



Universidad del Azuay

Facultad de Filosofía y Ciencias Humanas

Carrera de Educación Básica

**RESPUESTAS EDUCATIVAS PARA
ESTUDIANTES CON ALTAS CAPACIDADES:
UN ESTUDIO INTERPRETATIVO DESDE LA
EDUCACIÓN INCLUSIVA.**

Autora:

Erika Priscila Torres Torres

Directora:

Mgs. Ámbar Céleri Gomezcoello

Cuenca – Ecuador

2024

DEDICATORIA

Primeramente, a Dios, la Virgen del Cisne y a mis ángeles del cielo Rosario, Margarita, Iván y María, fuentes de mi fortaleza y guía en cada paso de mi vida, por darme sabiduría, perseverancia y el valor para enfrentar los desafíos de este camino académico.

A mis padres Fabian, Kathy y Esthela quienes, con su amor, esfuerzo y dedicación, han sido mi mayor inspiración en este camino. Gracias por cada sacrificio, cada palabra de aliento y por creer en mí, incluso en los momentos en que yo dudaba.

A mis hermanos Andrea y David quienes han sido mis compañeros de vida y mi apoyo incondicional. Gracias por su amor, por su paciencia y por creer en mí.

A mis tíos Rosa, Fernanda, Juan y Francisco gracias por estar siempre presentes, por sus consejos su respaldo ha sido fundamental en cada paso de este camino. A mis primos Joseline, Emely, Fabricio y Víctor su compañía ha sido invaluable durante este proceso, y cada uno de ustedes ha dejado una huella en este logro.

A mi novio, José Illescas, uno de mis mayores apoyos, por ser mi compañero en cada paso de este viaje, mi apoyo incondicional y mi fuente de motivación. Gracias por tu paciencia, por tus palabras de aliento en los momentos difíciles y por siempre estar a mi lado, compartiendo cada logro y alentándome a seguir adelante.

A mis amigos Santiago, Michelle y Silvia gracias por su apoyo incondicional y su cariño, son un regalo que siempre llevare en mi corazón. No tengo suficientes palabras para expresar cuánto valoro tenerlos a mi lado. Gracias por estar ahí en los buenos y malos momentos, por celebrar mis logros como si fueran propios y por ofrecer su hombro cuando lo necesitaba.

AGRADECIMIENTO

Gracias a Dios y la Virgen del Cisne por guiar mi camino y permitirme llegar a este momento de mi vida, sin su gracia y su amor, este logro no hubiera sido posible.

A mis padres y hermanos quienes han sido siempre un apoyo incondicional para cumplir mis sueños, quienes estuvieron siempre a mi lado. Hoy que concluyo mis estudios universitarios, les agradezco a ustedes este logro.

A mi tía Rosa, quien ha sido mi primera maestra, guía incansable en todo lo que he realizado. Gracias por enseñarme que no existen los "a medias", sino solo la búsqueda constante de la perfección. Tu ejemplo de dedicación y amor me ha inspirado a siempre dar lo mejor de mí misma. Te agradezco por ser un pilar en mi vida y por haberme mostrado que la excelencia es el camino hacia el éxito.

A Soledad Gordon, quien siempre estuvo dispuesta a ofrecerme su ayuda y apoyo, demostrando que la bondad no siempre depende de los lazos de sangre, siempre me brindo su tiempo y sabiduría.

Agradezco a los docentes de la carrera de Educación Básica de la Universidad del Azuay, por haber sido mis guías y compartir sus conocimientos a lo largo de la carrera, de manera especial, a mi directora la Mgs. Ámbar Célieri Gomezcoello, a quien agradezco profundamente por su orientación, paciencia y dedicación a lo largo de este proceso, tanto académico como personal, ha sido crucial para que pudiera avanzar y superar los desafíos que encontré en el camino. Su compromiso y profesionalismo me han enseñado más allá de lo académico. A la PhD. Karina Huiracocha Tutiven gracias por brindarme sus valiosos consejos y por ser una fuente de inspiración en cada etapa de mi trabajo.

Mi más sincero agradecimiento a la Universidad del Azuay por ofrecer espacios que permiten a los jóvenes alcanzar nuestros sueños, a través de becas estudiantes como el programa de política de acción afirmativa en colaboración con la Senescyt, del cual tuve el honor de formar parte. Sin duda, el poder formarme en esta universidad ha sido un privilegio que muchos jóvenes aspiran a vivir.

RESUMEN:

Este estudio analiza las respuestas educativas necesarias para atender a estudiantes con altas capacidades en un contexto inclusivo. Partiendo de la identificación de las brechas educativas actuales y el análisis de enfoques que fortalecen la atención educativa para este colectivo. El objetivo de esta investigación fue interpretar las respuestas educativas para estudiantes con altas capacidades del nivel de educación general básica de la ciudad de Cuenca a través del modelo de la educación inclusiva. La metodología empleada fue de tipo cualitativo, con un diseño hermenéutico interpretativo. Se realizó mediante un análisis documental de las microplanificaciones curriculares de dos escuelas de la ciudad de Cuenca. Los resultados destacan la importancia de adaptar el currículo, implementar estrategias de enriquecimiento curricular y proporcionar apoyo docente específico. En conclusión, se recomienda planificar las respuestas educativas desde la flexibilidad curricular y una continua capacitación docente que fomente un entorno inclusivo y equitativo, permitiendo el desarrollo integral de estos estudiantes en el sistema educativo.

Palabras clave: altas capacidades, adaptación curricular, aprendizaje basado en proyectos, educación inclusiva, respuestas educativas.

ABSTRACT:

This study analyses the educational responses needed to cater to students with high abilities in an inclusive context. It started with identifying current educational gaps and analyzing approaches that strengthen educational attention for this group. The objective of this research was to interpret the educational responses regarding students with high abilities at the basic general education level in the city of Cuenca through the model of inclusive education. The methodology used was qualitative, with an interpretative hermeneutic design. It was carried out through a documentary analysis of the micro-curricular plans of two schools in Cuenca.

The results highlight the importance of adapting the curriculum, implementing curriculum enrichment strategies, and providing specific teaching support. In conclusion, it is recommended to plan educational responses based on curricular flexibility and continuous teacher training that promotes an inclusive and equitable environment, allowing the comprehensive development of these students in the education system.

Keywords: high abilities, curricular adaptation, project-based learning, inclusive education, educational responses.

ÍNDICE

DEDICATORIA	II
AGRADECIMIENTO	III
RESUMEN:	IV
ABSTRACT:	V
INTRODUCCIÓN GENERAL	1
CAPÍTULO 1	2
1. ALTAS CAPACIDADES	2
Introducción	2
1. Antecedentes teóricos	3
1.2.1.La inteligencia y las altas capacidades.....	6
1.3 Términos relacionados a las altas capacidades	7
1.4 Modelos explicativos de las altas capacidades	8
1.4.1. Modelo de Terman (1925)	8
1.4.2. Modelo de Taylor (1979).....	9
1.4.3. Modelo de las inteligencias múltiples de Gardner (1983)	9
1.4.4. Modelo de los tres anillos de Renzulli (1978)	10
1.4.5. Modelo de Interdependencia Triadica de Monks (1988).....	10
1.4.6. Modelo Triarquico de la Inteligencia de Robert J. Stenberg (1985).....	11
1.4.7. Enfoque de la neurociencia.....	11
1.5 Características de las personas con altas capacidades	13
1.6 Identificación y evaluación de las personas con altas capacidades	15
1.6.1 Identificación de las personas con altas capacidades.....	15
1.6.2 La evaluación de los niños con altas capacidades	18
1.7 Prevalencia de las altas capacidades	20
Conclusiones	23
CAPÍTULO 2	24
2. NECESIDADES EDUCATIVAS Y RESPUESTAS EDUCATIVAS: EVOLUCIÓN CONCEPTUAL DESDE MARCOS NORMATIVOS INTERNACIONALES	24
Introducción	24
2.1 Necesidades educativas	25
2.1.1 Informe Warnock:.....	25
2.1.2 Declaración de Salamanca:	28
2.2 Necesidades educativas de las personas con altas capacidades	34

2.3 Respuestas educativas	36
2.4 Respuestas educativas de las personas con altas capacidades	39
2.5 La educación inclusiva	47
2.6 Educación Inclusiva en las altas capacidades	51
2.7. Planificación de aula niños con altas capacidades	54
Conclusiones	56
CAPÍTULO 3	57
3. METODOLOGÍA	57
3.1 Contexto.....	57
3.2 Población documental.....	57
3.3 Procedimiento	58
3.4 Instrumentos.....	60
3.5 Método de interpretación de resultados	60
3.5.1 Procedimiento del análisis de contenido temático	60
CAPÍTULO 4	64
4. RESULTADOS	64
4.1. Respuestas educativas en la planificación microcurricular	64
4.1.1. <i>Enriquecimiento curricular</i>	64
4.1.1.1 <i>Amplia variedad de experiencias de aprendizaje abstractas y enriquecidas.</i>	64
4.1.1.2. <i>Actividades creativas y divertidas que fomentan el desarrollo máximo de sus habilidades.</i>	66
4.1.1.3. <i>Conjunto de estrategias que aumentan el esfuerzo y la satisfacción del estudiante al alinearse con sus necesidades y potencial.</i>	68
4.1.1.4. <i>Nivel de complejidad (retos cognitivos) relacionados a contenidos del nivel que cursa el estudiante o considerando contenidos del siguiente nivel educativo.</i>	69
5.1.2. <i>Agrupamientos</i>	70
5.1.2.1. <i>Actividades que fortalezcan las habilidades sociales o comunicativas.</i>	70
5.1.2.2. <i>Se pueda agrupar a los estudiantes en función de sus capacidades o intereses.</i>	72
5.1.2.3. <i>Tienen la oportunidad de realizar actividades de profundización o desarrollar proyectos de trabajo grupal.</i>	73
6.1.3. <i>Aprendizaje colaborativo</i>	74
6.1.3.1. <i>Estudiantes trabajan juntos en grupos para alcanzar objetivos comunes, resolver problemas o desarrollar proyectos.</i>	75
6.1.3.2. <i>Se fomenta el intercambio de ideas y el aprendizaje mutuo.</i>	75
6.1.3.3. <i>Permite interactuar en un entorno cooperativo, mejorando sus habilidades de comunicación, empatía y trabajo en equipo.</i>	76

7.1.4. Adaptación curricular.....	77
7.1.4.1. <i>Objetivos: a) Suelen ser más avanzados y desafiantes; b) Pueden incluir la aplicación de conceptos complejos; c) Ayudan a enfocar la actividad en aspectos que desafían y estimulan el pensamiento crítico del estudiante.</i>	77
7.1.4.2. <i>Contenido: Destrezas con criterio de desempeño son las mismas para todos los/las estudiantes.</i>	78
7.1.4.3. <i>Metodología: Actividades que vayan más allá del contenido estándar; diseñar proyectos de investigación, creación de productos originales</i>	78
7.1.4.4. <i>Recursos: Esencial utilizar materiales y herramientas que se ajusten a su nivel avanzado.</i>	79
7.1.4.5. <i>Recursos: Herramientas tecnológicas.</i>	80
7.1.4.6 <i>Evaluación: Deben ser flexibles, abiertas, innovadoras, motivadoras y, sobre todo, adaptables a la individualidad de cada estudiante.</i>	81
5.2. Planificación microcurricular.....	82
5.2.1. <i>Anticipación</i>	82
5.2.1.1. <i>Indagar los conocimientos previos.</i>	83
5.2.2. <i>Coherencia Momentos de la clase: Construcción</i>	83
5.2.2.1. <i>Se presenta el contenido de forma clara y estructurada.</i>	84
5.2.2.2. <i>Se plantean las actividades de aprendizaje.</i>	85
5.2.2.3. <i>Se proponen actividades centradas en el estudiante y relacionadas con metodologías activas para el aprendizaje: aprendizaje por descubrimiento, aprendizaje basado en proyectos (ABP).</i>	86
5.2.2.4. <i>Se desarrollan actividades para el aprendizaje atendiendo las particularidades de todos los estudiantes (ritmos de aprendizaje, necesidades específicas del aprendizaje).</i>	87
5.2.2.5. <i>Actividades que promuevan la participación de todos.</i>	88
5.2.3. <i>Consolidación</i>	90
5.2.3.1. <i>Estudiantes ponen en práctica lo aprendido, mediante tareas, proyectos, productos finales, investigaciones entre otros.</i>	90
5.2.3.2. <i>Trabajo autónomo de las actividades.</i>	91
CAPÍTULO 5	93
CONCLUSIONES	93
RECOMENDACIONES	97
REFERENCIAS	98
ANEXOS	136

INTRODUCCIÓN GENERAL

El presente trabajo, titulado Respuestas Educativas para Estudiantes con Altas Capacidades: un estudio interpretativo desde la educación inclusiva, nace de la necesidad de abordar las brechas en la atención educativa para estudiantes con altas capacidades dentro del sistema educativo. Este grupo particular de estudiantes requiere un enfoque que considere no solo su potencial académico, sino también sus necesidades emocionales y sociales, elementos clave para su desarrollo integral.

Este trabajo se estructura en cuatro capítulos principales. En el primer capítulo, se examinan los antecedentes teóricos, donde estas investigaciones fueron relevantes en diferentes contextos tanto nacional, latinoamericano e internacional. También se aborda los conceptos fundamentales relacionados con las altas capacidades y sus modelos teóricos, desde los enfoques tradicionales hasta las teorías contemporáneas, que contemplan la inteligencia en múltiples dimensiones. Investigadores como Terman, Gardner, Renzulli y Sternberg han aportado marcos teóricos que permiten comprender la complejidad de estas capacidades y la diversidad de factores que las determinan.

En el segundo capítulo, se abordan las necesidades y respuestas educativas desde marcos normativos internacionales que han impulsado el enfoque inclusivo en la educación, destacando documentos clave como el Informe Warnock y la Declaración de Salamanca, los cuales promueven el derecho a una educación equitativa para todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades. Finalmente, se analizan las respuestas educativas para los niños con altas capacidades, donde incluyen medidas curriculares ordinarias y extraordinarias. Se puede destacar la importancia de flexibilizar el currículo facilitando su progreso en el sistema escolar, mediante el apoyo necesario por parte de los docentes, según sus características o necesidades educativas, brindando los ajustes, ayudas y adaptaciones para que avance según su propio ritmo

En el capítulo 3, se da a conocer la metodología de este estudio, misma que se basa en un enfoque cualitativo, con un alcance interpretativo y adopto un diseño hermenéutico interpretativo, se realizó mediante un análisis documental de las microplanificaciones curriculares. Finalmente, en el capítulo 4 se indican los resultados, cuyos hallazgos más relevantes fueron la importancia de adaptar el currículo, implementar estrategias de enriquecimiento curricular y proporcionar apoyo docente específico.

CAPÍTULO 1

1. ALTAS CAPACIDADES

Introducción

El estudio de la inteligencia y las altas capacidades ha sido una cuestión central en el ámbito de la educación, impulsando el desarrollo de diversas teorías y enfoques. A lo largo del siglo XX y principios del XXI, investigadores como Lewis Terman, Howard Gardner, Joseph Renzulli, Franz Mönks, Robert Sternberg, y Abraham Tannenbaum han aportado marcos teóricos que intentan explicar las múltiples dimensiones de la inteligencia humana y las formas en que se manifiestan las altas capacidades.

