-2_2013winter.pdf#page=71
- Hernández de la Torre, E., y Navarro, M. (2021). Responder sin exclusiones a las necesidades educativas de las altas capacidades. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19 (3), 5-18. Isfodosu.
<https://biblioteca.isfodosu.edu.do/opac->

tmpl/files/alertas/ResponderSinExclusionesNecesidadesEducativasAltasCapacidades.pdf

Hernández Pico, P. A., y Samada Grasst, Y. (2021). La educación inclusiva desde el marco legal educativo en el Ecuador. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuSo)*, 6(3), 63-81. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5512949>

Hernández-Sampieri, R. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Interamericana Editores, S.A. de C. V. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/104637680/Metodologia_de_la_investigacion._Rutas_cuantitativa_cualitativa_y_mixta-libre.pdf?1690764771=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DMETODOLOGIA_DE_LA_INVESTIGACION_LAS_RUTA.pdf&Expires=1726459444&

Hernández Torrano, D., y Gutiérrez Sánchez, M. (2014). El estudio de la alta capacidad intelectual en España: Análisis de la situación actual. *Revista de Educación*, 364, 251-272. <https://10.4438/1988-592X-RE-2014-364-261>

Herranz Moreno, G., y Sánchez Bayón, 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. <http://dx.doi.org/10.34620/eduser.v11i1.117>

Higueras, L. (2017). *Intervención educativa en el alumnado con altas capacidades* / *Revista Ensayos Pedagógicos* *Revista Ensayos Pedagógicos*, 12(1), 69-81. [Revistas.una.ac.cr. https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/ensayospedagogicos/article/view/9674](https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/ensayospedagogicos/article/view/9674)

Higueras-Rodríguez, L. (2017). Intervención educativa en el alumnado con altas capacidades. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 12(1), 69-81. <https://doi.org/10.15359/rep.12-1.4>

- Huelva, C. (2019). *Propuesta de intervención educativa para alumnos con altas capacidades intelectuales: programa de enriquecimiento curricular*. *Almoraima: revista de estudios campogibraltares*(50), 173-180. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7206138>
- Jaime, A., y Gutiérrez, Á. (2014). *El modelo de superdotación de los anillos de Renzulli*. [Imagen]. Google. https://www.researchgate.net/figure/Modelo-de-superdotacion-de-los-anillos-de-Renzulli_fig1_319838594
- Jaramillo, E., Fiallos, S., y Fiallos, A. (2024). *Educación inclusiva, una mirada al marco legal en Ecuador*. *Latam: revista latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(2), 76. Educa. http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2178-52012019000100106&script=sci_artte
- Jeyaraj, J. (2020). Possibilities for critical pedagogy engagement in higher education: exploring students' openness and acceptance. *Asia Pacific Education Review*, 21, 27-38. <https://doi.org/10.1007/s12564-019-09605-0>
- Jungjohann, J. y Gebhardt, M. (2023). Dimensions of Classroom-Based Assessments in Inclusive Education. *International Journal of Special Education (IJSE)*. <https://doi.org/10.52291/ijse.2023.38.12>
- Kiro, A. (2019). *Equity, Ethnicity, Diversity and Excellence in Education*. *Oxford bibliographies online*. <https://doi.org/10.1093/obo/9780199756810-0220>
- Leal Leal, K. I., y Urbina Cárdenas, J. E. (2014). Las prácticas pedagógicas y la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 10(2), 11-33. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134144225002>
- Lema, P. y Mwila, P. (2022). Community Involvement in School Activities: Its Effectiveness in Promoting Quality of Learning in Public Secondary Schools in Hai District,

Kilimanjaro, Tanzania. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*. <https://doi.org/10.47772/ijriss.2022.6928>

Llancavil Llancavil, D. R., & Lagos González, L. F. (2016). Importancia de la educación inclusiva para el trabajo con niños con talento académico. *Perspectiva Educacional*, 55(1), 168-183. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.55-Iss.1-Art.391>

López, V. (2007). *La Inteligencia Social: Aportes desde su estudio en niños y adolescente con altas capacidades cognitivas*. *Psykhe (Santiago)*, 16(2), 17-28. Scielo. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22282007000200002&script=sci_arttext

López Melero, M. (2011). Barreras que impiden la inclusión y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*, (21), 37-54. https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/6223/pg_039-056_in21_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y

López Melero, M. (2012). La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(2), 131-160. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27426890007>

López Paredes, N. A., y Villacrés López, J. M. (2023). El Principio de Igualdad y la Educación Superior Inclusiva de las Personas con Discapacidad. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(5), 4790-4812. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i5.8076

Lucas, T. y Schecter, S. (1992). Literacy education and diversity: Toward equity in the teaching of reading and writing. *The Urban Review*, 24, 85-104. <https://doi.org/10.1007/BF01239354>

Maldonado, E. (2019). *Modelos pedagógicos en educación inicial, subnivel inicial II en la Unidad Educativa Nuevo Ecuador*. [Tesis doctoral, Universidad Politécnica Salesiana]

Sede Quito]. Repositorio institucional de la Universidad Politécnica Salesiana.
<https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/16936/1/UPS-QT13757.pdf>

Martínez Jaramillo, J. R. (2012). *La importancia del conocimiento y percepción de maestros orientadores de escuelas de práctica docente rural del Instituto Superior Pedagógico Ricardo Márquez Tapia, ante niños con capacidades superiores*. [Tesis de grado] Universidad Técnica Particular de Loja.
<https://dspace.utpl.edu.ec/bitstream/123456789/4836/1/Martinez%20Jaramillo%20Jorge%20Rene.pdf>

Martínez Torres, M., & Guirado Serrat, Á. (2010). *Alumnado con altas capacidades*. Graó.
https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=wRXt8vanXCcC&oi=fnd&pg=PA11&dq=agentes+implicados+la+planificacion+curricular+altas+capacidades&ots=EsOFEVfNjm&sig=-UpP1LpCQKQZsfWSiNXnmdrz_XA#v=onepage&q&f=false

Martín Rodríguez, R. M., y Vargas Zans, M. (2014). Altas capacidades en la escuela inclusiva. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (358), 39-44.
<http://dx.doi.org/pym.i358.y2014.009>

Mendioroz Lacambra, A., Rivero 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.
<https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9154>

Mínguez, L., y Izaguirre, M. (2020). *Relevancia de la formación docente para la inclusión educativa del alumnado con altas capacidades intelectuales*. *Atenas*, 1(49), 1-19. Umcc.cu. <https://pf.umcc.cu/index.php/atenas/article/view/42>

Ministerio de Educación. (2020). *Lineamientos - para la construcción de la - Propuesta Pedagógica*. Ministerio de Educación. <https://educacion.gob.ec/wp->

content/uploads/downloads/2020/07/Lineamientos-para-la-construccion-Propuesta-Pedagogica-tercera-edicion.pdf

Ministerio de Educación de Chile. (2007). *Proyecto Educativo Institucional*.
https://centroderecursos.educarchile.cl/bitstream/handle/20.500.12246/55780/Mineduc%20Resoluc%20Alt%20conflictos%20.Asistentes_de_la_educacion_en_la_reforma_educativa.pdf?sequence=1#page=47

Ministerio de Educación del Ecuador. (2019). *Instructivo para la atención educativa a estudiantes con dotación superior/altas capacidades intelectuales*. Ministerio de Educación del Ecuador. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2020/10/Instructivo-para-atencion-educativa-dotacion-superior.pdf>

Ministerio de Educación del Ecuador. (2020). *Metodología para la construcción del PEI (tercera edición)*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2020/07/Metodologia-para-la-construccion-PEI-tercera-edicion.pdf>

Ministerio de Educación, Módulo I educación Inclusiva y Especial. (2011). https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/07/Modulo_Trabajo_EI.pdf

Molina Arguedas, A. (2015). Alumnos con altas capacidades: detección y respuesta educativa. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 2(1), 39-54: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=574660897004>

Molina García, L. (2019). *Adaptaciones curriculares para el alumnado con altas capacidades desde la tutoría*. IC Editorial. <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=01cpEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT2&d>

q=Garc%C3%ADa,+L.+M.+(2019).+Adaptaciones+curriculares+para+el+alumnado+con+altas+capacidades+desde+la+tutor%C3%ADa.+IC+Editorial.&ots=YuTZnMJhn
_&sig=VNCauVv2HxkuyrF-GnEYKWHRJo4#v=onepa

Moliner García, O. (2013). *Educación inclusiva*. Universitat Jaume. I:
<http://dx.doi.org/10.6035/Sapientia83>

Moya, E. (2019). Hacia una educación inclusiva para todos. Nuevas contribuciones.
Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado, 23(1), 1-9.
<https://orcid.org/0000-0002-3091-6699>

Naciones Unidas. (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.
<https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

Navarro-Saldaña, G., Cruz-Toledo, C., & Miranda-Miranda, L. (2024). Intereses y motivación
en estudiantes con altas capacidades que participan en un programa de enriquecimiento
extracurricular chileno. *Revista Electrónica de Trabajo Social*, (28), 1-9.
<https://trabajosocial.udec.cl/wp-content/uploads/2024/04/Intereses-y-motivacion-en-estudiantes-Navarro.pdf>

Navio, N. (2017). Un estudiante con altas capacidades en mi aula, ¿Ahora qué? *Revista de Educación Inclusiva*, 10(1), 265-277. *Revista de Educación Inclusiva*.
<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/292>

Nieminen, J., Asikainen, H. y Rämö, J. (2019). Promoting deep approach to learning and self-
efficacy by changing the purpose of self-assessment: a comparison of summative and
formative models. *Studies in Higher Education*, 46, 1296 - 1311.
<https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1688282>