El concepto de alta capacidad intelectual ha generado un debate considerable debido a la variedad de términos que se utilizan como si fueran sinónimos, como talento, superdotación, genio, precoz, prodigio, alta capacidad, entre otros. A pesar de los numerosos modelos teóricos y definiciones que se han propuesto a lo largo del tiempo para abordar las altas capacidades, entender con precisión qué significa tener una capacidad intelectual superior sigue siendo un desafío.

Esta multiplicidad de términos refleja la complejidad a este fenómeno y la dificultad de establecer una definición clara y unificada del perfil de estas personas. Las personas con altas capacidades presentan una amplia gama de características, desde una rápida capacidad de aprendizaje hasta una elevada creatividad y un pensamiento crítico agudo (Algaba y Fernández, 2021). Sin embargo, su identificación y evaluación sigue siendo un reto, debido a la variabilidad en la forma en que estas habilidades se expresan en diferentes contextos.

Para Grandi y Ustárroz (2017), la comprensión profunda de las altas capacidades requiere de modelos explicativos sólidos que permitan identificar no solo el potencial cognitivo, sino también los factores emocionales y sociales que pueden influir en su desarrollo. Autores como Gardner, con su teoría de las inteligencias múltiples, han ampliado nuestra comprensión de las altas capacidades más allá del cociente intelectual, mientras que otros, como Terman, se enfocaron en los niveles más altos de rendimiento intelectual medidos a través de pruebas estandarizadas. Modelos como el de los Tres Anillos de Renzulli o la teoría triárquica de Sternberg han desafiado las concepciones tradicionales y propuestos enfoques multifactoriales que integran aspectos cognitivos, creativos y motivacionales.

Por otro lado, la prevalencia de las altas capacidades ha sido un tema de constante debate, con variaciones significativas según los criterios de evaluación utilizados y los contextos educativos y culturales en los que se mide (Perales, 2017). Este capítulo aborda los principales antecedentes teóricos sobre las altas capacidades, explorando los términos clave, los modelos explicativos, las características distintivas de los niños con altas capacidades, las estrategias de identificación y evaluación, y por último la prevalencia de las altas capacidades con el fin de proporcionar una base sólida que constituye el sustento teórico de esta investigación.

1. **Antecedentes teóricos**

Los estudios que se describen a continuación, señalan las respuestas educativas más adecuadas para atender a las necesidades educativas de los niños con altas capacidades, por lo que se convierten en antecedentes importantes para la presente investigación.

En España-Italia, Pérez (2015) desarrolló una investigación denominada “Estudio comparativo de la Respuesta Educativa ante las Altas Capacidades en Educación Primaria en centros de Italia y España.”. Este trabajo tuvo como objetivo, describir qué estrategias son las adecuadas para promover las capacidades de los alumnos con altas capacidades dentro de las escuelas. Los resultados muestran la importancia de la observación para la detección de estos niños, en cuanto a la respuesta educativa las escuelas catalanas se centran en los planos individualizados, en cambio, las escuelas de Pistoia se centran en no aplicar estrategias específicas para estos niños, sino plantear actividades abiertas de diferentes dificultades para todo el grupo por igual.

También en España, se desarrolló una investigación denominada “Empoderamiento docente en el ámbito de las altas capacidades”. Este trabajo tuvo como objetivo, conocer cuáles son las percepciones de los docentes de educación primaria sobre aspectos relevantes como rendimiento, conductas, y respuesta educativa que necesitan los niños con altas capacidades. Se concluyó que se debe implementar programas de formación para docentes en el ámbito de las altas capacidades, para mejorar el rendimiento académico y la vida personal de estos estudiantes y que la respuesta educativa debería de ser más individualizada según las necesidades de cada alumno (López et al., 2019).

De igual manera, en España, Almeida y Perales (2019) desarrollaron una investigación denominada “Programa de enriquecimiento para alumnado con alta capacidad”. El objetivo fue analizar al alumnado con altas capacidades que no han sido debidamente identificados, y

también anticipar la falta de respuestas educativas específicas para estos escolares. Los resultados muestran que la implementación de respuestas educativas específicas mejora los niveles de adaptación infantil y su rendimiento escolar.

Por Hernández y Navarro (2021) en Sevilla-España, titulada “Responder Sin Exclusiones a las Necesidades Educativas de las Altas Capacidades”, se planteó como objetivo indagar las respuestas educativas ofrecidas por el profesorado a los requerimientos escolares del alumnado con altas capacidades. Los resultados demuestran la necesidad de trabajar los aspectos emocionales y habilidades sociales para su inclusión educativa y evitar la segregación, además del diseño de respuestas educativas, ajustadas a sus necesidades a través de Programas de Enriquecimiento y/o flexibilidad del currículum de forma abierta y flexible, también destaca la necesidad de capacitación profesional y trabajo en equipo.

La investigación desarrollada en España y titulada “Tendencias en la respuesta educativa al alumnado con alta capacidad intelectual”, tuvo como objetivo analizar la respuesta educativa del alumnado con esta condición dentro del conjunto del sistema educativo español. Los resultados muestran el avance en la utilización de instrumentos adaptados a la realidad de la década actual y a las respuestas que deben recibir los niños con AC, también se encontró un aumento de la prevalencia de casos identificados, y aunque las cifras sigan siendo bajas, los hallazgos demostraron que se debe trabajar para reducir la brecha existente en las respuestas educativas que se generan hacia este alumnado (Perales y Fernández, 2022).

En Latinoamérica, Lozada y Guerrero (2014) realizaron una investigación denominada “Buscando estudiantes con altas capacidades en las instituciones educativas de Armenia, Quindío, Colombia”, con el objetivo de analizar los factores que impiden la visibilización de los estudiantes con altas capacidades intelectuales en las aulas escolares. Los resultados indican que los maestros han recibido poca capacitación y apoyo sobre el tema. De igual forma se muestra la preocupación de los padres por la actitud que tienen sus hijos frente a las clases, debido a que se sienten ignorados o excluidos de algunas actividades por su condición. Como principal resultado, se muestra que un 55% de los docentes desconocen el tema de altas capacidades, lo que explica el motivo por el cual los estudiantes no reciben una respuesta educativa adecuada y pasan desapercibidos en las aulas escolares.

A nivel del contexto ecuatoriano, en Cuenca, Campoverde (2019) desarrolló la investigación denominada “Estrategias Didácticas para un niño con superdotación”, cuyo

objetivo fue identificar las estrategias didácticas que los docentes deben aplicar para brindar una respuesta educativa adecuada a los niños con superdotación. Los resultados mostraron que la falta de respuestas educativas apropiadas y oportunas generan a menudo fracaso escolar y desafortunadamente la mayor parte de los individuos con superdotación no se desarrollan exitosamente en su vida familiar, profesional y emocional.

En Quito, Bustamante (2021), realizó una investigación denominada “Detección de estudiantes con altas capacidades intelectuales en el contexto escolar ecuatoriano”, cuyo objetivo fue establecer el conocimiento que tienen los/las docentes de la asignatura de Matemática para la identificación y detección de estudiantes con características de Dotación Intelectual o Genialidad en las Instituciones Educativas de la provincia de Pichincha. Se concluye que existen dificultades para la identificación de estudiantes con esta condición, provocando así la falta de respuestas educativas adecuadas, debido a que se considera que el grupo de estudiante son homogéneos en los aprendizajes.

Por otra parte, en Guayaquil, Merizalde-Medranda et al. (2022), con su investigación “Estrategia de enriquecimiento: una intervención educativa en altas capacidades y talentos” el presente estudio surge por el alto número de estudiantes diagnosticados con altas capacidades en un centro educativo de la ciudad de Guayaquil. Dando como resultado, que no reciben respuestas educativas acordes a su ritmo de aprendizaje por desconocimiento de los docentes en temáticas de identificación y educación inclusiva para este colectivo.

Gomezjurado et al. (2023) con su estudio “Detección y atención de estudiantes superdotados y con talento en el Ecuador un análisis de la literatura”, se planteó como objetivo realizar un análisis teórico a la literatura para determinar técnicas y/o métodos utilizados para la detección y atención de estudiantes superdotados y con talento. Los resultados demostraron la importancia de identificar las necesidades educativas a fin de ofrecerles respuestas educativas oportunas y hacer que sus capacidades potenciales se transformen en rendimiento.

También en Guayaquil, Pérez (2023) en su investigación titulada “Inclusión educativa de estudiantes con altas capacidades en la educación general básica”, analizó el trabajo pedagógico realizado con los estudiantes de la Educación Básica Elemental que han sido detectados con altas capacidades siendo parte de la inclusión educativa que debe atenderse. En los resultados se evidencian la falta de respuestas educativas en los salones de clases, los mismos que no brindan herramientas que faciliten continuar potenciando estas habilidades, y

tampoco proveen de un soporte a maestros y recursos para continuar aportando en el trabajo diario con sus estudiantes.

1.2.1. La inteligencia y las altas capacidades

La inteligencia, desde el nuevo enfoque de las altas capacidades, es vista como una cualidad multifacética que va más allá del rendimiento académico tradicional. Los modelos contemporáneos destacan la diversidad de habilidades y talentos, proponiendo que la inteligencia abarca una variedad de capacidades cognitivas, creativas, prácticas y sociales (Martínez et al., 1997).

Estos enfoques enfatizan la interacción entre factores innatos, ambientales y personales en el desarrollo del potencial individual, por ejemplo, Terman (1925) fue uno de los primeros en estudiar la inteligencia desde una perspectiva cuantitativa, utilizando pruebas de coeficiente intelectual (CI) para identificar a los individuos con capacidades excepcionales. Su enfoque se centraba en la medición y clasificación de la inteligencia (Acereda, 2010).

Sin embargo, Taylor (1979) amplió esta visión al proponer la teoría de las múltiples potencialidades humanas, sugiriendo que la inteligencia incluye diversas capacidades que pueden desarrollarse a lo largo de la vida. Gardner (1983), con su teoría de las inteligencias múltiples, revolucionó aún más el concepto al identificar ocho tipos diferentes de inteligencia, argumentando que cada individuo posee una combinación única de estas inteligencias.

Ovalles (2017), da a conocer que, Renzulli (1978), por su parte, propuso el modelo de los tres anillos, el cual sostiene que las altas capacidades son el resultado de la intersección entre una capacidad intelectual superior, creatividad y un alto compromiso con la tarea. Según Ardila (2011) explica que, Monks (1988) amplió este modelo al considerar el contexto social y ambiental como factores clave en el desarrollo del talento, sugiriendo que las interacciones entre el individuo, la familia y la escuela son cruciales.

Para Granado (2005) comenta que, Sternberg (1985), con su teoría triárquica, integró las dimensiones analítica, creativa y práctica de la inteligencia, subrayando que las altas capacidades se manifiestan a través de la habilidad para adaptarse, moldear y seleccionar ambientes favorables. En conjunto, estos modelos proporcionan una comprensión compleja y holística de la inteligencia y las altas capacidades, destacando la importancia de un enfoque integral para identificar y desarrollar el potencial en los individuos.

1.3 Términos relacionados a las altas capacidades

El principal desafío en la investigación sobre personas con altas capacidades radica en cómo definir su talento o habilidad utilizando términos como superdotación, genio, precoz, prodigio, eminencia, altas capacidades, entre otros. En otras palabras, se trata de establecer una terminología que describa adecuadamente el potencial de los niños con altas capacidades.

- **Superdotación:**

De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS), una persona superdotada se caracteriza por tener un cociente intelectual superior a 130. Esto implica que posee habilidades que superan las normales o esperadas para su edad en una o varias áreas del comportamiento humano (Ros y Úcar, 2011). Su manifestación no es uniforme; no existe un único prototipo de persona superdotada, ya que su perfil es multidimensional y su expresión resulta de la constante interacción entre factores neurobiológicos, motivacionales y ambientales (Sastre y Riba, 2008).

- **Genio:**

Según Albes et al. (2013); López (2012); Marland (1972), se considera genio a una persona con una inteligencia excepcional, con un cociente intelectual superior a 135-140. Esta persona, gracias a su creatividad e inteligencia, ha creado una obra significativa para la cultura y la sociedad en la que vive.

- **Precoz:**

Se considera alumnado precoz a aquellos estudiantes que demuestran un desarrollo evolutivo avanzado a una edad más temprana que sus compañeros de la misma edad cronológica. Estos estudiantes pueden adquirir conocimientos o mostrar habilidades antes de lo esperado para su edad. La precocidad es una característica común entre los niños y niñas con altas capacidades; sin embargo, no siempre es el caso, ya que puede haber alta capacidad sin que se haya manifestado precocidad alguna (Feenstra, 2004; Galindo et al., 1996; Garnica, 2013).

- **Prodigio:**

Un alumno o alumna que, a corta edad, es capaz de realizar un producto admirable e inusual en un área específica en comparación con los logros de una persona adulta. Estos estudiantes

se destacan por tener una competencia notable y prematura (Feldman y Morelock, 2011; Galindo et al., 1996; López, 2012).

- **Eminencia:**

Es una persona que ha creado una obra genial sin que el nivel intelectual sea un factor determinante (Garnica, 2013). Según Reche (2019), son niños que, gracias a su perseverancia, suerte, oportunidad, etc., han producido una obra maravillosa sin que el nivel intelectual sea el factor principal.

- **Altas capacidades:**

Desde las perspectivas de Fernández y Sánchez (2010) y Granje (2008) , los alumnos con altas capacidades son aquellos que muestran un desarrollo intelectual superior al de su grupo. Es decir, poseen habilidades diferentes que deben ser enriquecidas con una adecuada atención educativa.

Para Tourón (2019), las altas capacidades son un fenómeno complejo que implica multidimensionalidad: alta capacidad intelectual, creatividad, compromiso con la tarea y motivación. No se limitan al cociente intelectual, sino que abarcan un conjunto más amplio de factores.

Las altas capacidades se definen por habilidades excepcionales en una o varias de las inteligencias múltiples (lingüística, lógico-matemática, musical, espacial, kinestésica, interpersonal, intrapersonal, naturalista). No existe una única forma de ser talentoso (Gardner, 1995).

1.4 Modelos explicativos de las altas capacidades

Para comprender los enigmas que encierran las altas capacidades, surgieron diversos modelos explicativos.

1.4.1. Modelo de Terman (1925)

Terman presentó un modelo centrado en las capacidades, denominando "superdotado a aquellos individuos con un CI superior a 130 puntos (Sánchez, 2006; Terman, 1925). Este modelo fue uno de los primeros en ser representado por Terman. En Estados Unidos,

comenzaron las primeras investigaciones sobre la inteligencia, y Terman utilizó el test de Binet para identificar y examinar las diferencias entre los individuos más capacitados y sus pares.

Lewis Terman, en la Universidad de Stanford, llevó a cabo un extenso estudio longitudinal que siguió a una cohorte de estudiantes con puntuaciones de CI de 140 o más. Terman recopiló una gran cantidad de datos sobre estos estudiantes a lo largo de cincuenta años, el doble propósito del proyecto era encontrar qué rasgos caracterizan a los niños con alto cociente intelectual y seguirlos durante tantos años como sea posible para ver qué tipo de adultos podrían llegar a ser. Terman concluyó que los niños con alto cociente intelectual (140 o más) son más saludables, están mejor adaptados y han alcanzado más logros que los niños no seleccionados (Robinson y Clinkenbeard, 2008)

Según Pérez y Medrano (2013), los resultados obtenidos por Terman indicaron que estos niños no solo destacaban por su rendimiento académico superior, sino que también presentaban una mejor salud física y mental, además de una mayor capacidad de adaptación social y profesional.