- Ocampo González, A. (2014). Consideraciones epistemológicas para una educación inclusiva. *Investigación y Postgrado*, 29(2), 83-111. https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S1316-00872014000200005&script=sci_arttext
- Ocampo González, A. (2021). *Epistemología de la educación inclusiva*. En Centro de Estudios PEIP y 185-223, Epistemología. Escritos compilados. Santiago de Chile (Chile): Centro de Estudios PEIP. <https://www.aacademica.org/aldo.ocampo.gonzalez/70.pdf>
- Ordoñez, L. (2018). *Mirada general al currículo ecuatoriano y su aplicación*. *Saberes Andantes*, 2(5), 37-52. Saberesandantes. <https://saberesandantes.org/index.php/sa/article/view/38>
- Oproescu, A. (2017). The constructivist design of the assessment — an integrated teaching and learning process. 2017 9th International Conference on Electronics, Computers and Artificial Intelligence (ECAI), 1-4. <https://doi.org/10.1109/ECAI.2017.8166495>
- Ortiz-González, M. d. C. (2013). Hacia una educación inclusiva. La educación especial ayer, hoy y mañana. *Siglo Cero*, 54(1), 11-24. <https://dx.doi.org/10.14201/scero202354125096>
- Ovalles, A. (2017). Teoría de los tres anillos como modelo de intervención educativa para el desarrollo de altas capacidades. *Revista Encuentros*, 1(1), 119-128. https://www.researchgate.net/profile/Adriana-Ovalles/publication/370963619_Revista_Encuentros_TEORIA_DE_LOS_TRES_ANILLOS_COMO_MODELO_DE_INTERVENCION_EDUCATIVA_PARA_EL_DESARROLLO_DE_ALTAS_CAPACIDADES_THE_THREE_RING_THEORY_AS_A_MODEL_OF_EDUCATIONAL_INTERVENT

- Paju, B., Kajamaa, A., Pirttimaa, R. y Kontu, E. (2021). Collaboration for Inclusive Practices: Teaching Staff Perspectives from Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66, 427 - 440. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1869087>
- Parra Dussan, C. (2010). Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos. *ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, (8), 73-84. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3777544>
- Pérez, L., y Jiménez, C. (2018). *Influencia de la organización escolar en la educación de los alumnos de altas capacidades. Enseñanza & Teaching: 36, 1, 2018, 151-178.* <https://www.torrossa.com/en/resources/an/4392394>
- Pérez Reyes, P. A., Castrillón García, É. D., y Palacio Mesa, J. F. (2018). El currículo como posibilidad de reconocimiento al derecho a una educación inclusiva en Colombia. *Revista de investigaciones*, 18(32), 12-24. <http://portal.amelica.org/ameli/journal/498/4983188003/>
- Piñar Gallardo, A. (2016). *Cerebros en obras y en llamas "De autillo a búho nival": Altas Capacidades Intelectuales en defensa de la aceleración.* Universidad Internacional de Andalucía. <https://dspace.unia.es/handle/10334/3667>
- Pirovano, M. (2019). La inclusión educativa de niños, niñas y jóvenes talentosos. *Perspectivas: Revista científica de la Universidad de Belgrano*, 2(1), 38-50. *Revistas.* <https://revistas.ub.edu.ar/index.php/Perspectivas/article/view/51>
- Plaza, M., Sarmiento, K., y Sarmiento, M. E. (2024). Altas capacidades en Ecuador. 1-26.
- Polo Ureña, A. S. (2021). *Identificación y acompañamiento educativo en niños con altas capacidades intelectuales.* [Tesis doctoral, Universidad Andina Simón Bolívar]

Repositorio institucional de la Universidad Andina Simón Bolívar.
<http://hdl.handle.net/10644/8411>

Quílez Robres, A., y Lozano Blasco, R. (2020). Modelos de inteligencia y altas capacidades: una revisión descriptiva y comparativa. *Enseñanza & Teaching*, 1(38), 69-85:
<https://doi.org/10.14201/et20203816985>

Quintana, L., y Hermida, J. (2019). La hermenéutica como método de interpretación de textos en la investigación psicoanalítica. *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 16(2), 73-80.
<https://www.redalyc.org/journal/4835/483568603007/483568603007.pdf>

Ramos Alía, J. F. (2008). La respuesta educativa al alumnado con altas capacidades desde el enfoque curricular: del plan de atención a la diversidad a las adaptaciones curriculares individuales: del plan de atención a la diversidad a las adaptaciones curriculares individuales. *Faisca: revista de altas capacidades*, 13(15), 40-49.

Reche Morales, G. M. (2019). *Altas capacidades intelectuales: conceptualización, identificación, evaluación y respuesta educativa*. Murcia: Consejería de Educación y Cultura. http://www.carm.es/edu/pub/19638_2019/

Reglamento General a la Ley de Educación Intercultural del Ecuador. (2023). *Reglamento a la LOEI - Recursos Educativos*.
<https://recursos.educacion.gob.ec/red/reglamento-a-la-loei/>

Reis, S., Renzulli, S., y Renzulli, J. (2021). *Enriquecimiento y pedagogía educativa para superdotados con el fin de desarrollar talentos, dones y productividad creativa*. *Educ. Sci*, 11(10), 615. Mdpi. Enriquecimiento y pedagogía educativa para superdotados con el fin de desarrollar talentos, dones y productividad creativa. 11(10), 615

- Reyes-Parra, P. A., Moreno Castiblanco, A. N., Amaya Ruiz, A., y Avendaño Angarita, M. Y. (2020). Educación inclusiva: una revisión sistemática de investigaciones en estudiantes, docentes, familias e instituciones y sus implicaciones para la orientación educativa. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 31(3), 86-108. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.31.num.3.2020.29263>
- Rodríguez, C., Gonzáles, P., Álvarez, D., González-Pineda, J., L. Á., 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. <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217014922014.pdf>
- Rodríguez, C., González-Castro, P., Álvarez, D., González-Pianda, J. A., Álvarez, L., Núñez, J. C., González, L., 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. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217014922014>
- Rodríguez, E., y Borges, A. (2020). *Programas extraescolares: Una alternativa a la respuesta educativa de altas capacidades*. *Revista de Educación y Desarrollo*, 52, 19-27. Researchgate. https://www.researchgate.net/profile/Elena-Rodriguez-Naveiras/publication/338337097_Programas_extraescolares_una_alternativa_a_la_respuesta_educativa_de_altas_capacidades/links/5e0dcc1e4585159aa4abdd51/Programas-extraescolares-una-alternativa-a-la-respuest
- Rojas-Avilés, H., Sandoval-Guerrero, L., y Borja-Ramos, O. (2020). Percepciones a una educación inclusiva en el Ecuador. *Revista Cátedra*, 3(1). <https://revistadigital.uce.edu.ec/index.php/CATEDRA/article/view/1903>

Salazar, E., y Tobón, S. (2018). *Análisis documental del proceso de formación docente acorde con la sociedad del conocimiento*. *Revista espacios*, 39(53).
<https://www.revistaespacios.com/cited2017/cited2017-17.html>

Hernández -Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Capítulo 1. Definiciones de los enfoques cuantitativo y cualitativo, sus similitudes y diferencias*. " en Metodología de la investigación, sexta edición, McGraw Hill Education, México.
[https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/58257558/Definiciones de los enfoques cuantitativo y cualitativo sus similitudes y diferencias.pdf?1548409632=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DDefiniciones de los enfoques cuantitativ.pdf&Expires=1726](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/58257558/Definiciones_de_los_enfoques_cuantitativo_y_cualitativo_sus_similitudes_y_diferencias.pdf?1548409632=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DDefiniciones_de_los_enfoques_cuantitativ.pdf&Expires=1726)

Sánchez, P. (1999). *Curriculum y atención a la diversidad. Hacia una nueva concepción de la discapacidad: Actas de las III Jornadas Científicas de Investigación sobre personas con discapacidad*, 39-62. Academia.
https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/62197110/CURRICULUM_Y_ATENCION_A_LA_DIVERSIDAD20200225-108559-40qzyv-libre.pdf?1582673389=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DCURRICULUM_Y_ATENCION_A_LA_DIVERSIDAD.pdf&Expires=1725656428&Signature=SlhR8f

Sánchez Huarcaya, A., Revilla Figueroa, D., Alayza Degola, M., Sime Poma, L., Mendivil Trelles de Peña, L., y Tafur Puente, R. (2020). *Los métodos de investigación para la elaboración de las tesis de maestría en educación*. [Tesis para optar al grado de Maestro, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Pontificia Universidad Católica del Perú.

<https://repositorio.pucp.edu.pe/index/bitstream/handle/123456789/195750/libro-los-metodos-de-investigacion-maestria-2020-botones-2-2.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Sánchez-Teruel, D., y Robles-Bello, M. A. (2013). Inclusión como clave de una educación para todos: revisión teórica. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 24(2), 24-36. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338230794003>

Sánchez, S. y Duk, C. (2022). La importancia del entorno. Diseño universal para el aprendizaje contextualizado. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 16(2), 21-31. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782022000200021>

San Martín, C., Salas, N., Howard, S., y Blanco, P. (2017). Acceso al Currículum Nacional para Todos: Oportunidades y Desafíos de los Procesos de Diversificación de la Enseñanza en Escuelas Diferenciales Chilenas. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 11(2), 181-198. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782017000200012>

Sastre, S. (2008). Niños con altas capacidades y su funcionamiento cognitivo diferencial. *Revista de neurología*, 46(1), 11-16. https://www.researchgate.net/profile/Sylvia-Sastre-Riba/publication/331119924_Ninos_con_altas_capacidades_y_su_funcionamiento_cognitivo_diferencial/links/5d11c1b1458515c11cf60ea3/Ninos-con-altas-capacidades-y-su-funcionamiento-cognitivo-diferencial.pdf

Sastre, S. (2014). *Psychoeducational intervention in high ability: intellectual functioning and extracurricular enrichment*. *Revista de Neurología*, 58(1), 89-98. <https://altacapacidadesrioja.com/wp-content/uploads/2016/11/Intervenci%C3%B3n-Psicoeducativa-en-la-alta-capacidad-funcionamiento-intelectual-y-enriquecimiento-extracurricular.pdf>

- Sastre-Riba, S. (2014). Intervención psicoeducativa en la alta capacidad: funcionamiento intelectual y enriquecimiento extracurricular. *Revista de Neurología*, 58(1), 59-98. https://altascapacidades.es/portalEducacion/html/articulos/Intervencion_Psicoeducativa_en_el_Nuevo_Paradigma_de_las_Altas_Capacidades.pdf
- Sastre-Riba, S. (2024). Funcionamiento ejecutivo y metacognición en la alta capacidad intelectual. *Medicina (Buenos Aires)*, 84, 72-78. https://www.researchgate.net/profile/Sylvia-Sastre-Riba/publication/378498197_Funcionamiento_ejecutivo_y_metacognicion_en_la_alta_capacidad_intelectual/links/65ddc199e7670d36abe2b4f0/Funcionamiento-ejecutivo-y-metacognicion-en-la-alta-capacidad-intelectual
- Sebastián-Heredero, E. (2019). Currículo inclusivo. La propuesta del DUA–Diseño Universal para el Aprendizaje. *Estudios Curriculares*, 10(2), 39-51. <https://www.nonio.uminho.pt/rec/index.php?journal=rec&page=article&op=view&path%5B%5D=84&path%5B%5D=58>
- Secanilla, E. (2019). Las altas capacidades. Estudio de caso. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 233-239. <https://www.redalyc.org/journal/3498/349859739024/html/>
- Seijo, J., López, C., López, M., y Virseda, C. (2015). *Formación del profesorado en aprendizaje cooperativo y alumnos con altas capacidades: un enfoque inclusivo*. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 9(2), 91-110. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5504538>
- Shchegliuk, D. (2018). The role of the self-assessment report for the educational program in the systems of internal and external quality assurance of higher education. *International*