1.4.2. Modelo de Taylor (1979)

Para Calvin Taylor, “los estudiantes dotados son aquellos que se encuentran en la parte más alta de cualquier área, es decir, estudiantes con talento por encima de la media” (Taylor, 1968, p. 67).

El concepto de superdotación se amplía al incluir aspectos multidimensionales de la inteligencia y del alto rendimiento, reconociendo que el intelecto humano es un constructo complejo. Las pruebas psicométricas solo evalúan una parte de la inteligencia, y una evaluación completa requiere el uso de diferentes procedimientos para abordar cada uno de los ámbitos o dimensiones que conforman la inteligencia (Apraiz et al., 1995; Reche, 2019 Taylor, 1968). Según Taylor, la inteligencia de una persona y el alto rendimiento intelectual alcanzado por las personas superdotadas pueden manifestarse en diversas áreas, como el ámbito académico, la creatividad, la comunicación, la capacidad de planificación, el pronóstico y la toma de decisiones (Arocas y Cols, 2009).

1.4.3. Modelo de las inteligencias múltiples de Gardner (1983)

La inteligencia es concebida como una capacidad única y estática para resolver problemas, generar nuevos planteamientos o crear productos de valor sociocultural. Gardner (2016), define

la inteligencia como “la capacidad de resolver problemas o crear productos que sean valiosos en uno o más ambientes culturales” (p. 3). Inicialmente identificó siete tipos de inteligencia, y luego agregó una octava, la inteligencia naturalista, con el objetivo de abarcar toda la variedad de capacidades cognitivas (Torrego, 2011). La teoría de las inteligencias múltiples es fundamental porque sugiere que los estudiantes aprenden de diferentes maneras, lo que implica que un mismo contenido debe ser presentado de diversas formas para que pueda ser asimilado por un mayor número de estudiantes (Suárez et al., 2010).

1.4.4. Modelo de los tres anillos de Renzulli (1978)

El modelo de los tres anillos es uno de los enfoques sobre altas capacidades intelectuales que se basa en el rendimiento, destacando las cualidades que contribuyen a alcanzar logros significativos. Este modelo no solo considera un nivel intelectual superior, sino también otros factores complementarios (Mirandés, 2010; Molina, 2014). Renzulli desarrolló este modelo con el objetivo de crear un programa de intervención que potencie el desarrollo académico y creativo del estudiante. Según Renzulli y Gaesser (2015); Renzulli (2018) existen tres conjuntos de rasgos que deben interrelacionarse para que se produzca un proceso creativo y productivo. Estas características, sin embargo, están presentes solo en ciertas personas, en momentos específicos y bajo determinadas circunstancias.

- a) *Habilidad muy por encima del promedio:* Este rasgo se define por la inteligencia general, así como por habilidades más amplias, como la capacidad verbal, el razonamiento numérico, la capacidad visoespacial, la memoria, la fluidez, entre otras.
- b) *Compromiso con la tarea:* Se refiere a los rasgos asociados con la motivación que permiten un firme compromiso con la tarea, representando la energía que se dedica incluso cuando se enfrenta a dificultades específicas.
- c) *Creatividad:* Este concepto abarca un grupo de características como la originalidad, la curiosidad, la ingeniosidad y la capacidad de analizar y resolver de manera novedosa y original diversos problemas científicos.

1.4.5. Modelo de Interdependencia Triádica de Monks (1988)

El modelo de interdependencia triádico describe un proceso dinámico y continuo a lo largo de toda la vida, que resulta de la interacción entre la naturaleza del individuo y su entorno. Esta interacción determina los tipos de comportamiento y los motivos de conducta que emergen y se manifiestan (Boxtel y Mönks et al., 1988; Mönks, 2014; Trillo, 2012).

Este modelo es multidisciplinar, interaccionista y sociocultural, y subraya la importancia del entorno familiar y educativo como factores clave para explicar las altas capacidades intelectuales. Según Godoy (2017), “las expectativas de la familia, los docentes, los pares o amigos generan un refuerzo social que influye en el desarrollo, el autoconcepto y la motivación de un niño” (p. 41).

1.4.6. Modelo Triárquico de la Inteligencia de Robert J. Sternberg (1985)

Robert Sternberg desarrolló en 1985 su modelo de la inteligencia, conocido como la "Teoría Triárquica de la Inteligencia". Según Galindo et al. (1996); Spear et al. (2000) y Sternberg (1990), este modelo se enfoca en tres componentes fundamentales que Sternberg considera esenciales para el funcionamiento adaptativo humano: la inteligencia analítica, la inteligencia creativa y la inteligencia práctica. En su modelo, se integran altos niveles cognitivos, creatividad y una dimensión práctica, organizados en tres subteorías: la componencial, la experiencial y la contextual. Esto implica la utilización de habilidades intelectuales, sociales y prácticas para adaptarse al entorno social.

Estos modelos no son excluyentes y a menudo se complementan para ofrecer una visión más completa de las altas capacidades. Cada uno aporta una perspectiva única sobre cómo entender y apoyar a las personas con habilidades cognitivas superiores.

1.4.7. Enfoque de la neurociencia

Por otro lado, según Ansermet y Magistretti (2006), el enfoque de neurociencia en relación con los niños con altas capacidades se centra en entender cómo las características del cerebro de estos niños pueden explicar sus habilidades cognitivas excepcionales. Este enfoque utiliza herramientas y técnicas avanzadas de neurociencia para investigar las diferencias en la estructura, función y conectividad cerebral que podrían estar asociadas con las altas capacidades.

Como señala, Sastre-Riba y Ortiz (2018), su enfoque de neurociencia se centra en entender cómo los procesos cerebrales y cognitivos influyen en el desarrollo y el aprendizaje de los niños con altas capacidades, algunos puntos clave de su enfoque son:

- a) *Desarrollo Neurológico*: las características neurológicas de los niños con altas capacidades pueden diferir de las de sus pares. Esto incluye estudiar cómo la estructura y función del cerebro afectan su rendimiento académico y su capacidad para aprender.

- b) *Procesos Cognitivos*: Analiza cómo los procesos cognitivos superiores, como el razonamiento abstracto y la resolución de problemas, se manifiestan en estos niños. Explora cómo sus capacidades cognitivas pueden ser tanto una ventaja como un desafío.
- c) *Intervenciones Personalizadas*: Su trabajo también aborda cómo adaptar las intervenciones educativas para aprovechar al máximo las fortalezas neurológicas y cognitivas de los niños con altas capacidades, promoviendo un entorno de aprendizaje que se ajuste a sus necesidades únicas.
- d) *Aspectos Emocionales y Sociales*: Examina el impacto de las altas capacidades en el bienestar emocional y social de los niños, considerando cómo las diferencias neurológicas pueden influir en sus interacciones sociales y su desarrollo emocional.

Por otro lado, Freeman (2015), ha explorado cómo el cerebro de los niños superdotados se desarrolla de manera diferente, destacando que no solo tienen habilidades cognitivas superiores, sino que también presentan patrones únicos de actividad cerebral durante tareas intelectual, ha destacado que los niños con altas capacidades pueden tener una mayor capacidad para procesar la información sensorial y emocional, lo que puede estar vinculado a un desarrollo neurológico distinto. Freeman (2013), a través de estudios de neuroimagen, se ha demostrado que estos niños pueden tener una mayor conectividad neuronal en áreas clave del cerebro involucradas en el razonamiento, la memoria y la creatividad:

- a) *Desarrollo Cerebral y Capacidades Cognitivas*: los niños con AC pueden tener patrones de activación cerebral únicos y estructuras cerebrales que apoyan su capacidad para procesar información de manera rápida y eficiente.
- b) *Conectividad y Eficiencia Neuronal*: los niños con altas capacidades a menudo presentan una conectividad neuronal más eficiente, lo que significa que las diferentes regiones del cerebro están mejor integradas y comunicadas, lo que facilita la realización de tareas complejas con menos esfuerzo cognitivo.
- c) *Sensibilidad Sensorial y Emocional*: los estudiantes con altas capacidades pueden tener una mayor sensibilidad a estímulos sensoriales y emocionales. Esta sensibilidad puede estar relacionada con diferencias en la forma en que el cerebro procesa la información y responde a los estímulos del entorno, influyendo en su comportamiento y desarrollo.

Grigorenko et al. (2010) ha trabajado en la identificación de marcadores biológicos que podrían ayudar a entender mejor la diversidad dentro de las altas capacidades, examinan cómo

las diferencias en la estructura y función cerebral están relacionadas con habilidades cognitivas avanzadas incluyendo factores genéticos y de desarrollo cerebral, muestra una mayor eficiencia en el procesamiento de la información y cómo esto se refleja en tareas complejas.

Para Stemler et al. (2006), algunos de estos son neurobiológicos y genéticos:

- a) *Bases Biológicas del Desarrollo Intelectual:* en niños con altas capacidades están relacionadas con factores neurobiológicos y genéticos que influyen en el rendimiento cognitivo.
- b) *Neuroimagen y Estructura Cerebral:* Las técnicas de neuroimagen han proporcionado información valiosa sobre la estructura cerebral de los niños con altas capacidades, permitiendo observar cómo ciertas características neurológicas están relacionadas con su rendimiento cognitivo.
- c) *Procesos Cognitivos y Eficiencia Neuronal:* los procesos cognitivos en el cerebro de los niños con altas capacidades pueden ser más eficientes, incluyendo una mayor velocidad en el procesamiento de la información y una capacidad superior para realizar tareas complejas, lo que podría estar relacionado con una organización neuronal más eficaz.
- d) *Plasticidad Cerebral:* Los niños con altas capacidades pueden mostrar una mayor plasticidad cerebral, lo que les permite adaptarse y aprender nuevas habilidades más rápidamente.

1.5 Características de las personas con altas capacidades

Según Garnica (2013); López (2012) y Peñas (2006), resulta difícil caracterizar a los alumnos con altas capacidades debido a que no forman un grupo homogéneo. Estos niños pueden presentar diferentes personalidades, habilidades e intereses, y estas características pueden manifestarse de manera diversa en cada individuo con altas capacidades, lo que subraya la importancia de reconocer la diversidad dentro de este grupo, ya que no todos exhiben estas características de manera uniforme. Por esta razón, es complejo establecer una lista de características comunes entre ellos.

En este sentido, García y Vásquez (2011), destacan que las características se agrupan en torno a tres ejes: cognición, personalidad y creatividad. En el eje cognitivo, se considera que

su cerebro es más práctico y eficaz; en el eje de personalidad, se destacan rasgos como la tenacidad, perseverancia y persistencia en la consecución de objetivos y metas, así como las altas expectativas que tienen estos niños sobre los demás y sobre sí mismos, y en el eje de creatividad es entendida como originalidad tomando en cuenta el don que tienen al elaborar proyectos originales y efectivos (Martínez y Guirado, 2010; Robinson, 1997).

Existen rasgos en diferentes ámbitos que ayudan a identificar algunas características de estos alumnos:

a) *Características cognitivo-intelectuales*: Desde temprana edad, estos niños muestran una notable curiosidad y tienden a preguntar constantemente el porqué de las cosas. En esta área, se pueden distinguir las siguientes características (Acereda y Sastre, 1998; Abaurrea y García, 1997; López, 2002):

- Vocabulario amplio y desarrollado para su edad, ya que tienen una gran capacidad de retener información con solo leerla.
- Aprenden algunos niños a leer solos y a una edad temprana
- Gran memoria a largo plazo.
- Poseen niveles altos de pensamiento autocrítico y crítico, y son perceptivos e intuitivos.
- Dominio del lenguaje, vocabulario preciso y rico.
- Tendencia a realizar bien las tareas y a mejorar las cosas.

b) *Características emocionales y sociales-comportamentales*: Una de las características más destacadas en el desarrollo emocional de estos alumnos es su gran sensibilidad e intensidad emocional. Las siguientes características también se observan en este ámbito (Abaurrea y Ganuza, 1997; Sáenz, 1997):

- Tienden a racionalizar los sentimientos y las emociones por lo que cuestionan las reglas establecidas.
- Perfeccionistas.
- Líderes
- Gran sentido del humor, elaborado, impropio para su edad.
- Tienen una imagen negativa de sí mismos si no llegan a resolver sus intereses y sus oportunidades de aprendizaje, por lo que se pueden llegar a sentir frustrados.
- Pueden tener problemas de relacionarse con sus demás compañeros.

- Prefieren relacionarse con personas de mayor edad.
- Pueden tener una relación complicada con sus padres ya que no tienen intereses iguales.
- Intereses y preocupaciones amplias y propias de niños/as de mayor edad.

c) *Características físicas*: Los niños con altas capacidades muestran un desarrollo motor más lento que el intelectual, presentan un pensamiento más veloz que sus aptitudes físicas, por lo que pueden presentar faltas ortográficas y trabajos sucios ya que es complicado plasmar sus pensamientos a la hora de escribirlo (Acereda y Sastre 1998; Álvarez, 2000 y García, 2018).

1.6 Identificación y evaluación de las personas con altas capacidades

1.6.1 Identificación de las personas con altas capacidades

Uno de los problemas relacionados con los alumnos de altas capacidades se deriva de la evaluación e identificación de estos estudiantes, ya que en muchos casos es errónea y se confunde el diagnóstico. Según, Feldhusen (1995) y Blanco (2001) y Iglesias (2020, esta falta de identificación puede ocasionar problemas en la adaptación tanto emocional como educativa del alumno, para evitar esto, es esencial una identificación temprana y la implementación de medidas necesarias para responder a las necesidades de este alumnado.

Para proporcionar una respuesta educativa adecuada, es fundamental comenzar por identificar y evaluar tanto la capacidad cognitiva general como los puntos fuertes y débiles que estos alumnos presentan en cuanto a los perfiles de alta capacidad. De esta manera, se puede favorecer su desarrollo personal y potenciar al máximo sus capacidades, uno de los criterios fundamentales para la “selección de los superdotados es obtener un CI igual o superior a 130”. (Castelló y Battle, 1998, p. 26-66).

De igual manera para identificar las altas capacidades varían significativamente entre diferentes estudios y países. Esto incluye la variación en las pruebas estandarizadas utilizadas, las evaluaciones cualitativas y los criterios subjetivos. Por ejemplo, algunos enfoques se centran únicamente en el rendimiento académico y los resultados de pruebas de coeficiente intelectual (CI), mientras que otros consideran una gama más amplia de capacidades, incluyendo creatividad, habilidades sociales y talentos específicos en áreas como la música o el deporte (Tourón y Reyero, 2002).

La identificación del alumnado con altas capacidades intelectuales ha sido un tema controvertido, y existen dos puntos de vista. Por una parte, los detractores de la identificación argumentan que etiquetar a estos alumnos puede tener efectos negativos y creen que una oferta educativa suficientemente diversificada puede dar respuesta a sus necesidades, destacando algunas dificultades en el proceso (Comes, 2008; Gómez y Mir, 2011 y Valle, 2001). Por otro lado, Calero (2007), Prieto (1997), partidarios de la identificación consideran esencial identificar al alumnado con altas capacidades para conocer sus características y funcionamiento intelectual, y así poder hacer propuestas educativas acordes a sus necesidades.