Scientific Journal of Universities and Leadership. <https://doi.org/10.31874/2520-6702-2018-6-2-34-44>

Shumakova, N. (2020). Training Gifted and Talented Children in the Context of Evidence-Based Practice. *Social Sciences and Childhood*. <https://doi.org/10.17759/ssc.2020010103>

Sierra Valadez, M. d. I. D., y Rincón Avalos, A. (2009). Atención educativa a alumnos sobresalientes y talentosos en escuelas inclusivas. *INCLUSIÓN Y TALENTO Equidad en una educación de calidad*, 25, 25-35. <https://repositorios.educacionbogota.edu.co/server/api/core/bitstreams/bd2d99f7-f53c-47e2-9b89-80aad746f24b/content#page=26>

Sirois, S., Spratling, M., Westermann, G., Mareschal, D., y Jhonson, M. (2014). *Compendio de Neuroconstructivismo: cómo el Cerebro Construye la cognición*. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento (RACC)*, 6(1), 60-81. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4800006>

Skliar, C. (2007). La pretensión de la diversidad o la diversidad pretenciosa. *Panel Sujetos y Contextos de la Investigación Educativa*. <https://educacion.uncuyo.edu.ar/upload/skliar-pretensiondiversidadodiversidadpretenciosa.pdf>

Solano, J., Madrid, B., Galeano, D. y Ramírez, A. C. B. (2022). Libertad de cátedra: una solución o parte del problema. *Innovare: Revista de ciencia y tecnología*, 11(3), 172-181. <https://doi.org/10.5377/innovare.v11i3.15357>

Solórzano, M., y Briones, M. (2020). *El rol del docente en la educación inclusiva*. *Dominio de las Ciencias*, 6(3), 51-71. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7467933>

- Sternberg, R., Grigorenko, E., y Kidd, K. (2005). Intelligence, race, and genetics. *American Psychologist*, 60(1), 46-59. 10.1037/0003-066X.60.1.46.
- Stoltz, T., Piske, F., Freitas, M., D'Aroz, M. y Machado, J. (2015). Creativity in Gifted Education: Contributions from Vygotsky and Piaget. *Creative Education*, 6, 64-70. <https://doi.org/10.4236/CE.2015.61005>
- Sun, X., Siu, A., Fong, S. y Chu, T. (2021). Enhancing social-emotional development through service-learning: experience from gifted students and their parents in Hong Kong. *Education 3-13*, 51, 386 - 397. <https://doi.org/10.1080/03004279.2021.1972025>
- Taylor, D., Yeung, M. y Basset, A. Z. (2021). Personalized and adaptive learning. *Innovative learning environments in STEM higher education: Opportunities, Challenges, and Looking Forward*, 17-34. https://doi.org/10.1007/978-3-030-58948-6_2
- Tijada, P. (2016). Las altas capacidades en la escuela inclusiva. *Revista internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 2(1), 75-88. . <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/riai/article/view/4196>
- Tijada, P. (2018). *Las altas capacidades en la escuela inclusiva | Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 2(1). 75-78. *Revistas Científicas de la Universidad de Jaén*. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/riai/article/view/4196>
- Torrego, J. C., Boal, M., Calvo, E., Expósito, M., Maillo, I., y Rodríguez, A. (2011). *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa*, 89-124. *Orientacionandujar*. <https://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2014/07/Altas-capacidades-y-aprendizaje-cooperativo.pdf>

- Torrego, J. C., Boal, T., Bueno, Á., Calvo, E., Expósito, M. M., Maillo, I., Miguel, A., Moruno, P., Moya, A., Rodríguez, Á., Rodríguez, G., Ruiz, V., Sánchez, M., Torrego, Y., Varas, M., Vega, S., y Zariquiey, F. (2011). Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa. *Un modelo de respuesta educativa*, 89-124. <https://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2014/07/Altas-capacidades-y-aprendizaje-cooperativo.pdf>
- Torres González, J. A. (2010). Pasado, presente y futuro de la atención a las necesidades educativas especiales: Hacia una educación inclusiva. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, 49(1), 62-89. <https://www.redalyc.org/pdf/3333/333327288003.pdf>
- Torres-González, J. A. (2011). La inclusión educativa, la necesidad de transformación ante nuevas realidades. *Boletín Científico Sapiens Research*, 1(1), 11-15. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6576184>
- Tirri, K. y Laine, S. (2017). Ethical challenges in inclusive education: The case of gifted students. *International Perspectives on Inclusive Education*, 9, 239-257. <https://doi.org/10.1108/S1479-363620170000009010>
- Tosi, I., Peláez, L., Orazio, L., Larrañaga, M., Saavedra, E., y Baeza, E. (2016). Educación inclusiva y vida independiente. *Universitas. Revista de Filosofía, Derecho y Política*, (24), 134-164. <https://e-revistas.uc3m.es/index.php/UNIV/article/view/3178>
- Tourón, J. (2020). *Las altas capacidades en el sistema educativo español: reflexiones sobre el concepto y la identificación: Concept and Identification Issues. Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 15-32. Revistas UM. <https://revistas.um.es/rie/article/view/396781>

- Tourón, J., Peralta, F., y Repáraz, C. (2023). La aceleración como estrategia educativa para alumnos de alta capacidad académica: concepto, modalidades y evaluación de resultados. *Revista Española de Pedagogía*, 54(203), 1-35.
<https://www.revistadepedagogia.org/cgi/viewcontent.cgi?article=2103&context=rep>
- Troya Morejón, I. E., Lalama Franco, A. d. R., a Pacheco Silva, M., y Yépez Mora, M. A. (2018). Los retos de la docencia, frente a la educación inclusiva en el Ecuador. *Espirales revista multidisciplinaria de investigación*, 2(14), 61-70.
<https://www.revistaespirales.com/index.php/es/article/view/190>
- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. París: UNESCO. <http://unesco.org/educacion/inclusive>
- UNICEF. (2014). *Conceptualización de la educación inclusiva y su contextualización dentro de la misión de UNICEF*. <https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org.eca/files/2019-05/Cuadernillo>, 201.
- UNISEF. (2014). *Docentes, enseñanza y pedagogía inclusiva centrada en niños y niñas*. <https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org.eca/files/2019-05/Cuadernillo%2012.pdf>
- Van, G. (2021). *Cambios en el paradigma educativo y sus efectos en la educación de estudiantes superdotados en los Países Bajos y Flandes*. *Revista para la educación de los superdotados*, 44(2), 171-200. Journals.
<https://doi.org/10.1177/01623532211001452>
- Vanegas Ocampo, L. a. P., Vanegas Ocampo, C., Ospina Betancurt, O. H., & Restrepo García, P. A. (2016). Entre la discapacidad y los estilos de aprendizaje: múltiples significados frente a la diversidad de capacidades. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 12(1), 107-131.
<https://revistasoj.s.ucaldas.edu.co/index.php/latinoamericana/article/view/4040>

- Varkas, M. (2022). School Self-Evaluation: A Bureaucratic Obligation Or An Opportunity For School Development And Education Quality Improvement. *Ijaedu-International E-Journal of Advances in Education*. <https://doi.org/10.18768/ijaedu.1070055>
- Vega Díaz, M., y González García, H. (2023). Dificultades académicas del alumnado con altas capacidades y sistemas de intervención educativa. *Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación*, 2(32), 29-42. <https://doi.org/10.12795/CP.2023.i32.v2.02>
- Vélez-Calvo, X., Galarza, M., Peñaherrera, M. J., y Seade-Mejía, C. (2022). Las altas capacidades en el marco normativo ecuatoriano: percepción de docentes del referente legal. *Runae*, 7, 13–22. <https://revistas.unae.edu.ec/index.php/runae/article/view/686>
- Xue, Z. (2023). Exploring Vygotsky's Zone of Proximal Development in Pedagogy: A Critique of a Learning Event in the Business/Economics Classroom. *International Journal of Education and Humanities*. <https://doi.org/10.54097/ijeh.v9i3.10506>
- Zambo, D. (2009). Gifted Students in the 21st Century: Using Vygotsky's Theory to Meet Their Literacy and Content Area Needs. *Gifted Education International*, 25, 270 - 280. <https://doi.org/10.1177/026142940902500308>

ANEXOS

Unidad Educativa 1: UE1

Documento de Análisis: Propuesta Pedagógica

Autoevaluación institucional:

La evaluación educativa en la Unidad Educativa UE1 se centra en la identificación de las necesidades y contextos de los estudiantes, promoviendo un enfoque inclusivo que reconozca la diversidad de habilidades y estilos de aprendizaje. Se plantea la implementación de estrategias de coevaluación y autoevaluación, fomentando la colaboración entre los alumnos para construir conocimiento de manera conjunta. Además, se busca capacitar a los docentes en técnicas innovadoras y el uso de nuevas tecnologías, con el objetivo de que al menos el 30% del cuerpo docente mejore su nivel académico y se adapte a los retos actuales de la educación. Esto permitirá que los estudiantes, muchos de los cuales provienen de hogares disfuncionales, logren un aprendizaje significativo y desarrollen habilidades críticas para su futuro.

Análisis de la Propuesta Pedagógica

Categoría	Subcategoría	Indicadores	Información textual extraída de los documentos
Consideraciones legales	Constitución	<ul style="list-style-type: none">Mención de artículos de la constitución.	<p>Art. 26.- La educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado.</p> <p>Art. 27.- La educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico.</p>

		<ul style="list-style-type: none"> • Refleja los principios constitucionales de equidad y atención a la diversidad. 	<p>Art. 28.- La educación responderá al interés público y no estará al servicio de intereses individuales y corporativos</p> <p>Art. 29.- El Estado garantizará la libertad de enseñanza, la libertad de cátedra en la educación superior.</p> <p>Estos artículos de la Constitución se encuentran presentes en la propuesta pedagógica.</p> <p>Nuestro modelo educativo se sustenta en los principios constitucionales de equidad y justicia, garantizando que cada estudiante, independientemente de sus características, tenga acceso a una educación significativa y adaptada a sus necesidades. Se relaciona con el artículo 7 del ACUERDO Nro. MINEDUC-MINEDUC-2023-00084-A. En el cual se establecen estrategias para la atención educativa con enfoque de inclusión. Diseño Universal para el Aprendizaje. - Es una práctica pedagógica y didáctica que se basa en la investigación del currículo; es un enfoque didáctico que reconoce las múltiples diversidades que existen en el aula de clase y las incluye en el proceso de planificación curricular, diseñando e implementando planes de clase, metodologías y herramientas de evaluación centradas en desarrollar competencias, considerando las necesidades educativas específicas del estudiantado (MINEDUC, 2023, art. 7).</p>
--	--	--	---

		<ul style="list-style-type: none"> •Consideración de la normativa para garantizar la educación de estudiantes con altas capacidades conforme a la Constitución. 	<p>La propuesta educativa de la institución no hace referencia a la normativa vigente en Ecuador sobre la atención educativa de estudiantes con altas capacidades. Esta falta de alineación es preocupante, dado que el artículo 308 del Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural establece un modelo de gestión que debe ser adoptado por las instituciones educativas. Este modelo incluye detección de estudiantes con necesidades educativas específicas no asociadas a la discapacidad, acompañamiento psicopedagógico, intervención educativa en estudiantes, sensibilización a la comunidad educativa para una cultura de inclusión educativa, asesoramiento y orientación en prácticas de inclusión educativa, acompañamiento al proceso de titulación de los estudiantes con necesidades educativas específicas asociadas y no asociadas a la discapacidad (LOE, 2023, art. 308).</p>
	<p>Ley Orgánica Intercultural (LOEI)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Mención de artículos de la LOEI 	<p>Art. 2.- Principios. - La actividad educativa se desarrolla atendiendo a los siguientes principios generales, que son los fundamentos filosóficos, conceptuales y constitucionales que sustentan, definen y rigen las decisiones y actividades en el ámbito educativo</p> <p>Art. 7.- Derechos. - Las y los estudiantes tienen los siguientes derechos:</p> <ol style="list-style-type: none"> a. Ser actores fundamentales en el proceso educativo b. Recibir una formación integral y científica

			<p>c. Recibir gratuitamente servicios de carácter social, psicológico y de atención integral de salud</p> <p>f. Recibir apoyo pedagógico y tutorías académicas.</p> <p>n. Disponer de facilidades que le permitan la práctica de actividades deportivas, sociales, culturales, científicas.</p> <p>o. Contar con propuestas educacionales flexibles y alternativas que permitan la inclusión</p> <p>Art. 50.- Educación para personas con escolaridad inconclusa. La educación para jóvenes y adultos con escolaridad inconclusa es un servicio educativo para quienes no hayan podido acceder a la educación escolarizada obligatoria en la edad correspondiente.</p> <p>Estos artículos de la LOE son mencionados en la propuesta</p>
	<p>Reglamento de Ley Orgánica Intercultural (LOEI)</p>	<ul style="list-style-type: none"> Mención de artículos del reglamento de la LOEI 	<p>Art. 91.- Competencia. Las autorizaciones de creación y funcionamiento de las instituciones educativas públicas, fiscomisionales y particulares para todos los niveles y modalidades son otorgadas por el Nivel Zonal correspondiente.</p> <p>Art. 92.- Requisitos. Los requisitos que deben presentarse para otorgar la autorización de creación y funcionamiento de las instituciones educativas.</p>

		<ul style="list-style-type: none"> Evidencia la planeación de procesos de educación inclusiva para estudiantes con altas capacidades 	<p>Art. 97.- Renovación. Las instituciones educativas deben renovar la autorización de funcionamiento cada cinco (5) años.</p> <p>Estos artículos del reglamento de la LOEI son mencionados en la propuesta pedagógica.</p> <p>La institución ofrece propuestas educacionales flexibles y alternativas que permiten la inclusión y permanencia de aquellas personas que requieran atención prioritaria, de manera particular personas con discapacidades, adolescentes y jóvenes embarazadas. Esto tiene relación con lo que se menciona en el artículo 27 de la Constitución se menciona:</p> <p>La educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia; será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez; impulsará la equidad de género, la justicia, la solidaridad, y la paz; estimulará el sentido crítico, el arte y la cultura física, la iniciativa individual y comunitaria, y el desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabajar (Const., 2008, art.27).</p>
	<p>Acuerdos ministeriales</p>	<ul style="list-style-type: none"> Consideración de procesos de 	<p>Al revisar la propuesta de la institución, se observa que no se incluyen procesos específicos de identificación, evaluación y atención</p>

		<p>identificación, evaluación y atención psicopedagógica para estudiantes con altas capacidades.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Menciona planeamiento de adecuaciones que se realizan al material didáctico, espacios físicos o 	<p>psicopedagógica dirigidos a estudiantes con altas capacidades. No se detalla un protocolo ni un enfoque diferenciado que permita identificar las necesidades particulares de estos estudiantes o brindarles el apoyo. Sin embargo, se maneja una ficha de matrícula la misma que permite identificar datos como conocer dónde viven, de dónde procede, su nacionalidad; entre otros. En este sentido en el artículo 32 menciona que los Departamentos de Inclusión Educativa:</p> <p>La evaluación psicopedagógica a estudiantes con necesidades educativas específicas no asociadas a la discapacidad y la sensibilización a la comunidad educativa para una cultura de inclusión educativa, asesoramiento y orientación al personal educativo en prácticas de inclusión educativa (MINEDUC, 2023, art. 32).</p> <p>En este sentido, Plaza et al. (2024) destacan la importancia de una detección temprana, la participación activa de docentes y padres, y la adaptación curricular para garantizar un apoyo efectivo a los estudiantes con altas capacidades en el sistema educativo.</p> <p>Los avances tecnológicos y su inmersión en los procesos pedagógicos hacen posible una didáctica interactiva que favorece sustancialmente la calidad de los aprendizajes mediante la adaptación de materiales y espacios. Esta afirmación guarda similitud con lo dispuesto en el artículo</p>
--	--	--	--

		<p>virtuales e instrumentos de evaluación, para atender a las características y necesidades educativas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Consideración del Diseño Universal del 	<p>8 en el cual se establece lo siguiente: Los ajustes razonables son las modificaciones que se realizan al material didáctico, espacios físicos o virtuales e instrumentos de evaluación, para atender a las características y necesidades educativas de los estudiantes con necesidades educativas específicas asociadas o no a la discapacidad (MINEDUC, 2023, art. 8).</p> <p>Al analizar la propuesta de la institución, se observa que no se menciona explícitamente la implementación del Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) en las planificaciones curriculares. En contraste, el ACUERDO Nro. MINEDUC-MINEDUC-2023-00084-A establece estrategias claras para la atención educativa con enfoque de inclusión, destacando el DUA como una práctica pedagógica y didáctica que se basa en la investigación del currículo; es un enfoque didáctico que reconoce las múltiples diversidades que existen en el aula de clase y las incluye en el proceso de planificación curricular, diseñando e implementando planes de clase, metodologías y herramientas de evaluación centradas en desarrollar competencias, considerando las necesidades educativas específicas del estudiantado (MINEDUC, 2023, art. 7).</p>
--	--	---	--

		<p>Aprendizaje (DUA) dentro de las planificaciones curriculares.</p> <ul style="list-style-type: none"> Referencias a la capacitación y formación continua del personal docente especializado en atención a las 	<p>La propuesta pedagógica establece un convenio con la Universidad Politécnica Salesiana para coordinar actividades de capacitación dirigidas a docentes y estudiantes, así como la grabación de conferencias por parte de los estudiantes, lo que refleja un compromiso con la mejora continua de la formación educativa. Sin embargo, se observa una notable ausencia de cursos o capacitaciones específicas para la atención de estudiantes con altas capacidades. En el artículo 308 se establece lo siguiente:</p> <p>La Autoridad Educativa Nacional establecerá un modelo de gestión para los Departamentos de Inclusión Educativa, enfocado en detectar necesidades educativas específicas, brindar acompañamiento psicopedagógico e intervenir educativamente. Los Departamentos cumplirán funciones de detección, evaluación, intervención, asesoramiento en inclusión y sensibilización de la comunidad educativa (LOEI, 2023, art. 308).</p> <p>En este sentido, Mínguez e Izaguirre (2020) enfatizan que la formación docente es un elemento fundamental, que facilita la identificación y adaptación de los modelos curriculares atendiendo a las necesidades de los estudiantes con alta capacidad intelectual a través de una instrucción diferenciada, permitiendo así desarrollar su potencial y alcanzar el éxito personal, académico y social.</p>
--	--	--	---

		necesidades educativas específicas de estudiantes con altas capacidades.	
Contextualización curricular	Principios Filosóficos	<ul style="list-style-type: none"> • Detalla la visión filosófica que sustenta el plan educativo institucional 	<p>El marco filosófico es una idea base para guiar la vida, para buscar el conocimiento y la esencia del ser. Estos principios sustentan el tipo de persona que se quieren formar; sustenta el tipo de institución educativa que se quiere tener; contempla las cualidades de tipo ético, cognitivo, social y afectivo de los seres que están en formación. Considerando estos aspectos, el marco filosófico le otorga sentido a la propuesta pedagógica porque son aspectos a ser tomados en cuenta en esta institución educativa. En el artículo 27 de la Constitución se menciona:</p> <p>La educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia; será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez; impulsará la equidad de género, la justicia, la solidaridad, y la paz; estimulará el sentido crítico, el arte y la cultura física, la iniciativa</p>

			individual y comunitaria, y el desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabajar (Const., 2008, art.27).
	Ético	<ul style="list-style-type: none"> Fundamento de valores que promueven la inclusión de estudiantes con altas capacidades 	<p>Nuestro modelo se enfoca en la práctica de valores como la libertad personal, respeto, responsabilidad, justicia e igualdad, fomentando la convivencia armónica e inclusiva para todos los estudiantes.</p> <p>En el artículo 27 de la Constitución se menciona: La educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia; será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez; impulsará la equidad de género, la justicia, la solidaridad, y la paz; estimulará el sentido crítico, el arte y la cultura física, la iniciativa individual y comunitaria, y el desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabajar (Const., 2008, art.27).</p> <p>Esta visión se relaciona con lo planteado por Huelva (2019) quien sugiere la implementación de estrategias pedagógicas que favorezcan tanto el desarrollo académico como la inclusión de los estudiantes en un ambiente educativo que valore la diversidad.</p>