La evaluación y atención educativa de los niños con altas capacidades es un tema ampliamente abordado por diversos autores y enfoques. A continuación, se proporcionará algunos autores y sus enfoques principales en este campo:

1. Joseph Renzulli

Con el modelo de los Tres Anillos, Renzulli define a los estudiantes con altas capacidades a través de la interacción de tres características, el modelo de Renzulli propone que los programas para estudiantes con altas capacidades deben ser flexibles y centrados en el desarrollo de proyectos que respondan a sus intereses y talentos (Renzulli, 2002):

- *Habilidad por encima del promedio*: No solo en términos de inteligencia, sino también en creatividad y habilidades de liderazgo.
- *Creatividad*: Capacidad para generar ideas novedosas y valiosas.
- *Compromiso con la tarea*: Persistencia, motivación y dedicación para completar tareas.

2. François Gagné

Con el Modelo Diferenciado de Dones y Talentos (DMGT), este autor distingue entre aptitudes naturales y habilidades desarrolladas. Según su modelo, los dones innatos pueden convertirse en talentos mediante la influencia de factores ambientales y personales. Propone una atención educativa que incluya la identificación temprana, programas de enriquecimiento, aceleración, y apoyo emocional y social (Gagné, 2009).

3. Howard Gardner

Gardner (2008), propone la teoría de las Inteligencias Múltiples, donde la inteligencia no es una capacidad única, sino que se divide en múltiples tipos (lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-kinestésica, interpersonal, intrapersonal y naturalista). Su enfoque sugiere que la educación debe adaptarse a los diferentes tipos de inteligencia de cada niño, ofreciendo oportunidades variadas para que todos los estudiantes puedan destacar y desarrollar sus capacidades.

4. Franz Mönks

El modelo de Enriquecimiento Triádico se enfoca en proporcionar experiencias de aprendizaje enriquecidas que abarcan tres tipos de actividades (Mönks et al., 2010):

- *Tipo I:* Actividades exploratorias generales que exponen a los estudiantes a una variedad de disciplinas y campos de conocimiento.
- *Tipo II:* Actividades de desarrollo grupal que mejoran habilidades de pensamiento crítico, resolución de problemas y creatividad.
- *Tipo III:* Investigaciones individuales o en pequeños grupos sobre temas de interés particular, fomentando un aprendizaje autodirigido y profundo.

5. Robert Sternberg

Sternberg et al. (2010) con la teoría Triárquica de la Inteligencia, que se compone de tres aspectos: analítico, creativo y práctico. Su enfoque en la educación para niños con altas capacidades incluye:

- *Equilibrio de habilidades:* Diseñar programas educativos que desarrollen habilidades analíticas, creativas y prácticas.
- *Aprendizaje contextualizado:* Ofrecer experiencias de aprendizaje relevantes que permitan a los estudiantes aplicar sus conocimientos en contextos reales.
- *Evaluaciones integrales:* Utilizar una variedad de métodos de evaluación para captar la amplitud de las capacidades de los estudiantes.

6. Lev Vygotsky

Vygotsky enfatiza en la teoría Sociocultural, donde lo importante es el contexto social y cultural en el desarrollo cognitivo. Su concepto de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) es clave para la educación de niños con altas capacidades, ya que sugiere que el aprendizaje debe estar dirigido a tareas que están justo fuera de su alcance actual pero que pueden lograr con la guía adecuada (Vigotsky,1995).

Es por esto que Martínez et al. (1997) comenta que la identificación de niños con altas capacidades debe ser multidimensional, considerando no solo pruebas estandarizadas de inteligencia, sino también evaluaciones de creatividad, motivación y rendimiento académico. Observaciones, entrevistas con padres y maestros, y evaluaciones de productos creativos también son herramientas valiosas, como, por ejemplo:

- *Enriquecimiento*: Proveer experiencias de aprendizaje más amplias y profundas en el aula regular (Castellanos, 2003).
- *Aceleración*: Permitir que los estudiantes avancen a su propio ritmo, incluyendo opciones como el salto de grado (Fariñas, 2005).
- *Programas especializados*: Para Zilberstein (2006), son ofrecer programas extracurriculares o escuelas especializadas que se centren en el desarrollo de talentos específicos.
- *Intervenciones personalizadas*: Programas educativos y terapias que abordan tanto las necesidades académicas como emocionales de estos estudiantes (Sánchez et al., 2008).
- *Ambiente educativo*: que valore y aprecie las diferencias, ofreciendo apoyo psicológico y asesoramiento cuando sea necesario (Goleman, 1997).

Estos enfoques buscan no solo desarrollar las habilidades académicas de los estudiantes, sino también apoyar su bienestar emocional y social, asegurando un desarrollo integral, aportando una perspectiva única sobre cómo identificar y nutrir a los niños con altas capacidades, reconociendo la diversidad de talentos y necesidades dentro de esta población.

1.6.2 La evaluación de los niños con altas capacidades

La evaluación psicopedagógica se define como un proceso de análisis y valoración de la información sobre los diferentes elementos que intervienen en el proceso de enseñanza y

aprendizaje. Este proceso también se utiliza para identificar las necesidades educativas de alumnos que presentan o pueden presentar desajustes en su desarrollo personal y/o académico, fundamentando y concretando las decisiones relacionadas con la adaptación curricular y el apoyo necesario para que estos alumnos puedan progresar en el desarrollo de sus capacidades (Arocas, 2002; Martínez y Guirado, 2013).

Para Plazuelo et al. (2013), el objetivo principal de la evaluación psicopedagógica es detectar las necesidades educativas del alumnado, identificar sus puntos fuertes y débiles, y reconocer todas las barreras al aprendizaje y la participación. Para lograr esto, la evaluación debe basarse en:

- El nivel de competencia curricular según su etapa educativa.
- Las características personales de cada alumno.
- La calidad de interacción con los contenidos y materiales de aprendizaje, así como con los docentes, compañeros de clase y la familia.

Esta evaluación se puede realizar en cualquier momento del proceso educativo del alumno, aunque se da prioridad al inicio del curso o cuando se detectan necesidades educativas especiales. La identificación temprana de alumnos con altas capacidades es crucial, ya que permite garantizar un desarrollo adecuado de todas sus capacidades y potencialidades, permitiendo una intervención oportuna tanto en el ámbito familiar como en el escolar y social (Calero, 2007).

En la evaluación participarán todos los agentes involucrados: familia, profesorado, compañeros, el propio alumno y los asesores de los servicios de apoyo del Departamento de Educación, cada agente, desde su perspectiva, llevará a cabo su evaluación utilizando los instrumentos adecuados y aportará la información recogida al proceso evaluador. Las técnicas e instrumentos de valoración, como la observación, las entrevistas, los cuestionarios, el análisis de trabajos y producciones del alumnado, las escalas y las pruebas psicopedagógicas, serán aplicadas en función de las necesidades específicas de cada caso (Pfeiffer, 2017)

En conclusión, los diferentes autores que han estudiado la evaluación psicopedagógica de los niños superdotados coinciden en la necesidad de utilizar un enfoque multidimensional. Este enfoque incluye pruebas de coeficiente intelectual (CI), evaluaciones de creatividad, observaciones cualitativas de maestros y padres, y análisis del contexto socioemocional del niño. Autores como Gardner y Renzulli subrayan que las altas capacidades no se limitan a un

alto CI, sino que abarcan una gama más amplia de habilidades, incluyendo la creatividad y el compromiso con la tarea (González y Barraca, 2004).

Debido a eso, los criterios considerados que influyen para la identificación de niños con altas capacidades son: el uso de criterios amplios e inclusivos, que consideran diversas formas de talento y habilidades, tiende a aumentar el porcentaje de niños identificados. Por otro lado, criterios estrictos y limitados a pruebas de CI reducen este porcentaje. Además, la sensibilidad a la diversidad cultural y socioeconómica es crucial, ya que las evaluaciones que no se adaptan a diferentes contextos pueden desvalorizar a ciertos grupos, como señalan autores como Sternberg y Borland (Barragán, 2009; Renzulli y Gaesser 2015).

1.7 Prevalencia de las altas capacidades

Para empezar a entender cómo se identifican las altas capacidades, podemos decir que este proceso depende del modelo conceptual que se use para definir las. La forma en que se entienden las altas capacidades afecta directamente a las formas y criterios que se emplean para reconocer a los estudiantes talentosos. Es por esto que Tourón y Tourón (2008), ha sido una figura clave en el estudio de las altas capacidades, especialmente en lo que respecta a su prevalencia y cómo se conceptualizan, ha argumentado que la prevalencia de estudiantes con altas capacidades en una población está estrechamente ligada al modelo teórico que se utilice para definir las y medirlas.

En términos generales, cuando se utiliza un criterio más estricto o basado exclusivamente en pruebas de inteligencia, como un CI por encima de 130, el porcentaje de estudiantes identificados suele rondar el 2-3% de la población estudiantil. Sin embargo, cuando se aplican modelos más inclusivos y multidimensionales, como el modelo de los tres anillos de Renzulli o el modelo dinámico de alta capacidad, estos porcentajes pueden aumentar, alcanzando entre el 10% y el 15% de los estudiantes (Gonzales-Cabrera et al., 2019).

Según Arco y Fernández (2004) así como, Hunt y Marshall (1999), la prevalencia es un tema sujeto a debate debido a su relatividad, la cual depende de los criterios utilizados para establecer sus límites. Uno de estos criterios es el coeficiente intelectual (CI), donde se establece un punto de partida de 140, excluyendo así al 99% de la población, lo que resultaría en una prevalencia del 1%. No obstante, generalmente se considera que los porcentajes oscilan entre el 3% y el 5% dentro de la población en edad escolar.

Por otro lado, Artola y Barraca (2004), sostienen que estimar la incidencia de las altas capacidades en la población general es una tarea compleja, ya que varía según la definición y los criterios empleados. Sin embargo, la mayoría de los autores coincide en que el porcentaje de niños con altas capacidades se sitúa entre el 3% y el 5% de la población escolar.

Es por eso que la prevalencia de las personas con altas capacidades varía significativamente según los autores y los criterios utilizados para su identificación. A continuación, se presentan algunos enfoques y estimaciones de prevalencia:

1. Lewis Terman:

Terman, uno de los pioneros en el estudio de las altas capacidades, utilizó pruebas de coeficiente intelectual (CI) para identificar a los niños superdotados. Según sus criterios, aproximadamente el 1-2% de la población tiene un CI superior a 130, lo que se considera como un indicador de altas capacidades (Terman, 1925).

2. Joseph Renzulli:

Renzulli (2005), con su Modelo de los Tres Anillos, amplía la definición de altas capacidades para incluir no solo un CI elevado, sino también altos niveles de creatividad y compromiso con la tarea. Según su enfoque, la prevalencia podría ser más alta, estimándose alrededor del 5-15% de la población.

3. Howard Gardner:

Con su teoría de las inteligencias múltiples, sugiere que las altas capacidades pueden manifestarse en diversas áreas (lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, etc.). Esto implica que la prevalencia puede variar dependiendo de cómo se definan y evalúen las diferentes formas de inteligencia. En su enfoque, un porcentaje significativo de la población podría ser considerado de altas capacidades en al menos una de las áreas identificadas (Gardner, 1983).

4. James Gallagher:

Para Gallagher (2014), destaca la importancia de la identificación inclusiva y contextualizada de las altas capacidades, su enfoque, que incluye factores socioemocionales y culturales, sugiere una prevalencia del 3-5% de la población.

5. Robert Sternberg:

Sternberg (2005), con la teoría triárquica de la inteligencia (analítica, creativa y práctica), argumenta que las altas capacidades no se limitan a un alto rendimiento académico. Según su modelo, una mayor proporción de la población podría ser identificada como de altas capacidades si se consideran estas dimensiones adicionales, aunque no proporciona un porcentaje específico.

Concluyendo, las estimaciones de prevalencia de las personas con altas capacidades oscilan entre el 1% y el 15% de la población, dependiendo del enfoque y los criterios utilizados por los diferentes autores. Esta variabilidad refleja la complejidad y la multidimensionalidad de las altas capacidades.

Conclusiones

En este primer capítulo, se ha abordado la complejidad que rodea los conceptos de inteligencia y altas capacidades, investigando las distintas teorías y modelos propuestos por autores como Terman, Taylor, Gardner, Renzulli, Monks y Sternberg. Cada uno de estos autores ha contribuido a la comprensión de las altas capacidades desde perspectivas diversas, lo que refleja la amplitud y diversidad de este campo. Desde el enfoque de Terman hasta la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner, pasando por el modelo de los tres anillos de Renzulli, se observa que no existe una definición única o universal, sino más bien una variedad de modelos. Por otro lado, en cuanto al enfoque de la neurociencia ofrece una perspectiva científica sobre cómo los cerebros de los niños con altas capacidades están configurados de manera única para facilitar un aprendizaje y una resolución de problemas superiores (Bravo, 2015).

Asimismo, se han revisado los términos relacionados con las altas capacidades, como talento, sobredotación, genio y prodigio, entre otros, resaltando la confusión que estos términos generan tanto en la literatura como en la práctica educativa. Esta diversidad teórica también influye en la identificación y evaluación de las personas con altas capacidades, que sigue siendo un desafío debido a las diferencias en las herramientas y criterios utilizados.

Además, se han identificado las características más comunes de las personas con altas capacidades, destacando su variedad y la necesidad de un enfoque personalizado para su atención educativa. En términos de prevalencia, se ha evidenciado que las estadísticas varían considerablemente según los modelos explicativos aplicados y los contextos donde se encuentre el niño.

CAPÍTULO 2

2. NECESIDADES EDUCATIVAS Y RESPUESTAS EDUCATIVAS: EVOLUCIÓN CONCEPTUAL DESDE MARCOS NORMATIVOS INTERNACIONALES

Introducción

En este segundo capítulo se ha abordado, el concepto de necesidades educativas ha evolucionado significativamente a lo largo de las últimas décadas, impulsado por hitos clave como el Informe Warnock (1978) y la Declaración de Salamanca (1994). Estos documentos sentaron las bases de una visión más inclusiva de la educación, reconociendo la importancia de proporcionar un entorno de aprendizaje adaptado a la diversidad de los estudiantes. Entre los grupos que requieren especial atención se encuentran las personas con altas capacidades, quienes, pese a sus talentos y potencial, a menudo enfrentan desafíos únicos en su proceso educativo (Navarro y Espino, 2012).

Este capítulo explora de manera integral las necesidades educativas de las personas con altas capacidades y cómo las políticas educativas han respondido a ellas. Se analizarán tanto las respuestas educativas generales como las específicas para este grupo, destacando la importancia de la educación inclusiva como un enfoque que busca garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades, reciban una educación equitativa y de calidad.

Asimismo, se profundizará en la planificación del aula para estudiantes con altas capacidades, proponiendo estrategias que favorezcan su desarrollo integral dentro de un marco inclusivo. La meta es ofrecer una visión clara de cómo la educación puede adaptarse para cubrir las necesidades de estos estudiantes, en coherencia con los principios de inclusión educativa y atendiendo tanto a su potencial como a sus desafíos (Parrilla, 2005).

2.1 Necesidades educativas

En el transcurso de las últimas décadas, las necesidades educativas han sido objeto de reflexión y evolución a nivel global. Para Montero (1991), un hito clave en esta evolución fue el Informe Warnock de 1978, elaborado en el Reino Unido, el cual marcó un cambio significativo en la forma de entender la educación especial, destacó la importancia de identificar y atender las NEE de los estudiantes, proponiendo un enfoque integrador que favoreciera su inclusión en las aulas regulares.

A partir de las recomendaciones del Informe Warnock, se dieron avances que culminaron en la Declaración de Salamanca de 1994, un acuerdo internacional promovido por la UNESCO, donde se consolidó la visión de la educación inclusiva, subrayó el derecho de todos los niños a recibir una educación de calidad en escuelas regulares, fomentando la inclusión como principio fundamental (Cruz, 2019).

La educación inclusiva ha continuado su expansión y adaptación en distintos contextos. Desde entonces, se reconoce como un paradigma que promueve no solo la integración física de los estudiantes, sino también su participación plena en todos los aspectos de la vida escolar, garantizando la equidad y el respeto por la diversidad (Juárez et al., 2010).

2.1.1 Informe Warnock:

En 1978, en el Reino Unido, se dio a conocer el informe Warnock, un documento clave en la evolución de la educación especial. Este informe, que lleva el nombre de Mary Warnock, quien presidía el Comité Británico sobre Necesidades Educativas especiales marcó un hito en la concepción de la educación al subrayar que los objetivos educativos deben ser los mismos para todos los estudiantes, independientemente de si presentan o no necesidades educativas especiales, pero ¿qué es un alumno con necesidades educativas especiales?, según Palomino y González (1997), es aquel que enfrenta mayores dificultades que sus compañeros para acceder a los aprendizajes establecidos en el currículo correspondiente a su edad.

Estas dificultades pueden deberse a factores internos, problemas en su entorno o a un historial de aprendizaje inadecuado, y requieren adaptaciones de acceso o modificaciones significativas en varias áreas del currículo para poder compensarlas. La igualdad de derechos en la educación fue uno de los principios centrales del informe, abogando por que todos los niños asistieran a escuelas ordinarias, eliminando la segregación entre aquellos con y sin necesidades educativas especiales (Ortiz, 1996).

Para Coll et al., (1990) el informe Warnock también reconoció la necesidad de mantener los centros de educación especial, pero únicamente para casos específicos que realmente lo requirieran. Además, sugirió que estos centros ofrecieran apoyo tanto a los docentes como a las familias, en lugar de funcionar como una vía separada de la educación general. El informe planteaba la inclusión como un objetivo prioritario, considerando la educación especial no como un medio de separación, sino como un complemento esencial dentro del sistema educativo (Fernandez-Cruz y Gijon, 2012).

La influencia del informe Warnock trascendió las fronteras del Reino Unido, inspirando reformas educativas en otros países, incluyendo España, donde sirvió como base para la elaboración de legislaciones que promovieran la inclusión de todos los estudiantes en el sistema educativo ordinario (Leiva y Gómez, 2015). En particular, el informe resalta la importancia de la formación del profesorado en el ámbito de la educación especial, con el fin de capacitar a los docentes para atender de manera efectiva a los alumnos con NEE en sus aulas, los aspectos destacados del informe Warnock pueden resumirse en los siguientes (Perazzo y Gargiulo, 2009):

- Defendía la inclusión del alumnado en las escuelas ordinarias.
- Consideraba la Educación Especial como un elemento complementario a la educación, no como forma de separación.
- Recalcaba que el derecho a la educación es para todos los niños.
- Solicitaba modificaciones de la organización y recursos empleados, además de un impulso que diera lugar a un cambio en la actitud de la sociedad frente a la Educación Especial.

Este avance hacia la inclusión se reflejó más adelante en la Declaración de Salamanca, la cual continuó con la visión iniciada por el informe Warnock, promoviendo la equidad en la educación. En este contexto, el informe Warnock cuestionó la tradicional división del sistema educativo en dos grupos, aquellos considerados deficientes y aquellos que no lo eran, y subrayó que aproximadamente el 20% de la población escolar podría tener dificultades de aprendizaje que requerían atención, independientemente de que estas dificultades fueran leves o graves (García, 1995 y Garanto, 1989).

El concepto de necesidades educativas especiales, tal como fue planteado por Warnock, abogaba por que la respuesta educativa se centrara en las ayudas pedagógicas necesarias o

servicios educativos que determinados alumnos pueden precisar a lo largo de su escolarización para el logro máximo de su crecimiento personal y social (Bautista, 1993). Para Parrilla (1992) impulsó la diversificación metodológica y la adaptación de los centros educativos para responder a las necesidades individuales de los estudiantes, los cuales son:

- diversificación metodológica, esta se refiere a la adopción de una variedad de enfoques y métodos de enseñanza para atender las diversas necesidades educativas de los estudiantes.

Esta estrategia es fundamental para la educación inclusiva y para asegurar que todos los estudiantes, incluidos aquellos con necesidades educativas especiales (NEE), puedan acceder al aprendizaje de manera efectiva (Iglesias et al., 2009).

- planteo la necesidad de realizar cuantas adaptaciones sean necesarias en los centros, desde los proyectos educativos hasta la atención individualizada de dichos sujetos (Wang, 1995)

Antes de 1978, la educación se caracterizaba por una visión centrada exclusivamente en el alumno, donde la evaluación y el tratamiento de las dificultades educativas se realizaban de forma externa al aula y sin considerar el contexto. Sin embargo, el informe Warnock propuso un cambio fundamental al considerar que las dificultades educativas no solo eran atribuibles a deficiencias individuales, sino también a factores escolares, sociales y personales, lo que requería un enfoque más integral e inclusivo (Gil, 2003).

Para Aguilar (1991) y Crisol et al., (2015) el informe también subrayó que la inclusión no solo dependía de la estructura del sistema educativo, sino también de las actitudes y habilidades del profesorado. Para lograr una educación inclusiva, era necesario que los docentes contaran con un repertorio de habilidades pedagógicas, materiales adecuados y apoyo tanto interno como externo. Además, la cooperación entre padres e instituciones educativas se destacó como un factor clave para el éxito de la educación inclusiva.

En conclusión, el informe Warnock representó un cambio paradigmático en la forma de entender la educación especial, promoviendo la igualdad de oportunidades y el derecho de todos los estudiantes a una educación inclusiva. Al desafiar la segregación de alumnos con necesidades educativas especiales y proponer un enfoque más flexible y adaptado a las necesidades individuales, el informe sentó las bases para la integración y el respeto a la

diversidad en el sistema educativo. Su influencia se extendió más allá del Reino Unido, inspirando reformas en otros países y consolidando la idea de que la educación debe ser un derecho universal, accesible para todos, independientemente de las diferencias individuales.

2.1.2 Declaración de Salamanca:

La Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, organizada por la UNESCO en Salamanca, España, del 7 al 10 de junio de 1994, reunió a más de 300 participantes representando a 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales. El objetivo de esta conferencia fue examinar los cambios necesarios en las políticas educativas para promover la educación inclusiva (Ainscow,1997; Darling ,2001; Echeita y Verdugo, 2012; UNESCO ,1994). Durante la conferencia, se destacó la necesidad de capacitar a las escuelas para atender a todos los niños, especialmente aquellos con necesidades educativas especiales, los principales puntos de la Declaración incluyen:

- *Derecho a la Educación Inclusiva:* todos los niños, independientemente de sus condiciones.
- *Escuelas para Todos:* las escuelas deben acomodar a todos los niños, incluidos las escuelas ordinarias.
- *Adaptación del Currículo:* Las escuelas deben adaptar el currículo.
- *Apoyo y Recursos:* Subraya la importancia de proporcionar apoyo adecuado y recursos a los maestros y las escuelas para que puedan promover una educación inclusiva.
- *Colaboración Intersectorial:* Promueve la colaboración entre los sectores de salud, educación, servicios sociales para asegurar una respuesta integral a las necesidades educativas.

Para Yadarola (2019) la Declaración de Salamanca proclamó que todos los niños tienen características y necesidades de aprendizaje únicas, y que los sistemas educativos deben diseñarse para tener en cuenta esta diversidad. Asimismo, se hizo un llamado a los gobiernos para que prioricen la mejora de sus sistemas educativos y adopten políticas de educación integrada, además de fomentar mecanismos participativos de planificación y evaluación.

La Declaración de Salamanca se sustentó en varios acuerdos claves y en un Marco de Acción que guiaron sus recomendaciones y principios (Calderón, 2018; Núñez, 2019; Rosas et al., 2019):

Acuerdos Principales:

- *Reconocimiento de Necesidades:* Reconocer la urgencia de educar a todos los niños, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales dentro del sistema común de educación. Se proclamó que todos los niños tienen un derecho fundamental a la educación y que los sistemas educativos deben tener en cuenta las diferentes capacidades y necesidades de cada niño.
- *Prioridades Gubernamentales:* Instar a los gobiernos a mejorar sus sistemas educativos para incluir a todos los niños, adoptando leyes y políticas que promuevan la educación integrada y garantizando la matriculación de todos los estudiantes.
- *Desarrollo de Proyectos y Mecanismos:* Desarrollar proyectos de demostración y fomentar intercambios entre países. Se llamó a la creación de mecanismos descentralizados y participativos para la planificación, supervisión y evaluación de la enseñanza de niños y adultos con necesidades educativas especiales.
- *Apoyo a la Formación Docente:* Garantizar que los programas de formación del profesorado incluyan competencias para abordar las necesidades educativas especiales. Se instó a la comunidad internacional a defender la escolarización integradora y apoyar los programas de enseñanza en este ámbito.
- *Difusión y Sensibilización:* Dar a conocer la Declaración y el Marco de Acción a toda la comunidad mundial, utilizando medios de comunicación para informar sobre nuevos métodos pedagógicos y prácticas exitosas.

Marco de Acción:

- *Principio de Inclusión:* El principio fundamental es que todos los niños deben aprender juntos, siempre que sea posible, ignorando sus dificultades y diferencias. Esto implica transformar las escuelas y aulas para acoger y enseñar a la diversidad de estudiantes, identificando y eliminando barreras para el aprendizaje.
- *Adaptación Curricular:* Los planes de estudio deben ser flexibles y adaptables para satisfacer las necesidades de todos los estudiantes. Esto incluye ofrecer opciones curriculares y ajustes en el currículo ordinario para los estudiantes con necesidades educativas especiales, en lugar de seguir un programa diferente.
- *Evaluación y Apoyos:* Se requiere una evaluación continua que permita identificar las necesidades de apoyo de los estudiantes. El apoyo debe ser un proceso continuo, que

va desde ayuda mínima en aulas ordinarias hasta programas de apoyo pedagógico suplementarios.

- *Capacitación Docente:* La formación docente debe ser integradora, preparando a los profesores para abordar tanto a estudiantes con necesidades especiales como a aquellos en situaciones ordinarias. Las universidades tienen un papel clave en la investigación, la formación de formadores y la elaboración de materiales pedagógicos.
- *Gestión Escolar y Recursos:* La gestión institucional debe fomentar un entorno de cooperación y compromiso con el éxito de cada estudiante. Los recursos y servicios de apoyo deben ser adecuados y accesibles, incluyendo dispositivos y materiales específicos para necesidades educativas especiales.
- *Sensibilización y Proyectos:* Se deben realizar investigaciones y proyectos regionales y nacionales para desarrollar tecnología de apoyo adecuada. Además, es crucial sensibilizar a la opinión pública sobre nuevas prácticas pedagógicas y ejemplos de éxito.

La Declaración de Salamanca respalda el concepto de “necesidades educativas especiales” y enfatiza que estas deben ser atendidas en escuelas ordinarias mediante una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer diversas necesidades. Las escuelas deben adaptar sus currículos y ofrecer apoyos adicionales para garantizar que todos los estudiantes, incluidos aquellos con discapacidades graves, reciban una educación de calidad (García y Romero, 2019).

Booth, y Ainscow (2003) y Marchesi (2004) comentaron que el Marco de Acción de Salamanca trazó directrices para orientar políticas, planes y acciones, destacando la importancia de la flexibilidad del currículo, la evaluación continua, la capacitación docente y la gestión institucional efectiva. La Declaración también subraya la necesidad de crear programas de apoyo específicos y garantizar que los estudiantes con NEE reciban toda la ayuda necesaria para su éxito educativo. Además, se promovió la sensibilización pública y el apoyo de organizaciones internacionales como la Organización de las Naciones Unidas (UNESCO), Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y el Banco Mundial para divulgar e implementar estos principios.

En conclusión, la Declaración de Salamanca no solo ha establecido un modelo para la educación inclusiva, destacando la importancia de reconocer y atender la diversidad de los estudiantes, sino que también ha fomentado un enfoque más equitativo y solidario hacia la

educación. Su impacto se refleja en la adopción de políticas y prácticas que buscan atender la diversidad de los estudiantes, promoviendo una educación que respete y valore las diferencias individuales (Sarrionandia y Alonso, 2004). Así, la Declaración continúa siendo una referencia crucial para avanzar hacia una sociedad más integradora, inclusiva, solidaria y justa, donde todos los estudiantes tengan la oportunidad de alcanzar su máximo potencial.

A partir de esta génesis histórica, Ortiz y Ainscow (1995) consideran que las necesidades educativas haría referencia a las dificultades o las limitaciones que puede tener un determinado número de alumnos en sus procesos de enseñanza-aprendizaje, con carácter temporal o duradero, para lo cual precisan recursos educativos específicos; desde la perspectiva de la educación inclusiva se refieren a los requerimientos específicos que cada estudiante puede tener para participar plenamente en el proceso educativo. De manera resumida, estos aspectos pueden concretarse en:

- No enfocarse demasiado en poner a los estudiantes en grupos o etiquetas basadas en sus diagnósticos, ya que esto puede tener más desventajas que ventajas para ellos y sus familias.
- Debido a lo anterior, usar un diagnóstico para etiquetar a los estudiantes puede limitar o incluso detener sus oportunidades de aprender. El diagnóstico debería ser solo el comienzo del proceso para entender cómo ayudar al estudiante, no el final.
- Aunque los niños puedan estar en la misma categoría diagnóstica, eso no significa que tengan los mismos problemas o necesiten el mismo tipo de ayuda. Cada niño es único, incluso si tienen el mismo diagnóstico.

La inclusión, en cualquier comunidad, es un principio que instituye a la sociedad como integradora, aceptando y respetando las diferencias, y superando las limitaciones de grupos vulnerables, bajo el supuesto de que todas las personas comparten dignidad e igualdad como ciudadanos (Parra, 2009). Debido a esto diversos autores, dan a conocer distintos puntos de vista acerca de las necesidades educativas desde el paradigma de la educación inclusiva:

Booth y Ainscow (2002), en su obra "Index for Inclusion", proponen una herramienta práctica para que las escuelas evalúen y mejoren su capacidad de ser inclusivas. Ellos argumentan que la educación inclusiva no es solo una cuestión de colocar a estudiantes con NEE en aulas ordinarias, sino de transformar todo el entorno escolar para que sea

verdaderamente inclusivo y receptivo a la diversidad. El "Index" se basa en tres dimensiones clave:

- *Creación de culturas inclusivas*: Promover valores inclusivos y una comunidad escolar que apoye, acepte y potencie a todos los estudiantes.
- *Elaboración de políticas inclusivas*: Asegurar que las políticas escolares fomenten la participación de todos los estudiantes.
- *Desarrollo de prácticas inclusivas*: Adaptar las prácticas pedagógicas para responder a la diversidad de necesidades en el aula.