	Epistemológico	<ul style="list-style-type: none"> • Sustento de teorías del conocimiento que promueven educación centrada en la diversidad 	<p>El constructivismo socio-crítico, propuesto por Piaget, Ausubel y Vigotsky, busca promover un aprendizaje colaborativo y reflexivo. El docente actúa como orientador, facilitando insumos y estrategias para que los estudiantes construyan conocimiento y se conviertan en agentes de transformación social.</p> <p>La pedagogía crítica, propuesta por Frankfurt y Paulo Freire, busca desarrollar el pensamiento lógico, crítico y creativo mediante el protagonismo del estudiante. Utiliza metodologías participativas y herramientas TIC para fomentar la reflexión y el cuestionamiento de creencias y prácticas dominantes, promoviendo una conciencia crítica.</p> <p>El aprendizaje significativo, según Ausubel, se basa en conectar nuevos conocimientos con los previos, favoreciendo una comprensión duradera y práctica. Promueve la resolución de problemas y la toma de decisiones colaborativas, utilizando materiales relevantes y estrategias exploratorias.</p> <p>La interacción social, según Lev Vigotsky, enfatiza la mediación en la Zona de Desarrollo Próximo, facilitando el tránsito de los estudiantes hacia su potencial. Destaca la importancia del contexto cultural y social en el aprendizaje, donde los estudiantes construyen conocimiento de manera activa y colaborativa. Las interacciones sociales son clave para el desarrollo de habilidades y estructuras de pensamiento.</p>
--	-----------------------	--	---

			<p>La psicología cognitiva se centra en cómo los individuos procesan, almacenan y transforman la información, así como en la resolución de problemas. Los estudiantes son vistos como procesadores activos de información que construyen significados a través de su relación con el mundo. El aprendizaje es un proceso activo y constructivo, donde se establecen conexiones entre nuevos conocimientos y los previos.</p> <p>El constructivismo sostiene que el conocimiento se construye a través de la interacción con el entorno y la reorganización de estructuras mentales, con un enfoque activo en el aprendizaje. Los principios incluyen el aprendizaje significativo, por descubrimiento y cooperativo, donde los estudiantes son responsables de interpretar el conocimiento y los profesores actúan como guías.</p> <p>Las inteligencias múltiples, según Howard Gardner, incluyen diversas capacidades como lógico-matemática, lingüística, espacial, musical, cenestésica, interpersonal e intrapersonal, además de la inteligencia emocional de Goleman. Este enfoque permite a los docentes adaptar sus métodos educativos para desarrollar las diferentes inteligencias de los estudiantes, fomentando su aprendizaje y motivación.</p>
--	--	--	---

		<ul style="list-style-type: none"> • Referencias a teorías epistemológicas que 	<p>El aprendizaje y las habilidades del siglo XXI se centran en el uso de la tecnología y el trabajo colaborativo para abordar problemas actuales, fomentando el pensamiento crítico y habilidades interpersonales.</p> <p>Esta afirmación se alinea a lo que plantea el artículo 27 de la Constitución que menciona:</p> <p>La educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia; será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez; impulsará la equidad de género, la justicia, la solidaridad, y la paz; estimulará el sentido crítico, el arte y la cultura física, la iniciativa individual y comunitaria, y el desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabajar (Const., 2008, art.27).</p> <p>Las teorías epistemológicas que benefician a estudiantes con altas capacidades incluyen la teoría de Piaget, que resalta la importancia del aprendizaje autodirigido y experiencias desafiantes; la teoría de Vygotsky, que sugiere que la interacción con compañeros más hábiles y la mediación docente pueden elevar su comprensión; y el constructivismo, que promueve un aprendizaje significativo y activo. Además, la teoría de las inteligencias</p>
--	--	---	---

		<p>permitan brindar respuestas educativas para estudiantes con altas capacidades</p>	<p>múltiples de Gardner destaca que estos estudiantes pueden sobresalir en diversas áreas. En el artículo 343 de la Constitución señala: El sistema nacional de educación tendrá como finalidad el desarrollo de capacidades y potencialidades individuales y colectivas de la población, que posibiliten el aprendizaje, y la generación y utilización de conocimientos, técnicas, saberes, artes y cultura. El sistema tendrá como centro al sujeto que aprende, y funcionará de manera flexible y dinámica, incluyente, eficaz y eficiente (Const., 2008, art.343).</p>
	<p>Enfoque pedagógico: Teorías educativas</p>	<ul style="list-style-type: none"> Describe teorías educativas que detallen la metodología, rol del docente, rol del estudiante, concepción del aprendizaje y proceso de evaluación 	<p>El aprendizaje significativo y el constructivismo son nuestras guías metodológicas. El docente actúa como facilitador, mientras el estudiante se convierte en protagonista de su propio aprendizaje a través de la reflexión y la evaluación continua. Esto se alinea con el artículo 343 de la Constitución señala: El sistema nacional de educación tendrá como finalidad el desarrollo de capacidades y potencialidades individuales y colectivas de la población, que posibiliten el aprendizaje, y la generación y utilización de conocimientos, técnicas, saberes, artes y cultura. El sistema tendrá como centro al sujeto que aprende, y funcionará de manera flexible y dinámica, incluyente, eficaz y eficiente (Const., 2008, art.343).</p>

		<ul style="list-style-type: none"> Describe teorías educativas que fomenten la inclusión de estudiantes con altas capacidades 	<p>Las teorías educativas que fomentan la inclusión de estudiantes con altas capacidades incluyen el constructivismo, que promueve un aprendizaje significativo a través del trabajo colaborativo, permitiendo a los estudiantes interactuar y construir conocimiento juntos; la teoría de Vygotsky, que destaca la importancia de la mediación docente y la interacción con compañeros más hábiles para alcanzar niveles superiores de comprensión; y la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner, que reconoce la diversidad de habilidades y talentos. El artículo 308 del Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural establece el Modelo de gestión. La Autoridad Educativa Nacional emitirá el modelo de gestión de los Departamentos de Inclusión Educativa basado en: detección de estudiantes con necesidades educativas específicas no asociadas a la discapacidad, acompañamiento psicopedagógico, intervención educativa en estudiantes, sensibilización a la comunidad educativa para una cultura de inclusión educativa, asesoramiento y orientación en prácticas de inclusión educativa, acompañamiento al proceso de titulación de los estudiantes con necesidades educativas específicas asociadas y no asociadas a la discapacidad (LOEI, 2023, art. 308).</p>
--	--	--	--

<p>Flexibilidad curricular</p>	<p>Medidas educativas/curriculares de atención a las altas capacidades</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Consideración de ajustes en la planificación curricular para incluir a estudiantes con altas capacidades. 	<p>La propuesta pedagógica menciona la importancia de diseñar un currículo inclusivo que responda a las necesidades de todos los estudiantes, lo que implica la consideración de ajustes en la planificación curricular. Sin embargo, no se detalla explícitamente cómo se llevarán a cabo estos ajustes para incluir específicamente a estudiantes con altas capacidades. Esta situación se alinea con lo estipulado en el Artículo 10 del Reglamento General a la LOEI, que establece que el currículo nacional debe adaptarse y alinearse a los intereses, necesidades y realidades de la comunidad en la que se implementa, para lo cual se deberá considerar el entorno, espacios, tiempos y especificidades sociales y culturales en las que se desarrolla el hecho educativo (LOEI, 2023, art. 10).</p> <p>Esta falta de precisión contrasta con los hallazgos de Gómez (2017) quien destacó que una organización escolar eficiente, un diseño curricular adecuado y una gestión de aula efectiva pueden mejorar significativamente el rendimiento académico.</p>

		<ul style="list-style-type: none"> • Medidas de educativas como: enriquecimiento curricular, aceleración escolar, agrupamiento, adaptación curricular 	<p>La propuesta pedagógica no menciona explícitamente medidas educativas como enriquecimiento curricular, aceleración escolar, agrupamiento o adaptación curricular. Se hace referencia a un currículo inclusivo y a la atención a las necesidades de todos los estudiantes, pero no se detallan estas medidas específicas. En el artículo 161 se señala:</p> <p>Los estudiantes con dotación superior o altas capacidades podrán acceder a todos los servicios educativos, modalidades, jornadas y niveles educativos. Para ello, se adoptarán medidas curriculares ordinarias que les permitan permanecer en el grado o curso correspondiente a su edad escolar, o extraordinarias, que faciliten su promoción a los cursos o grados correspondientes (LOEI, 2023, art.161).</p> <p>Según Barrenetxea-Mínguez y Martínez-Izaguirre (2019); Ramos (2008) es esencial implementar adaptaciones curriculares que amplíen o enriquezcan el contenido y flexibilicen el periodo de escolarización para responder adecuadamente a las necesidades educativas de estos estudiantes. Por lo tanto, para que la propuesta sea verdaderamente inclusiva, debe incorporar estas medidas excepcionales que faciliten un mejor ajuste a las capacidades y potencialidades de los estudiantes con altas capacidades.</p>
--	--	--	--

<p>Formación del personal (docente)</p>	<p>Propuestas de capacitación al profesorado</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Propuesta de capacitación docente (cursos, talleres, seminarios) en educación inclusiva para la atención a la diversidad, específicamente altas capacidades 	<p>Participación de un 80% de docentes en cursos de actualización con el objetivo de mejorar su nivel académico y el de sus estudiantes. Sin embargo, no se menciona que estos cursos aborden específicamente la atención a estudiantes con altas capacidades. En el artículo 27 de la Constitución se menciona:</p> <p>La educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia; será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez.</p> <p>Esto contrasta con Martínez (2012) quien señaló que la falta de maestros capacitados afecta la autoestima y el comportamiento de los estudiantes. La formación continua podría ayudar a cubrir esta necesidad y mejorar la atención educativa.</p>
<p>Gestión de convivencia</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Propuesta de actividades que fomenten el desarrollo emocional y social de estudiantes 	<p>Nuestra propuesta educativa busca fortalecer las relaciones interpersonales, fomentando actividades de integración que impulsen el desarrollo emocional y social de nuestros estudiantes.</p> <p>Se relaciona de manera significativa con el artículo 308 del Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural. Este artículo establece un modelo de gestión inclusiva que se centra en la detección y</p>