Echeita (2002) centra su trabajo en promover un sistema educativo que responda a las necesidades de todos los estudiantes, especialmente aquellos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación. Martin y Echeita (1986) entre sus contribuciones en la educación inclusiva se encuentran:

- *Crítica al Modelo de Integración*: Echeita critica el modelo tradicional de integración, que se limita a ubicar a estudiantes con NEE en aulas ordinarias sin cambiar sustancialmente las prácticas educativas. Según él, este modelo a menudo no asegura la plena participación y el aprendizaje significativo de todos los estudiantes.
- *Defensa del Paradigma de la Inclusión*: Echeita aboga por un enfoque inclusivo que no solo se centre en los estudiantes con NEE, sino que considere la diversidad en su conjunto. Para él, la educación inclusiva implica transformar las prácticas, políticas y culturas escolares para eliminar cualquier forma de exclusión o discriminación.
- *Barreras para el Aprendizaje y la Participación*: Utiliza el concepto de "barreras para el aprendizaje y la participación" para describir los obstáculos que impiden que los estudiantes accedan a una educación de calidad. Estas barreras pueden ser pedagógicas, estructurales, culturales o sociales, y deben ser abordadas mediante un enfoque inclusivo que involucre a toda la comunidad educativa.
- *Inclusión como Derecho Humano*: Sostiene que la inclusión educativa es un derecho humano fundamental. En sus escritos, enfatiza que todos los niños y niñas tienen derecho a una educación de calidad que respete y valore su diversidad.

- *Formación de Docentes:* Subraya la importancia de la formación docente en el ámbito de la educación inclusiva. Considera que los maestros deben estar preparados para enfrentar la diversidad en el aula y que su formación debe incluir estrategias pedagógicas que promuevan la participación activa de todos los estudiantes.

Los aportes de Echeita han sido fundamental en la promoción de la educación inclusiva como una cuestión de derechos y justicia social. Su enfoque integral y su compromiso con la transformación del sistema educativo para que sea verdaderamente inclusivo han influido en la política educativa y en la práctica docente, especialmente en países de habla hispana (Echeita, 2019).

Peters (2010) ha trabajado extensamente en la relación entre la provisión de recursos y el éxito de la educación inclusiva. Ella sostiene que uno de los principales desafíos para la inclusión es la falta de recursos adecuados en las escuelas. Estos recursos incluyen no solo materiales y tecnologías adaptadas, sino también personal especializado (como maestros de apoyo, psicólogos educativos, etc.) y programas de formación continua para docentes. Peters argumenta que, sin estos recursos, las barreras para el aprendizaje persisten y limitan la efectividad de las políticas inclusivas.

Arnaiz (2018) enfatiza la importancia de un enfoque contextualizado para identificar y eliminar las barreras para el aprendizaje. Ella aboga por un análisis detallado de cada escuela y su contexto para desarrollar estrategias inclusivas efectivas. Además, destaca el papel crucial de la colaboración entre todos los miembros de la comunidad educativa (docentes, estudiantes, familias y la comunidad en general) en la creación de un entorno inclusivo. Para esta autora, la inclusión es un proceso dinámico que requiere la participación activa y comprometida de todos los actores involucrados.

Ocampo (2016) subraya que la educación inclusiva requiere un compromiso con la equidad y la justicia social, garantizando que todos los estudiantes tengan acceso a las mismas oportunidades educativas. Las respuestas desde la educación inclusiva buscan eliminar las barreras que impiden la plena inclusión y fomentar una cultura educativa que valora la diversidad. Ocampo (2018) entre estas respuestas incluyen:

- *Currículo flexible y adaptativo:* Una respuesta clave desde la educación inclusiva es el desarrollo de un currículo flexible que permita modificaciones para atender las diversas necesidades de los estudiantes. Esto puede incluir ajustes en los objetivos de

aprendizaje, en los métodos de enseñanza y en las formas de evaluación, para asegurar que todos los estudiantes puedan acceder al contenido educativo.

- *Estrategias pedagógicas diversificadas:* Se promueve el uso de estrategias pedagógicas que respondan a la diversidad del alumnado, como el aprendizaje cooperativo, la enseñanza multisensorial y el uso de tecnologías de apoyo. Estas estrategias permiten que los estudiantes aprendan de maneras que sean significativas y accesibles para ellos.
- *Ambientes de aprendizaje Inclusivos:* Crear un ambiente de aprendizaje inclusivo implica planeación del espacio (por ejemplo, accesibilidad para estudiantes con discapacidades físicas), sino también la promoción de una cultura de respeto y valoración de la diversidad. Esto incluye la sensibilización y formación del personal docente y del alumnado para aceptar y apoyar a todos los estudiantes.
- *Apoyo individualizado:* Aunque la educación inclusiva busca integrar a todos los estudiantes en el aula regular, reconoce que algunos pueden necesitar apoyo adicional. Esto puede incluir el apoyo de profesionales especializados, como psicopedagogos o terapeutas, y la implementación de planes educativos individualizados que se ajusten a las necesidades específicas de cada estudiante.
- *Participación y colaboración de la comunidad:* La educación inclusiva también se basa en la colaboración entre la escuela, las familias y la comunidad en general. Se promueve la participación activa de los padres y tutores en el proceso educativo y se fomenta la colaboración con otras instituciones y servicios para apoyar a los estudiantes.

En conclusión, la inclusión es un proceso que implica la participación de todos en función del desarrollo individual a partir del respeto a la diversidad humana, la tolerancia y las perspectivas particulares. La diversidad es una característica natural de la vida, por lo que es fundamental fortalecer el sistema educativo y fomentar una sociedad que valore y respete la heterogeneidad.

2.2 Necesidades educativas de las personas con altas capacidades

Los estudiantes con altas capacidades requieren una atención educativa específica que se ajuste a sus necesidades particulares, el proceso de intervención comienza con la identificación del niño con altas capacidades, seguida de una evaluación exhaustiva para ofrecer una respuesta educativa adecuada (Agudo, 2017). Es crucial que esta respuesta no se base únicamente en una

perspectiva de un déficit, sino que considere las diferencias en las preferencias de enseñanza, estilos de aprendizaje y áreas de interés de estos estudiantes en comparación con los alumnos convencionales (Renzulli, 2014; Rodríguez-Naveiras; Borges, 2020).

Aunque cada estudiante con altas capacidades presenta necesidades específicas y únicas, existen necesidades comunes que se agrupan en tres ámbitos principales, según Flores et al. (2018); Del Agua (2003); Rogado et al. (2005):

- Primero, las necesidades psicológicas incluyen tanto aspectos personales como un sentido general de éxito y un entorno intelectual estimulante, así como la posibilidad de participar en la planificación de sus actividades, tener flexibilidad en su horario, y seguir trabajando en áreas de interés personal. También se requieren necesidades afectivas, como un entorno seguro para un desarrollo armonioso y una atención especial de los adultos debido a la desincronía entre sus niveles de afectividad e inteligencia.
- Segundo, las necesidades sociales se relacionan con el deseo de estos estudiantes de sentirse aceptados y formar parte de un grupo. Es fundamental que confíen en sus profesores y padres, y que tengan la oportunidad de compartir sus ideas y preocupaciones. Necesitan un entorno que respete sus diferencias individuales y les permita participar en trabajos en grupo, liderar cuando sea posible, intercambiar conocimientos y hacer que sus opiniones sean escuchadas.
- Tercero, las necesidades intelectuales demandan una enseñanza personalizada que se adapte a sus intereses y ritmo de aprendizaje. Estos estudiantes requieren acceso a recursos adicionales, oportunidades para desarrollar y compartir sus habilidades, estímulo para su creatividad, espacios para resolver problemas, y la posibilidad de realizar investigaciones que vayan más allá del currículo convencional.

Albes et al. (2013) subrayan la importancia de que el docente se enfoque en desarrollar un autoconcepto positivo en los estudiantes, reconociendo sus fortalezas y debilidades, y ayudándoles a conocerse mejor. Es esencial fomentar su deseo de aprender, satisfacer su curiosidad y equilibrar sus capacidades con las exigencias sociales. También se debe estimular su creatividad y ofrecerles oportunidades para relacionarse con otros que compartan sus intereses. Sin embargo, estas necesidades varían según la edad, especialmente en lo que respecta a las necesidades sociales y afectivas, que adquieren mayor relevancia en diferentes etapas del desarrollo (Rogado et al., 2005).

Además, es importante considerar a los estudiantes con doble excepcionalidad, aquellos que, además de tener altas capacidades, presentan otras dificultades o diagnósticos, como dificultades específicas de aprendizaje, trastornos del espectro autista (TEA) o trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH). Estos estudiantes tienen necesidades educativas diferenciadas según su situación particular (Tourón y Santiago, 2015).

En conclusión, entender las diversas necesidades de los alumnos con altas capacidades es fundamental para brindar respuestas educativas que contenga beneficios para cada estudiante y donde se considere la diversidad del aula como una fortaleza.

2.3 Respuestas educativas

Elizondo (2019) las respuestas educativas desde la educación inclusiva son las estrategias y medidas que el sistema educativo implementa para atender las diversas necesidades educativas de los estudiantes, estas incluyen la adaptación curricular, el uso de métodos de enseñanza diferenciados, la provisión de apoyos individualizados, la creación de entornos de aprendizaje accesibles, y la formación continua de los docentes en prácticas inclusivas.

El objetivo de estas respuestas es eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación, garantizando que todos los estudiantes, independientemente de sus características, puedan acceder a una educación que les permita desarrollar su máximo potencial (García y Delgado, 2017)

Algunas perspectivas de autores destacados en el campo de la educación inclusiva:

Booth y Ainscow (2015) destacan la importancia de diseñar respuestas educativas que respondan a la diversidad, en lugar de tratar de ajustar a los estudiantes a un sistema rígido. Promueven un enfoque de "escuelas para todos", que incluye prácticas como la enseñanza diferenciada y el uso de recursos adaptativos.

Ejemplo: En un aula inclusiva, el maestro puede usar materiales didácticos variados (como libros con diferentes niveles de lectura o recursos visuales) y adaptar las tareas según las necesidades individuales, permitiendo que cada estudiante participe de manera significativa en la clase.

Skliar (2008) aborda la educación inclusiva desde una perspectiva crítica, enfocándose en la necesidad de desafiar las normas y expectativas tradicionales que excluyen a

ciertos estudiantes. Propone que las respuestas educativas deben centrarse en la transformación de las prácticas educativas para que sean más equitativas.

Ejemplo: Un docente podría implementar proyectos colaborativos donde los estudiantes puedan contribuir de diferentes maneras, reconociendo y valorando las diversas habilidades y estilos de aprendizaje. Esto permite que cada estudiante aporte según sus capacidades y aprenda de sus compañeros.

Arnaiz (2003) enfatiza la importancia de la flexibilidad en la educación inclusiva, argumentando que las respuestas educativas deben ser adaptativas y basarse en el análisis continuo de las necesidades de los estudiantes. La evaluación y la intervención deben ser dinámicas y responder a los cambios en las necesidades de los estudiantes. Utilizar evaluaciones formativas para identificar áreas donde los estudiantes pueden necesitar apoyo adicional y ajustar las estrategias de enseñanza en función de los resultados.

Ejemplo: si un estudiante tiene dificultades con una estrategia específica, el maestro puede probar métodos alternativos para asegurar que el estudiante pueda entender y aplicar el contenido.

Ocampo (2015) se centra que la educación inclusiva dentro del currículo general, promoviendo prácticas que permitan a los estudiantes con necesidades diversas aprender en contextos regulares y disfrutar de una experiencia educativa plena.

Ejemplo: Implementar actividades que fomenten la cooperación y el aprendizaje entre pares, como grupos de estudio o proyectos conjuntos, donde estudiantes con diferentes habilidades y necesidades trabajan juntos para alcanzar objetivos comunes.

Como podemos observar, es importante que se utilicen estrategias y metodologías participativas avaladas por las investigaciones, como son la ayuda entre iguales, grupos interactivos, el aprendizaje cooperativo, tutorías personalizadas, la enseñanza diversificada, el aprendizaje colaborativo, la personalización de la enseñanza, en el contexto de las programaciones de aula adecuados para el aprendizaje. En este sentido, a continuación, se presentarán diversas metodologías revisadas que buscan promover las respuestas educativas para los estudiantes:

- *Modelo de Enseñanza Diferenciada*: implica ajustar el contenido, los procesos, los productos y el entorno de aprendizaje para atender la diversidad de los estudiantes. El objetivo es ofrecer a cada estudiante un desafío adecuado y un nivel de apoyo apropiado (Dueñas, 2014).
- *Aprendizaje Basado en Proyectos*: permite a los estudiantes trabajar en tareas largas y complejas que requieren la investigación y la solución de problemas. Este enfoque puede ser adaptado para incluir y apoyar a todos los estudiantes, permitiendo diferentes formas de participación y expresión (Alia, 2008).
- *Uso de Tecnología TIC*: Sancho y Hernández (2006) afirman que "el uso de las TIC permite respuestas variadas, ya que ofrece diferentes formas de presentar la información, diversas maneras de expresión y aprendizaje a través de múltiples formas de participación, lo que responde a la complejidad de las facetas del aprendizaje y la enseñanza" (p. 148).
- *Educación Socioemocional*: ayuda a los estudiantes a desarrollar habilidades como la empatía, la autorregulación y la resolución de conflictos. Este enfoque promueve un ambiente de aula inclusivo y positivo, apoyando tanto el bienestar emocional como el rendimiento académico (Jara y Jara, 2018)
- *Adaptaciones Curriculares*: implican modificar el currículo o los métodos de enseñanza para que todos los estudiantes puedan acceder al contenido educativo. Esto puede incluir ajustes en el contenido, el formato de las tareas o las expectativas (González, 1993).
- *Enseñanza Colaborativa*: cuando dos o más educadores trabajan juntos para diseñar e implementar lecciones y apoyar a los estudiantes en el aula. Esto es especialmente útil en aulas inclusivas, ya que permite a los maestros combinar sus habilidades y conocimientos para atender mejor a las necesidades diversas de los estudiantes (Bautista,1993).

Para concluir estas estrategias ayudan a crear un entorno educativo que no solo acepta la diversidad, sino que la celebra y la aprovecha para enriquecer la experiencia de aprendizaje de todos los estudiantes. Las respuestas educativas inclusivas buscan adaptar el entorno y las prácticas educativas para que todos los estudiantes tengan la oportunidad de participar y aprender en un entorno que valore y respete la diversidad.

2.4 Respuestas educativas de las personas con altas capacidades

Considerando los aportes mencionados, sería pertinente defender la idea de que las altas capacidades no solo se refieren a estudiantes con destacadas habilidades intelectuales, sino que también deben entenderse como un constructo social que requiere respuestas educativas adecuadas. Estas respuestas deben permitir el máximo desarrollo del potencial de cada estudiante, dentro de una educación inclusiva y personalizada. Las respuestas educativas implican atender las diferencias individuales de cada persona, facilitando su progreso en el sistema escolar mediante el apoyo necesario según sus características o necesidades educativas, brindando los ajustes, ayudas y adaptaciones para que avance según su propio ritmo (Cornejo-Valderrama, 2017).

Es por esto, que es fundamental implementar medidas curriculares adecuadas para ofrecer respuestas educativas válidas a los niños con altas capacidades, estas son:

- **Medidas curriculares ordinarias:**

Las medidas ordinarias se enfocan en fomentar el desarrollo integral y equilibrado de las habilidades incluidas en los objetivos generales de la enseñanza. Además, pueden ser necesarias otras medidas organizativas y complementarias, adaptadas a cada situación específica. Estas medidas podrían llevarse a cabo en determinadas estrategias de enseñanza-aprendizaje (Comes et al., 2016; García y De la Flor, 2016).

- **Medidas curriculares extraordinarias:**

Estas medidas enriquecen las experiencias de aprendizaje de los estudiantes al personalizar la enseñanza según las características individuales de cada uno. Permiten que el alumno permanezca en el aula regular, siguiendo un currículo adaptado a sus necesidades educativas, mientras participa en juegos, actividades y experiencias educativas con sus compañeros (Comes et al., 2016; Cano y Reja, 2019).

Con lo anteriormente expuesto, las medidas curriculares más comunes para los estudiantes con altas capacidades, respaldadas por investigaciones científicas, son las que se detallan a continuación:

- **Aceleración**

La aceleración es una estrategia diseñada para atender las necesidades educativas de los estudiantes con altas capacidades, utilizando varias técnicas para estimular al alumno y reducir el tiempo que pasa en la escuela. Esta estrategia busca ajustar el nivel, la complejidad y el ritmo del currículo para captar el interés y la motivación del estudiante durante el proceso de aprendizaje. Entre las formas de aceleración que se pueden aplicar en el aula se incluyen el adelanto de un año escolar, cursos o materias, clases multinivel, clases combinadas, graduación en menos tiempo o el ingreso temprano tanto a la escuela como a la universidad (Maia-Pinto y de Souza, 2012; Wood et al., 2010).

El objetivo de la aceleración es reducir el tiempo que el estudiante permanece en un sistema de educación tradicional, promoviendo su avance académico en uno o más momentos de su trayectoria educativa (Alencar y Fleith, 2001; Colangelo et al., 2004; Hotulainen, 2003; Rogers, 2004 - 2007). Según Colangelo et al. (2004), la aceleración en la enseñanza se alinea con el principio fundamental de la educación inclusiva, que es respetar las diferencias individuales y exigir flexibilidad en el currículo escolar. Cuando las necesidades de los estudiantes superdotados no son atendidas, pueden experimentar descontento con la escuela, bajo rendimiento académico, aburrimiento, síntomas de depresión e incluso acoso escolar (Lubinski, 2004; Robinson, 2004).

En el proceso de aceleración educativa, es esencial considerar cinco dimensiones clave (Rodríguez y de Souza, 2012; Jiménez et al. 2006 y Southern y Jones, 2004):

1. *Ritmo* en el que se presentan las actividades o contenidos, demasiada información en poco tiempo puede causar estrés, mientras que la repetición o la enseñanza a un ritmo muy lento puede aburrir al estudiante.
2. *Relevancia* el docente debe evaluar los beneficios para el estudiante y asegurarse de no exponerlo a discriminación.
3. *Aislamiento social* se recomienda brindar apoyo y acompañamiento tanto al estudiante como a su familia y profesores para evitarlo.
4. *Acceso* la importancia de proporcionar actividades desafiantes y programas de enriquecimiento que se ajusten a los intereses y habilidades del estudiante.
5. *Tiempo preciso* encontrar el momento preciso para ofrecer las opciones de aceleración. La falta de acción en el tiempo correcto puede limitar el desarrollo del estudiante.

- **Enriquecimiento curricular**

Por otro lado, el Modelo de Enriquecimiento Curricular se enfoca en agregar nuevos contenidos al currículo oficial o en profundizar los temas existentes, abordándolos con mayor complejidad (Ramírez y Flores, 2016; Renzulli y Reis, 1994, 2000). Este modelo busca ofrecer una amplia variedad de experiencias de aprendizaje abstractas y enriquecidas, adaptadas a las competencias socio-cognitivas y características de los estudiantes con altas capacidades. Estas experiencias se logran mediante actividades creativas y divertidas que fomentan el desarrollo máximo de sus habilidades (Rojo et al., 2010). Además, permite adaptar el currículo, modificando, ampliando y complementando los contenidos con temas de interés que respondan a las expectativas de esta población, optimizando el uso de sus recursos intelectuales (Sastre, 2014).

El ajuste del currículo según las capacidades del estudiante, ofrece aprendizajes más ricos y variados. Se pueden identificar tres tipos principales de enriquecimiento (Pacheco y Tejeiro, 2004):

1. orientado al contenido
2. orientado al proceso
3. orientado al producto

Además, Renzulli (2014) y Renzulli y Renzulli (1997) proponen el modelo de triple enriquecimiento, que incluye:

- *Actividades Tipo I:* Actividades de exploración general, diseñadas para exponer a los estudiantes a una amplia gama de disciplinas, temas, lugares o eventos que no suelen abordarse en el currículo tradicional.
- *Actividades Tipo II:* Actividades formativas en grupo, enfocadas en promover el desarrollo de procesos de pensamiento y experimentación. Estas incluyen la resolución creativa de problemas, habilidades para aprender, escritura, comunicación oral y el uso adecuado de materiales de referencia.
- *Actividades Tipo III:* Investigaciones individuales o en pequeños grupos sobre problemas reales. Están dirigidas a estudiantes que desean profundizar en un tema de interés, con el objetivo de responder a sus intereses, adquirir conocimientos avanzados y proporcionar experiencias creativas y satisfactorias.

Una de las respuestas educativas más efectivas es el Modelo de Enriquecimiento Escolar, el cual consiste en un conjunto de estrategias que aumentan el esfuerzo y la satisfacción del estudiante al alinearse con sus necesidades y potencial. Este modelo integra una serie de experiencias de aprendizaje de nivel avanzado, permitiendo el desarrollo de habilidades de pensamiento superior en cualquier área curricular. La implementación del enriquecimiento curricular ha demostrado que los estudiantes con altas capacidades se sienten más motivados en el aula, desarrollan mejor su talento potencial y disminuyen su frustración provocada por el aburrimiento (Alsina y Heredia, 2018; Vallejo y Morata, 2015; Wallace, 2009).

- **Agrupamientos**

El agrupamiento por capacidad, también conocido como agrupamiento homogéneo, consiste en clasificar a los estudiantes de un mismo curso en grupos basados en su aptitud académica (Benbow 1998 y Kulik, 1992) identifica cinco tipos de agrupamientos:

1. *Clase multinivel o agrupamiento XYZ*: Los estudiantes se agrupan según su rendimiento académico dentro de un mismo curso.
2. *Cluster grouping*: Un grupo de estudiantes con talento trabaja con un profesor que atiende sus necesidades mediante un enfoque diferenciado.
3. *Cross-Grade Grouping*: Alumnos de diferentes grados se agrupan para estudiar materias específicas en grupos de instrucción.
4. *Clases especiales a ritmo acelerado*: Los estudiantes completan dos años de estudio en uno solo.
5. *Colegios especiales*: Instituciones dedicadas exclusivamente a estudiantes con altas capacidades.

El agrupamiento total, que segrega completamente a los estudiantes en grupos homogéneos, ha sido ampliamente criticado tanto por la opinión pública como por los investigadores (Sánchez, 2013). Se teme que este enfoque fomente la creación de "escuelas de élite" basadas más en el poder que en el conocimiento (Pacheco y Tejeiro, 2004). Este tipo de agrupamiento solo tiene sentido cuando se realiza dentro de un marco de enriquecimiento, como en escuelas especializadas en áreas como ballet, música o artes (Sánchez y Cuenca, 1990).

- **Diseño universal para el aprendizaje**

En cuanto al Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), lo define como un conjunto de principios que promueve la igualdad de oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes (Cast, 2011). El DUA busca diseñar un currículo que sea accesible y flexible, integrando objetivos, métodos, materiales y evaluaciones para todos los estudiantes, considerando la diversidad de capacidades. En lugar de un enfoque único y homogéneo, el DUA ofrece adaptaciones y apoyo para que cada estudiante pueda participar y aprender de acuerdo con sus necesidades individuales (Espada et al., 2019; Tobon y Cuesta, 2020)

Según Pastor et al. 2012 y Sala et al. (2014) el Diseño Universal para el Aprendizaje ha ganado relevancia en el ámbito educativo como un marco científicamente válido que guía la práctica educativa. Este enfoque proporciona flexibilidad en la presentación de la información, en las formas de demostrar conocimientos y en la implicación de los estudiantes, reduciendo barreras en la enseñanza, ofreciendo apoyos adecuados, y manteniendo altas expectativas de logro para todos, incluidos aquellos con discapacidades.

El DUA se basa en tres principios fundamentales que reflejan las tres principales redes cerebrales involucradas en el proceso de aprendizaje: la red de reconocimiento (qué aprendemos), la red estratégica (cómo aprendemos) y la red afectiva (por qué aprendemos). Según Rose y Meyer (2002), los estudios realizados sobre el DUA muestran estos tres principios fundamentales en la aplicación del modelo a la enseñanza, con una serie de pautas para su aplicación práctica:

- *Principio I: Proporcionar múltiples medios de representación:* Este principio se refiere al "qué" del aprendizaje y se basa en las diferencias en cómo los estudiantes perciben y comprenden la información (Cast, 2011).
- *Principio II: Proporcionar múltiples medios de acción y expresión:* Existen diferencias en la forma en que los estudiantes interactúan con la información y expresan el resultado del aprendizaje (Rose y Meyer, 2002).
- *Principio III: Proporcionar múltiples formas de implicación:* Este principio se basa en la red cerebral afectiva que interviene en el aprendizaje y se refiere al "por qué" del mismo.

Además, el Diseño Universal para el Aprendizaje establece que el rol del profesorado debe ser el de mediador y guía. Los docentes deben proporcionar a cada estudiante los soportes adecuados en cada etapa del aprendizaje para ayudarles a avanzar, hacerse conscientes de su propio proceso y desarrollar cada vez más autonomía en su aprendizaje (Pastor, 2018; Sánchez y Díez, 2013). El objetivo es empoderar a los estudiantes para que desarrollen su creatividad y continúen aprendiendo a lo largo de su vida.

El DUA busca ser universal, es decir, ofrecer soluciones que respondan a las necesidades de todos los estudiantes, facilitando el éxito de cada uno en un entorno educativo inclusivo y accesible para todos (Álvarez, 2007 y McGuire et al., 2006).

- **Tutoría entre iguales**

Según García et al. (2012); Plaza (2019) y Zambrano y Gisbert (2013) la tutoría por pares para niños con altas capacidades es una estrategia educativa en la que un estudiante con habilidades avanzadas actúa como tutor o guía para otro compañero, generalmente con un nivel de habilidad más bajo o diferente. Esta metodología puede ser aplicada de varias formas, dependiendo de los objetivos educativos y las necesidades de los estudiantes.

Para los niños con altas capacidades, la tutoría por pares ofrece varios beneficios importantes (Molina et al. 2017; Gómez y Mir, 2011; Vega y González, 2023 y Villaescusa, 2018):

1. *Desarrollo de habilidades sociales:* Al interactuar con otros estudiantes, los niños con altas capacidades mejoran sus habilidades de comunicación, empatía y colaboración. Esto les ayuda a relacionarse mejor con sus compañeros y a comprender diferentes perspectivas.
2. *Refuerzo de conocimientos:* Al enseñar o guiar a otros, los estudiantes con altas capacidades refuerzan y consolidan su propio aprendizaje. Esta práctica les permite profundizar en los temas que ya dominan.
3. *Fomento de la responsabilidad y el liderazgo:* La tutoría les brinda la oportunidad de asumir un rol de liderazgo, lo cual es beneficioso para su desarrollo personal. Además, les permite sentirse valorados y útiles en el contexto del aula.

4. *Adaptación a la diversidad de ritmos de aprendizaje:* La tutoría por pares facilita la diferenciación en el aula, ya que permite que los niños con altas capacidades se involucren en tareas más desafiantes mientras apoyan a sus compañeros. Esto ayuda a evitar el aburrimiento y la falta de motivación que a veces experimentan.
5. *Potenciación de habilidades interpersonales:* Los estudiantes con altas capacidades, que a veces pueden sentirse aislados debido a sus habilidades, pueden desarrollar vínculos más cercanos con otros estudiantes a través de la tutoría.

Es importante destacar que la tutoría por pares debe ser cuidadosamente implementada para asegurar que tanto el tutor como el estudiante tutorizado se beneficien de la experiencia. El docente debe supervisar la interacción y asegurarse de que se mantenga un equilibrio entre el apoyo que se ofrece y el desafío intelectual que el niño con altas capacidades necesita (Estevam, et al., 2018; Sierra et al., 2016).

- **Aprendizaje colaborativo**

El aprendizaje colaborativo en el contexto de las altas capacidades es una metodología en la que los estudiantes trabajan juntos en grupos para alcanzar objetivos comunes, resolver problemas o desarrollar proyectos. En lugar de competir, los estudiantes colaboran, lo que fomenta el intercambio de ideas y el aprendizaje mutuo (Gómez y Mir Costa, 2011; González y del Valle, 2008; Johnson et al., 1999). Esta metodología ofrece varios beneficios clave para los estudiantes con altas capacidades:

1. *Desarrollo de habilidades sociales y emocionales:* Los niños con altas capacidades a menudo pueden experimentar aislamiento social o dificultades para conectarse con sus compañeros debido a diferencias en intereses o habilidades. El aprendizaje colaborativo les permite interactuar en un entorno cooperativo, mejorando sus habilidades de comunicación, empatía y trabajo en equipo (Johnson et al., 1999; Torrego y Negro, 2012).
2. *Enriquecimiento del aprendizaje:* Al trabajar en grupos, los estudiantes con altas capacidades tienen la oportunidad de ver problemas desde diferentes perspectivas. Aunque pueden tener un dominio avanzado de ciertos temas, el trabajo en equipo les permite aprender de las contribuciones de otros, expandiendo sus formas de pensar y abordando el aprendizaje desde múltiples ángulos (Torrego, 2011).

3. *Desarrollo de liderazgo:* En entornos colaborativos, los niños con altas capacidades pueden asumir roles de liderazgo, ayudando a guiar a sus compañeros. Esto no solo refuerza sus propios conocimientos, sino que también les enseña a liderar de manera efectiva, respetuosa y colaborativa (Herráiz et al., 2016).
4. *Motivación y desafío:* El aprendizaje colaborativo bien estructurado puede proporcionar a los estudiantes con altas capacidades desafíos adicionales al animarlos a aplicar sus habilidades en entornos complejos y dinámicos. Los proyectos colaborativos suelen ser más ricos y exigentes que las tareas individuales, lo que ayuda a evitar el aburrimiento que a veces experimentan estos estudiantes cuando el trabajo no es suficientemente estimulante (León et al., 2011).
5. *Fomento de la creatividad y la innovación:* El trabajo en equipo promueve un entorno donde las ideas fluyen libremente y los estudiantes son alentados a pensar de manera creativa. Los niños con altas capacidades, que suelen tener una gran capacidad para generar ideas, se benefician de este tipo de entorno, donde la creatividad y la innovación son valoradas (López y Pérez, 2020).
6. *Apoyo a la diversidad:* En un entorno colaborativo, la diversidad de habilidades, conocimientos y formas de pensar se convierte en una fortaleza. Los estudiantes con altas capacidades pueden aprender de sus compañeros mientras también contribuyen con sus propias habilidades avanzadas. Esto promueve un respeto mutuo y un entendimiento de las diferencias individuales (Collazos y Mendoza, 2006).