		<p>con altas capacidades.</p> <ul style="list-style-type: none"> Propuesta de programas o estrategias para apoyar las necesidades socioemocionales de los estudiantes, abordando su bienestar integral en el ambiente escolar. 	<p>atención de necesidades educativas específicas, tanto asociadas como no asociadas a la discapacidad (LOEI, 2023, art. 308).</p> <p>Recibir gratuitamente servicios de carácter social, psicológico y de atención integral de salud en sus circuitos educativos. En el artículo 26 de la Constitución se menciona lo siguiente:</p> <p>La educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado. Constituye un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, garantía de la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el buen vivir. Las personas, las familias y la sociedad tienen el derecho y la responsabilidad de participar en el proceso educativo (Const., 2008, art.26).</p> <p>Esto coincide con lo planteado por Hernández de la Torre y Navarro (2021), quienes destacan la necesidad de abordar no sólo los aspectos académicos, sino también los sociales y emocionales para evitar la segregación y fomentar la inclusión.</p>
--	--	---	---

	<p>Participación familiar y comunitaria</p>	<ul style="list-style-type: none"> Propuestas que promuevan la participación activa de las familias en el desarrollo académico de estudiantes con altas capacidades. Propuestas de actividades para promover una 	<p>En la propuesta revisada, no se abordan estrategias específicas que fomenten la participación activa de las familias en el desarrollo académico de estudiantes con altas capacidades. En el artículo 26 de la Constitución se menciona lo siguiente:</p> <p>La educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado. Constituye un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, garantía de la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el buen vivir. Las personas, las familias y la sociedad tienen el derecho y la responsabilidad de participar en el proceso educativo (Const., 2008, art.26).</p> <p>La participación activa de la familia es esencial, como mencionan Rodríguez y Borges (2020) la familia desempeña un papel crucial en el desarrollo de los hijos, influyendo significativamente en el fortalecimiento del talento, las habilidades, los logros, el pensamiento, los valores, el lenguaje y los afectos.</p> <p>La minga escolar es una actividad colaborativa y de responsabilidad en la que participan estudiantes, docentes y familias para fortalecer la integración y el sentido de pertenencia a la comunidad educativa. En el artículo 27 de la Constitución se menciona:</p>
--	--	--	---

		<p>cultura inclusiva con la participación de los actores de la comunidad educativa (docentes, estudiantes, directivos, padres de familia)</p>	<p>La educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia; será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez; impulsará la equidad de género, la justicia, la solidaridad, y la paz; estimulará el sentido crítico, el arte y la cultura física, la iniciativa individual y comunitaria, y el desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabajar (Const., 2008, art.27).</p>
--	--	---	--

Unidad educativa: UE2

Documento de análisis: Proyecto Educativo Institucional (PEI)

Autoevaluación Institucional:

La evaluación educativa en la Unidad Educativa UE2 se centra en varios componentes clave que buscan mejorar la calidad de la enseñanza y la convivencia escolar. Uno de los aspectos fundamentales es la implementación y evaluación del Plan Operativo Anual (POA) del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE), que debe alinearse con las necesidades de la comunidad educativa y fomentar la participación de todos los actores involucrados. La efectividad del POA se mide a través de indicadores que evalúan si se cumplen las actividades planificadas y si el DECE responde

adecuadamente a las problemáticas psicosociales de los estudiantes. Además, se considera esencial contar con un Código de convivencia que no solo sea elaborado de manera participativa, sino que también sea socializado y aplicado en la práctica, promoviendo así un ambiente de respeto y resolución de conflictos. La evaluación del rendimiento académico se realiza mediante planes de refuerzo que buscan atender a aquellos estudiantes que no alcanzan los aprendizajes requeridos, garantizando así una formación integral. En este contexto, la participación estudiantil en actividades de demostración de saberes, tanto dentro como fuera de la institución, se convierte en un indicador clave para medir el compromiso y la efectividad de las estrategias educativas implementadas.

Análisis del Eje de Gestión Pedagógica y Gestión de Convivencia del Proyecto Educativo Institucional (PEI)

Categoría	Subcategoría	Indicadores	Información textual extraída de los documentos
Gestión pedagógica	Flexibilidad curricular	<ul style="list-style-type: none"> Adecuaciones en la planificación microcurricular considerando características y necesidades de estudiantes con altas capacidades. (medidas educativas como: adaptación curricular, aceleración 	<p>Las planificaciones anuales se desarrollan a partir de los lineamientos dados por las autoridades competentes" (PEI UE2, 2023, p. 12).</p> <p>se relaciona directamente con el artículo 9 que define las adaptaciones curriculares como las modificaciones que brindan soporte para la atención específica a una necesidad educativa identificada y se realizan a los elementos del currículo, logros de aprendizaje y criterios de evaluación, respondiendo a las necesidades educativas y eliminando barreras en el proceso de enseñanza y aprendizaje (MINEDUC, 2023, art. 9)</p> <p>Bonilla et al. (2014) enmarca que los docentes en la actualidad comienzan a diseñar su planificación con una nueva perspectiva, enfocándose en las</p>

		<p>escolar y enriquecimiento curricular)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adecuaciones en la planificación microcurricular para la educación inclusiva centrada en la diversidad 	<p>particularidades de cada estudiante, en sus gustos, intereses porque no todos aprenden de la misma manera.</p> <p>"El PEI orienta las acciones pedagógicas y organiza el proceso de aprendizaje en función de la diversidad del alumnado con la implementación del instructivo y metodología de Proyectos Escolares, medición de la calidad de su implementación y su impacto en el desarrollo de habilidades cognitivas y socioemocionales. " (PEI UE2, 2023, p. 12).</p> <p>Echeita y Ainscow (2011) argumentan que la inclusión debe ser entendida como un proceso en constante evolución, orientado a mejorar continuamente las estrategias para atender la diversidad del alumnado.</p>
	<p>Prácticas educativas innovadoras</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Propuestas de proyectos/pedagógicas que promuevan el fortalecimiento de los 	<p>"Se desarrollan proyectos escolares que fomentan el desarrollo de habilidades cognitivas y socioemocionales" (PEI UE2, 2023, p. 13)</p> <p>"La planificación considera la creación de programas que impulsen el desarrollo en espacios educativos que buscan fomentar y reconocer las capacidades</p>

		<p>procesos de enseñanza y aprendizaje inclusivos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Propuestas para la educación de estudiantes con altas capacidades vinculadas a la programación curricular institucional • Propuestas de proyectos que promuevan la participación de la comunidad educativa 	<p>innovadoras, reflexivas y expresivas de estudiantes con talentos excepcionales" (PEI UE2, 2023, p. 14). La institución se compromete a diseñar programas específicos para apoyar y potenciar las habilidades de aquellos estudiantes que destacan en áreas particulares, asegurando así una educación inclusiva y adaptada a las necesidades de todos los alumnos.</p> <p>Gutiérrez (2014) destacan que, en los últimos años varios investigadores han propuesto estrategias para mejorar la educación de estudiantes con altas capacidades intelectuales. Entre las iniciativas más relevantes se encuentran los programas que promueven el uso de tecnologías de la información y dispositivos móviles en el aula, con el objetivo de ajustar la enseñanza y los métodos de aprendizaje a las necesidades específicas de estos estudiantes.</p> <p>Los proyectos escolares deben involucrar a todos los miembros de la comunidad educativa, incluidos docentes, estudiantes y familias resaltando (PEI UE2, 2023, p. 15).</p> <p>Piñar (2016) señala que el director del centro educativo se ha convertido en una figura clave, reforzada por la normativa actual. Este puede asumir el rol de líder pedagógico, impulsando proyectos innovadores y bien fundamentados que respondan a las necesidades reales del centro, como la atención a estudiantes con altas capacidades.</p>
--	--	--	--

	<p>Evaluación del aprendizaje</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de la propuesta de evaluación del aprendizaje centrada en las particularidades de estudiantes desde la diversidad. • Flexibilidad en la evaluación del aprendizaje de estudiantes con las altas capacidades, acorde a propuestas institucionales y la normativa legal 	<p>"Centra su atención en la planificación e implementación del currículo, así como en la aplicación de los lineamientos de evaluación" (PEI UE2, 2023, p. 19).</p> <p>Determinen los lineamientos y metodologías con la que va a ser basada la rúbrica de evaluación (PEI UE2, 2023, p. 48).</p> <p>Cruz y Hernández (2022) sugieren que las estrategias pedagógicas inclusivas deben ajustarse al ritmo de aprendizaje de cada estudiante, reconociendo que cada uno aprende de manera diferente. Resaltan la importancia de valorar la diversidad, ya que está enriquece el desarrollo integral del estudiante en su contexto cultural. Asimismo, recomiendan la implementación de metodologías más prácticas y dinámicas, que fomenten un pensamiento autónomo y colaborativo.</p>

	Flexibilidad curricular	<ul style="list-style-type: none"> • Consideración de ajustes en la planificación curricular para incluir a estudiantes con altas capacidades. • Medidas de educativas como: enriquecimiento curricular, aceleración escolar, agrupamiento, adaptación curricular 	<p>Las planificaciones anuales se desarrollan a partir de los lineamientos dados en el PCI (PEI UE2, 2023, p. 23)</p> <p>Los indicadores propuestos miden la respuesta educativa de la IE para lograr una formación integral de los estudiantes (PEI UE2, 2023, p. 10). Destacando así lo expuesto por Gagné (1985) el cual introduce los indicadores personales y ambientales, como el lugar de nacimiento, el contexto sociocultural y el factor suerte, que pueden influir en el desarrollo evolutivo de ciertas capacidades en el individuo.</p>

		<ul style="list-style-type: none">• Consideración de metodologías activas para el aprendizaje desde la inclusión y para estudiantes con altas capacidades acorde a propuestas institucionales y la normativa legal• Análisis de la propuesta de evaluación del aprendizaje centrada en las particularidades de estudiantes desde la diversidad• Flexibilidad en la evaluación del aprendizaje de estudiantes con las altas	
--	--	--	--

		capacidades, acorde a propuestas institucionales y la normativa legal	
Gestión de convivencia	Participación docente y de estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> • Propuesta de actividades que fomenten la participación de los docentes • Propuesta de actividades que fomenten la participación de los estudiantes en procesos de aprendizaje • Propuesta de programas o estrategias para promover el bienestar integral en el ambiente escolar a través de la participación de docentes y estudiantes. 	<p>“Promover el desarrollo humano de habilidades para la vida y la prevención de problemáticas psicosociales, para lograr la participación, permanencia y culminación de estudios académicos, garantizando su desarrollo personal, social y emocional dentro del sistema educativo nacional bajo los principios del Buen Vivir” (PEI UE2, 2023, p. 50).</p> <p>Es así que la parte práctica resume y guía las acciones, la metodología y el equipo gestor para lograr la mejora continua mediante el establecimiento de metas a mediano y largo plazo (Ministerio de Educación del Ecuador, 2020).</p> <p>Por su parte, Echeita (2017) destaca la necesidad de crear condiciones y políticas coherentes, como la financiación adecuada, la accesibilidad de los espacios físicos y virtuales, y la revisión del currículo, para avanzar hacia una educación inclusiva, estas condiciones deben contribuir al desarrollo integral de las competencias e inteligencias de los estudiantes.</p>

	<p>Participación familiar y comunitaria</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Propuestas que promuevan la participación activa de las familias en el desarrollo académico de estudiantes con altas capacidades. • Propuestas de actividades para promover una cultura inclusiva con la participación de los 	<p>“Socializar a los miembros del Comité de Padres y Madres de Familia cuáles son sus funciones, para que evidencien sus actividades expuesto en su plan de trabajo, para rendir cuentas a la Comunidad Educativa” (PEI UE2, 2023, p. 51)</p> <p>“Promover el desarrollo humano integral de los y las estudiantes desde un enfoque de derechos, género, bienestar, interculturalidad, intergeneracional e inclusión” (PEI UE2, 2023, p. 50).</p> <p>En el artículo 27 de la Constitución se menciona:</p> <p>La educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable</p>

		actores de la comunidad educativa (docentes, estudiantes, directivos, padres de familia)	<p>y a la democracia; será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez.</p> <p>Así mismo Ramírez (2019) enmarca que las estrategias pedagógicas inclusivas, como el Diseño Universal para el Aprendizaje y las adaptaciones curriculares, facilitan un desarrollo integral al personalizar el currículo según las necesidades individuales, asegurando así una participación activa y equitativa de todos los estudiantes en el proceso de aprendizaje</p>
--	--	--	---

<p>Formación docente</p>	<p>Capacitación en altas capacidades</p>	<p>-Propuesta de capacitación docente (cursos, talleres, seminarios) en educación inclusiva para la atención a la diversidad, específicamente altas capacidades</p>	<p>Capacitación para la actualización continua de docentes (PEI UE2, 2023, p. 5)</p> <p>En el artículo 10 se establece contextualización y flexibilización curricular: El currículo nacional debe adaptarse y alinearse a los intereses, necesidades y realidades de la comunidad en la que se implementa, para lo cual se deberá considerar el entorno, espacios, tiempos y especificidades sociales y culturales en las que se desarrolla el hecho educativo (LOEI, 2023, art. 10).</p> <p>Ocampo (2021) señala que los principios que regulan y constituyen la epistemología de la educación inclusiva son el diaspórismo, entendido como dispersión y movimiento constante, y la heterogénesis, evolución constante y dinámica de la educación inclusiva, que se construye a partir de la integración de elementos diversos y en continua transformación.</p>
---------------------------------	---	---	---

Unidad educativa: UE3

Autoevaluación Institucional

La evaluación educativa en la propuesta se centra en la adaptación de los procedimientos académicos para satisfacer las necesidades individuales de los estudiantes, garantizando que el currículo se ajuste a la realidad educativa. Se plantea la implementación de evaluaciones sumativas y formativas que permitan identificar y reconocer la diversidad de habilidades y estilos de aprendizaje, promoviendo un entorno inclusivo. Además, se busca fortalecer las capacidades docentes a través de capacitaciones, asegurando que el 75% de los estudiantes logren aprendizajes significativos durante el año lectivo.

Análisis del Eje de Gestión Pedagógica y Gestión de Convivencia del Proyecto Educativo Institucional (PEI)

Categoría	Subcategoría	Indicadores	Información textual extraída de los documentos
Gestión pedagógica	Flexibilidad curricular	<ul style="list-style-type: none">Adecuaciones en la planificación	“Planificaciones con adaptación curricular de manera individual” (PEI UE2, 2023, p. 12).

		<p>microcurricular considerando características y necesidades de estudiantes con altas capacidades. (medidas educativas como: adaptación curricular, aceleración escolar y enriquecimiento curricular)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adecuaciones en la planificación microcurricular para la educación inclusiva centrada en la diversidad 	<p>se relaciona directamente con el artículo 9 que define las adaptaciones curriculares como las modificaciones que brindan soporte para la atención específica a una necesidad educativa identificada y se realizan a los elementos del currículo, logros de aprendizaje y criterios de evaluación, respondiendo a las necesidades educativas y eliminando barreras en el proceso de enseñanza y aprendizaje (MINEDUC, 2023, art. 9).</p> <p>Bonilla et al. (2014) enmarca que los docentes en la actualidad comienzan a diseñar su planificación con una nueva perspectiva, enfocándose en las particularidades de cada estudiante, en sus gustos, intereses porque no todos aprenden de la misma manera.</p> <p>“Revisar y adaptar las planificaciones educativas para incluir contenidos que reflejen la diversidad cultural del país” (PEI UESTV, 2023, p. 71).</p> <p>Se relaciona con el trabajo de Huelva (2019), que muestra resultados positivos en la maximización del potencial de los estudiantes y en la creación de un entorno escolar inclusivo.</p>
	<p>Prácticas educativas innovadoras</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Propuestas de proyectos/pedagógicas 	<p>“Gestionar programas y proyectos de inclusión educativa” (PEI UE3, 2023, p. 11).</p>

		<p>que promuevan el fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje inclusivos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Propuestas para la educación de estudiantes con altas capacidades vinculadas a la programación curricular institucional • Propuestas de proyectos que promuevan la participación de la comunidad educativa 	<p>"Desarrollar planificaciones curriculares que se adapten a las necesidades individuales del 75% de los estudiantes, asegurando que el contenido, el proceso de enseñanza y las evaluaciones sean flexibles y pertinentes, con el fin de promover un entorno educativo inclusivo y respetuoso de la diversidad de habilidades y estilos de aprendizaje. Se alinea con el artículo 10 que establece la necesidad de contextualización y flexibilización curricular: El currículo nacional debe adaptarse y alinearse a los intereses, necesidades y realidades de la comunidad en la que se implementa, para lo cual se deberá considerar el entorno, espacios, tiempos y especificidades sociales y culturales en las que se desarrolla el hecho educativo (LOEI, 2023, art. 10).</p> <p>Higueras-Rodríguez (2017) sostienen que las estrategias utilizadas en el desarrollo de actividades para estudiantes con altas capacidades son esenciales para alcanzar los objetivos educativos. Por ello, es fundamental innovar en el aula mediante una metodología lúdica, que potencie las habilidades en diferentes áreas de desarrollo.</p> <p>Implementar programas que promuevan la participación activa de toda la comunidad educativa, incluyendo estudiantes, docentes, padres de familia y otros actores, con el objetivo de fortalecer la cohesión social y académica (PEI UE3, 2023, p. 9). Se relaciona con la afirmación de Rodríguez y Borges (2020) sobre el papel crucial de la familia en el desarrollo de los hijos. Estos autores</p>
--	--	--	--

			<p>destacan que la interacción de los padres influye significativamente en el fortalecimiento del talento, habilidades, logros, pensamiento, valores, lenguaje y afectos de los niños, brindándoles seguridad y paz emocional.</p>
	<p>Evaluación del aprendizaje</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de la propuesta de evaluación del aprendizaje centrada en las particularidades de los estudiantes desde la diversidad. 	<p>Evaluación progresiva de los logros en los procesos de aprendizaje adquiridos, con el fin de identificar áreas de mejora y ajustar las estrategias educativas, asegurando así un seguimiento continuo del desarrollo académico de los estudiantes. En artículo 8 se establece lo siguiente:</p> <p>Ajustes razonables. Los ajustes razonables son las modificaciones que se realizan al material didáctico, espacios físicos o virtuales e instrumentos de evaluación, para atender a las características y necesidades educativas de los estudiantes con necesidades educativas específicas asociadas o no a la discapacidad (MINEDUC, 2023, art. 8).</p> <p>Ocampo (2021) señala que los principios que regulan y constituyen la epistemología de la educación inclusiva son el diaspórismo, entendido como dispersión y movimiento constante, y la heterogénesis, evolución constante y</p>

		<ul style="list-style-type: none"> • Flexibilidad en la evaluación del aprendizaje de estudiantes con las altas capacidades, acorde a propuestas institucionales y la normativa legal 	<p>dinámica de la educación inclusiva, que se construye a partir de la integración de elementos diversos y en continua transformación.</p> <p>Implementar técnicas de evaluación continua de la práctica docente, con el objetivo de mejorar la calidad de la enseñanza y asegurar que las estrategias pedagógicas se alineen con las necesidades de los estudiantes, promoviendo así un ambiente educativo más efectivo. En el artículo 7 se menciona lo siguiente: Diseño Universal para el Aprendizaje. Es una práctica pedagógica y didáctica que se basa en la investigación del currículo; es un enfoque didáctico que reconoce las múltiples diversidades que existen en el aula de clase y las incluye en el proceso de planificación curricular, diseñando e implementando planes de clase, metodologías y herramientas de evaluación centradas en desarrollar competencias, considerando las necesidades educativas específicas del estudiantado (MINEDUC, 2023, art. 7).</p>
	<p>Flexibilidad curricular</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Consideración de ajustes en la planificación curricular para incluir a 	<p>Los procedimientos académicos establecidos en la institución educativa facilitan, en cierta medida, la adaptación del currículo a la realidad educativa;</p>

		<p>estudiantes con altas capacidades.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Medidas de educativas como: enriquecimiento curricular, aceleración escolar, agrupamiento, adaptación curricular • Consideración de metodologías activas para el aprendizaje desde la inclusión y para estudiantes con altas capacidades acorde a 	<p>sin embargo, la existencia de actividades extracurriculares limita la plena implementación de este proceso, lo que requiere una revisión y ajuste continuo para garantizar su efectividad. En el artículo 9 señala:</p> <p>Adaptaciones curriculares. Son las modificaciones que brindan soporte para la atención específica a una necesidad educativa identificada y se realizan a los elementos del currículo, logros de aprendizaje y criterios de evaluación, respondiendo a las necesidades educativas y eliminando barreras en el proceso de enseñanza y aprendizaje (MINEDUC, 2023, art. 9).</p> <p>Se relaciona con la perspectiva de Gil (2019), quien sugiere que las instituciones pueden adoptar un enfoque inclusivo y potenciar las capacidades de estudiantes sobredotados mediante un currículo adaptado.</p> <p>Desarrollar planificaciones que incluyan adaptaciones curriculares de manera individual, con el fin de atender las necesidades específicas de cada estudiante y promover un aprendizaje inclusivo.</p> <p>Sin embargo, le hace falta implementar estrategias adicionales, como el enriquecimiento, aceleración del currículo y la implementación de estrategias de enseñanza específicas que son destacadas por Arguedas (2016).</p>
--	--	--	--

		<p>propuestas institucionales y la normativa legal</p> <ul style="list-style-type: none"> • Análisis de la propuesta de evaluación del aprendizaje centrada en las particularidades de estudiantes desde la diversidad • Flexibilidad en la evaluación del aprendizaje de estudiantes con las altas capacidades, acorde a propuestas institucionales y la normativa legal 	<p>Implementar estrategias lúdicas y utilizar las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) para alcanzar los aprendizajes previstos, de acuerdo con la planificación curricular de cada subnivel, con el fin de enriquecer el proceso educativo. De igual manera, en artículo 8 se establece lo siguiente: Ajustes razonables. Los ajustes razonables son las modificaciones que se realizan al material didáctico, espacios físicos o virtuales e instrumentos de evaluación, para atender a las características y necesidades educativas de los estudiantes con necesidades educativas específicas asociadas o no a la discapacidad (MINEDUC, 2023, art. 8).</p> <p>Huelva (2019) destaca la importancia de aplicar estrategias pedagógicas que promuevan tanto el desarrollo académico como la inclusión de los estudiantes en un entorno educativo que valore la diversidad.</p> <p>Organizar concursos y competencias en áreas como escritura, arte, ciencias y deportes para destacar los talentos y capacidades de las estudiantes, promoviendo un ambiente de reconocimiento y motivación. En el artículo 343 de la Constitución señala:</p> <p>El sistema nacional de educación tendrá como finalidad el desarrollo de capacidades y potencialidades individuales y colectivas de la población, que</p>
--	--	---	---

			<p>posibiliten el aprendizaje, y la generación y utilización de conocimientos, técnicas, saberes, artes y cultura. El sistema tendrá como centro al sujeto que aprende, y funcionará de manera flexible y dinámica, incluyente, eficaz y eficiente (Const., 2008, art.343).</p> <p>Se relaciona directamente con el estudio de Navarro-Saldaña et al. (2024), que destaca la importancia de ofrecer una variedad de opciones para motivar a estudiantes con alta capacidad. Ambos enfoques enfatizan la necesidad de crear un ambiente que reconozca y valore la diversidad de talentos, lo que a su vez fomenta la motivación y el interés de los estudiantes.</p> <p>"Evaluar de manera progresiva los logros de procesos de aprendizaje adquiridos" (PEI UE3, 2023, p. 40)</p>
Gestión de convivencia	Participación docente y de estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> Propuesta de actividades que fomenten la participación de los docentes 	<p>Diseñar un plan de concientización dirigido al 90% de la Comunidad Educativa con actividades que aborden temas como la autoestima, resiliencia y desarrollo personal desde 2023-2024 al 2026-2027. El artículo 308 del Reglamento</p>

		<ul style="list-style-type: none"> • Propuesta de actividades que fomenten la participación de los estudiantes en procesos de aprendizaje • Propuesta de programas o estrategias para promover el bienestar integral en el ambiente escolar a través de la participación de docentes y estudiantes. 	<p>General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural establece el Modelo de gestión. La Autoridad Educativa Nacional emitirá el modelo de gestión de los Departamentos de Inclusión Educativa basado en: detección de estudiantes con necesidades educativas específicas no asociadas a la discapacidad, acompañamiento psicopedagógico, intervención educativa en estudiantes, sensibilización a la comunidad educativa para una cultura de inclusión educativa, asesoramiento y orientación en prácticas de inclusión educativa, acompañamiento al proceso de titulación de los estudiantes con necesidades educativas específicas asociadas y no asociadas a la discapacidad (LOEI, 2023, art. 308).</p> <p>Navío (2017) Menciona que esta comunidad tiene que abordar el entorno debe fomentar la autonomía, la creatividad, y la integración en el grupo clase, promoviendo el sentido de pertenencia y la autoestima.</p> <p>Establecer un programa integral de capacitación y sensibilización dirigido al 90% de los docentes, con el objetivo de fortalecer sus habilidades en la detección temprana de casos, durante los años lectivos 2023 – 2027, para promover un entorno educativo más inclusivo y proactivo</p>
--	--	---	---

			<p>Se evidencia en el artículo 308, que establece un modelo de gestión para los Departamentos de Inclusión Educativa enfocado en la detección y evaluación de necesidades educativas específicas (LOEI, 2023, art. 308).</p> <p>Reyes-Parra et al. (2020) también subrayan la importancia de una capacitación continua para los docentes en estrategias pedagógicas, recursos educativos y tecnológicos. Esta formación debe orientarse a garantizar una educación de calidad que promueva la atención integral de todos los estudiantes, fomentando prácticas educativas que generen valores, respeto y reconocimiento de la diversidad humana.</p>
	<p>Participación familiar y comunitaria</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Propuestas que promuevan la participación activa de 	

		<p>las familias en el desarrollo académico de estudiantes con altas capacidades.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Propuestas de actividades para promover una cultura inclusiva con la participación de los actores de la comunidad educativa (docentes, estudiantes, directivos, padres de familia) 	<p>Realizar charlas con los padres de familia para abordar temas sobre el desarrollo personal de las estudiantes. En el artículo 32 menciona que los Departamentos de Inclusión Educativa:</p> <p>Son unidades especializadas de las instituciones educativas, conformadas por equipos profesionales multidisciplinarios que realizan la evaluación psicopedagógica a estudiantes con necesidades educativas específicas no asociadas a la discapacidad, acompañamiento psicopedagógico a familias y personal educativo de las instituciones educativas en los casos de estudiantes con necesidades educativas específicas no asociadas a discapacidad, intervención psicopedagógica con estudiantes, sensibilización a la comunidad educativa para una cultura de inclusión educativa, asesoramiento y orientación al personal educativo en prácticas de inclusión educativa, acompañamiento al proceso de titulación de los estudiantes con necesidades educativas específicas asociadas y no asociadas a la discapacidad (MINEDUC, 2023, art. 32).</p> <p>Rodríguez y Borges (2020) destacan que la familia desempeña un papel crucial en el desarrollo de los hijos, influyendo significativamente en el fortalecimiento del talento, las habilidades, los logros, el pensamiento, los valores, el lenguaje y los afectos.</p>
--	--	---	--

			<p>Organizar eventos culturales donde se destaquen y celebren las tradiciones, festividades y expresiones artísticas propias de las diferentes culturas. En el artículo 307 que los:</p> <p>Los Departamentos de Inclusión Educativa (DIE) son unidades especializadas en las instituciones educativas, integradas por equipos multidisciplinarios de profesionales en los campos de Educación, Ciencias Sociales o Salud, con especialidades como psicopedagogía, psicología educativa, clínica e infantil, pedagogía, psico rehabilitación y otras áreas afines a la inclusión educativa. Su objetivo es acompañar la inclusión de estudiantes con necesidades educativas específicas no asociadas a la discapacidad (LOEI, 2023, art.307)</p> <p>Artiles et al. (2013) destaca que el alumnado con altas capacidades intelectuales requiere participar en programas de estimulación extracurricular o curricular.</p>
--	--	--	--

<p>Formación docente</p>	<p>Capacitación en altas capacidades</p>	<p>-Propuesta de capacitación docente (cursos, talleres, seminarios) en educación inclusiva para la atención a la diversidad, específicamente altas capacidades</p>	<p>Coordinar capacitaciones en temas pedagógicos para los docentes, impartidas por personal experto, con el fin de mejorar las prácticas educativas y enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.</p> <p>En el artículo 10 se establece contextualización y flexibilización curricular: El currículo nacional debe adaptarse y alinearse a los intereses, necesidades y realidades de la comunidad en la que se implementa, para lo cual se deberá considerar el entorno, espacios, tiempos y especificidades sociales y culturales en las que se desarrolla el hecho educativo (LOEI, 2023, art. 10).</p> <p>Calvo (2018) afirma que, para construir una educación inclusiva efectiva, es esencial adoptar modelos y enfoques pedagógicos que aborden la diversidad en el aula de manera integral.</p> <p>Desarrollar un programa integral de capacitación y sensibilización dirigido al 90% de los docentes, con el propósito de fortalecer sus habilidades en la detección temprana de casos durante los años lectivos 2023 – 2027,</p>
---------------------------------	---	---	--

			<p>contribuyendo así a un entorno educativo más inclusivo y atento a las necesidades de los estudiantes. Está alineado con el artículo 308 plantea que:</p> <p>La Autoridad Educativa Nacional definirá un modelo de gestión para los Departamentos de Inclusión Educativa, centrado en la detección y evaluación de necesidades educativas específicas, tanto asociadas como no asociadas a la discapacidad. Estos Departamentos deberán llevar a cabo intervenciones educativas efectivas, proporcionar asesoramiento especializado en prácticas de inclusión, sensibilizar a la comunidad educativa sobre la importancia de la inclusión (LOEI, 2023, art. 308).</p> <p>Gutiérrez (2014) destacan que las estrategias para mejorar la educación de estudiantes con altas capacidades intelectuales pueden promoverse a través de programas que ajusten los métodos de aprendizaje a las necesidades específicas de estos estudiantes.</p>
--	--	--	--