Sin embargo, el aprendizaje colaborativo también presenta ciertos retos para los estudiantes con altas capacidades (Arroyo et al., 2006; Barrera et al., 2008; Martín y Gonzalez, 2000):

- *Diferencias en el ritmo de aprendizaje:* Estos estudiantes a menudo aprenden más rápido que sus compañeros, lo que puede generar frustración si no se les permite avanzar a su propio ritmo.
- *Equilibrio de responsabilidades:* En ocasiones, estos estudiantes pueden asumir la mayor parte del trabajo en los grupos debido a su nivel avanzado, lo que puede generar desigualdad en la carga de trabajo. Los docentes deben supervisar para evitar esta situación.

Para que el aprendizaje colaborativo sea efectivo con estudiantes de altas capacidades, es esencial que los docentes estructuren cuidadosamente las actividades, asegurándose de que todos los miembros del grupo se beneficien y participen de manera equitativa (Márquez, 2010).

- **Aprendizaje Basado en Proyectos**

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) es una estrategia educativa que se caracteriza por ser un proceso acumulativo, autorregulado, dirigido, colaborativo e individual. Este enfoque metodológico se desarrolla en un contexto de reconstrucción de conocimientos, proporcionando oportunidades continuas y sistemáticas para el aprendizaje (Becerra-Labra et al., 2007; Van et al., 2006).

En el ABP, el docente plantea un problema a los estudiantes, quienes deben resolverlo mediante trabajo en grupo o investigación independiente. Este método fomenta una gran autonomía investigativa, permitiendo a los estudiantes resolver conflictos de manera efectiva (Araz y Sungur, 2007; Maudsley, 1999; Restrepo, 2005; Willard y Duffrin, 2003).

Cuando el Aprendizaje Basado en Proyectos se ajusta a las necesidades y capacidades de los niños con altas capacidades, no solo promueve su desarrollo académico, sino que también los prepara para enfrentar desafíos complejos y reales con creatividad, pensamiento crítico y habilidades colaborativas. Este enfoque ayuda a los estudiantes a aplicar sus habilidades avanzadas en contextos prácticos y desafiantes, estimulando su crecimiento personal y académico (Galeana, 2006; Rodríguez et al., 2010; Vélez, 1998).

2.5 La educación inclusiva

Para Gautier (2007) la educación es un derecho humano, no un privilegio, significa que el derecho a la educación está garantizado legalmente para todos sin discriminación alguna, los Estados tienen la obligación de proteger, respetar y cumplir el derecho a la educación.

Es por eso, que nace el paradigma de la educación inclusiva que se entiende como una escuela para todos los niños y niñas, independientemente de sus habilidades, necesidades, carencias, problemas y dificultades. Una escuela para todos y todas, que tienen igualdad de oportunidades en la enseñanza y aprendizaje, en una escuela que no estigmatice y clasifique las discapacidades, sino que recompensa el éxito y anima todos los esfuerzos, siendo un derecho fundamental para todos los estudiantes. (Ainscow y Miles, 2009; Banks et al., 2001; Booth y Ainscow, 1999 y UNESCO, 2005).

Según explica Tomasevsky (2002) el pleno derecho a la educación pasa por diferentes etapas hasta convertirse en lo que se conoce actualmente en Educación Inclusiva:

- La primera consiste en recoger a los grupos que se excluían de ser educados por sus diferencias e incluirlos en una educación especial, lo que se reconoce como segregación.
- En la segunda etapa los alumnos antiguamente segregados pasan a ser integrados en el sistema educativo convencional, pero sin adaptar el sistema para todos, es decir, los alumnos debían adaptarse al sistema con las dificultades evidentes que esto sustenta, es lo que se conoce como integración.
- la tercera etapa, es la conocida como inclusión, etapa en la que se trabaja por la creación de un sistema educativo que satisfaga las necesidades de todos los estudiantes.

Para entender el concepto de educación inclusiva, es fundamental considerar las ideas aportadas por diversos autores que han abordado su definición:

Según la UNESCO (2005), La Educación Inclusiva se puede definir como el proceso de enfrentar y responder a las necesidades de todos los estudiantes mediante su participación en el aprendizaje, así como en actividades culturales y comunitarias, mientras se minimiza la exclusión educativa tanto dentro como fuera del sistema educativo. Esto implica hacer al sistema educativo responsable de la educación de todos los estudiantes, adaptando y realizando los cambios necesarios para que sea posible.

La Educación Inclusiva busca abordar las diversas necesidades educativas en entornos tanto formales como no formales, y tiene como objetivo transformar el sistema educativo y su entorno para que sea eficaz ante la diversidad existente en la sociedad. Esta educación debe aprovechar la diversidad para enriquecer la enseñanza y el aprendizaje, y debe esforzarse por hacer que tanto estudiantes como profesores se sientan cómodos con dicha diversidad (Seidel et al., 2007).

Posteriormente Simón y Echeita (2013), definieron la Educación Inclusiva como el derecho de todos los niños y niñas, un derecho que conlleva el desafío de transformar los sistemas educativos hacia modelos de calidad, equitativos y accesibles para todos a lo largo de la vida,

sin discriminar a las personas por su lugar de origen, género, estado de salud, nivel socioeconómico, etnia o cualquier otra característica individual.

Blanco (2010); Dussan (2010) y Echeita (2017), coinciden en que la educación inclusiva tiene como objetivo final eliminar la exclusión social generada por la diversidad racial, las jerarquías sociales, las diferencias étnicas o religiosas, y las desigualdades de género, entre otras. En este contexto, la educación se considera un derecho fundamental de cada persona y un principio esencial para construir una sociedad más equitativa.

Booth y Ainscow (2015) en su obra *Índice para la Educación* implica un enfoque transformador que se centra en mejorar la calidad de la educación para todos los estudiantes mediante la eliminación de barreras al aprendizaje y a la participación, la inclusión se entiende no solo como la integración física de los estudiantes en las aulas regulares, sino como un proceso continuo que involucra la adaptación de las prácticas pedagógicas, la creación de un entorno escolar acogedor y el desarrollo de una cultura escolar que respete y valore la diversidad.

Skliar (1998) define este enfoque como un proceso que busca transformar el sistema educativo para que pueda responder adecuadamente a la diversidad de los estudiantes, argumenta que la inclusión no se limita a ubicar a los estudiantes con necesidades educativas especiales en aulas comunes, sino que implica una revisión profunda de las prácticas pedagógicas y de la organización escolar para garantizar que todos los estudiantes reciban el apoyo necesario para aprender y progresar.

Tras conocer diferentes definiciones de expertos en la materia, que llevan a resultados afines sobre la Educación Inclusiva y los cambios de paradigma hasta llegar al paradigma.

Una de ellas es que, la Organización de las Naciones Unidas incorporó a la educación inclusiva como su cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible estudiando sobre cómo los países de América Latina y el Caribe, se están esforzando para hacer la educación más inclusiva (López, 2024). El cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) se centra en la educación de calidad. Su finalidad es garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todas las personas. Este objetivo busca reducir las diferencias en el acceso a la educación, mejorar las tasas de alfabetización y asegurar que todos los estudiantes adquieran las habilidades necesarias para su desarrollo personal y profesional (Rieckmann, 2017).

Para Booth y Ainscow (2015):

- *Atención a la Diversidad:* la educación inclusiva se centra en responder a la diversidad de los estudiantes dentro del aula. Esto implica adaptar las metodologías y los recursos para satisfacer las necesidades variadas de todos los alumnos, no solo aquellos con discapacidades o necesidades especiales.
- *Educación como Derecho:* la educación inclusiva se fundamenta en el principio de que todos los estudiantes tienen el derecho a una educación de calidad, sin discriminación.
- *Educación para Todos:* busca proporcionar una educación que esté disponible para todos los estudiantes. Esto implica un enfoque que no excluya a ningún grupo y que trabaje para integrar a todos en el sistema educativo.
- *Equidad:* se refiere a la necesidad de garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a las mismas oportunidades para aprender y progresar, lo que puede requerir recursos y apoyos adicionales para aquellos que enfrentan mayores barreras.
- *Accesibilidad, Participación y Progreso:* destacan que la inclusión no solo se trata de estar presente en la escuela, sino también de asegurar que todos los estudiantes puedan participar activamente y progresar en su aprendizaje. Esto incluye la eliminación de barreras físicas y pedagógicas para asegurar la accesibilidad.

Según Skliar et al., (2008):

- *Atención a la Diversidad:* reconocer y valorar la diversidad en el aula, promoviendo un entorno educativo que adapte sus prácticas para incluir a todos los estudiantes.
- *Educación como Derecho:* debe garantizarse a todos los estudiantes, independientemente de sus características individuales.
- *Educación para Todos:* proceso que busca la participación activa de todos los estudiantes, sin que nadie quede excluido.
- *Equidad:* justicia en la distribución de recursos y oportunidades para asegurar que todos los estudiantes puedan alcanzar su máximo potencial.

- *Accesibilidad, Participación y Progreso*: la accesibilidad es clave para permitir la participación de todos los estudiantes, y la educación inclusiva debe garantizar que cada estudiante pueda progresar a su propio ritmo.

Arnaíz (2003) y Ocampo (2014):

- *Atención a la Diversidad*: la importancia de adaptar el currículo y las prácticas pedagógicas para atender la diversidad en el aula, asegurando que todos los estudiantes reciban el apoyo necesario.
- *Educación como Derecho*: entendida como un derecho inalienable, que garantiza la igualdad de oportunidades educativas para todos los estudiantes.
- *Educación para Todos*: implica asegurar que todos los estudiantes puedan acceder y participar en el sistema educativo, sin exclusiones.
- *Equidad*: proporcionar apoyos y recursos diferenciados para garantizar que todos los estudiantes puedan tener éxito, adaptándose a sus necesidades individuales.
- *Accesibilidad, Participación y Progreso*: enfatizan la importancia de la accesibilidad para todos los estudiantes y la necesidad de asegurar que cada uno pueda participar y progresar en su aprendizaje.

Estos enfoques comparten la idea central de que la educación inclusiva debe ser un derecho universal, centrado en la equidad, la accesibilidad y la participación activa de todos los estudiantes en el proceso educativo.

Al abordar las características de la educación inclusiva, es fundamental considerar las políticas que promueven la inclusión, estas políticas están diseñadas para facilitar y ofrecer oportunidades efectivas de aprendizaje. La escuela debe volverse eficaz en alcanzar mejores resultados educativos en sus estudiantes, fomentando su desarrollo integral y respondiendo a las diversas necesidades que surgen (Ministerio de Educación, 2011).

2.6 Educación Inclusiva en las altas capacidades

La educación inclusiva busca ofrecer una enseñanza adecuada para todos los estudiantes, teniendo en cuenta sus diferencias individuales. En este enfoque, el aula se concibe como un reflejo de la sociedad, caracterizada por su heterogeneidad. Por lo tanto, la diversidad debe ser

vista como un aspecto positivo, y es esencial que la educación inclusiva considere especialmente a los estudiantes con Altas Capacidades (Calero et al., 2007).

Este enfoque se basa en el principio de inclusión, que sostiene que "todos los estudiantes deben ser estar dentro de las escuelas sin importar sus necesidades, en este caso los niños con AC deben ser vistos como sujetos y no como objetos de logros para los centros educativos" (Martínez y Guirardo, 2010). La escuela inclusiva busca eliminar las barreras y facilitar tanto el aprendizaje como la participación de los alumnos, ofreciendo oportunidades educativas que permitan a todos desarrollar sus habilidades.

Cada estudiante con altas capacidades tiene necesidades académicas específicas que, aunque distintas de las de sus compañeros, no son incompatibles, desde la perspectiva de la educación inclusiva, es crucial reconocer que los estudiantes con altas capacidades conforman un grupo altamente diverso, comparable en heterogeneidad al resto de la población, no solo provienen de diferentes contextos familiares, culturales y sociales, sino que también presentan variaciones en sus logros académicos, desarrollo emocional, social y cognitivo (Aguirre, 2016; Navío, 2017 y Sánchez, 2014).

Una escuela inclusiva que aborde la diversidad del alumnado debe transformar tanto los métodos de enseñanza y aprendizaje como las actitudes de la comunidad educativa. Esto implica sensibilidad, aceptación, empatía y comprensión de las características y necesidades de los alumnos con altas capacidades intelectuales, así como formación continua y actualización científica del personal docente (Acosta y Alsina, 2017; Guirardo, 2015). La flexibilidad en la organización, exigencias y ritmos educativos es fundamental, así como el conocimiento de prácticas y enfoques efectivos para atender la diversidad (Tijada, 2015).

Para Duran y Giné (2011) y Moriña (2011) la educación inclusiva para estudiantes con altas capacidades se basa en ofrecer una enseñanza adaptada a sus necesidades específicas, asegurando su participación activa en el entorno educativo. Tradicionalmente, el enfoque inclusivo ha centrado su atención en estudiantes con discapacidades o dificultades de aprendizaje, pero en las últimas décadas se ha reconocido la importancia de atender también a los estudiantes con altas capacidades dentro de este enfoque.

Estos estudiantes enfrentan desafíos en entornos educativos convencionales, como la falta de estímulo, el aburrimiento, la desconexión con el currículo estándar y el riesgo de aislamiento social. Es necesario implementar soluciones diferenciadas que eviten la exclusión y promuevan

un currículo adaptado que les permita desarrollarse plenamente en un entorno inclusivo junto a sus compañeros (Riera, 2011; Seijo, 2015).

Para Echeita y Navarro (2014) y Generalitat et al., (2016) la oferta educativa diversificada se refiere a un modelo de educación flexible que proporciona múltiples oportunidades para que los estudiantes ingresen a las instituciones educativas, promoviendo y garantizando su estabilidad, participación y continuidad dentro del sistema educativo. Un currículo inclusivo y flexible implica la universalización del currículo nacional, adaptándolo a las necesidades específicas de la población a la que se atiende.

Este currículo debe ser amplio, equilibrado y adaptable, permitiendo modificaciones o enriquecimientos según las particularidades de los estudiantes y su entorno. También es esencial contar con un profesorado comprometido con los valores de la escuela inclusiva. Este tipo de docente no solo promueve las diferencias individuales en su aula, sino que también actúa como un facilitador del aprendizaje y de las oportunidades de apoyo. Su autoridad y su enseñanza se comparten con los miembros de su grupo, permitiendo que los estudiantes también se conviertan en fuentes de apoyo (León, 2012; Navarro y Espino, 2012; Torres, 2000).

García y Lozano (2021) ellos sugieren que, desde el enfoque inclusivo, las respuestas educativas deben ser flexibles y adaptativas, diseñadas para satisfacer las necesidades de todos los estudiantes. Esto implica la creación de un entorno de aprendizaje donde se valoren y respeten las diferencias, y donde se utilicen estrategias pedagógicas que promuevan el aprendizaje cooperativo y la participación equitativa.

El profesor se convierte en una pieza clave en el proceso de atención a la diversidad, ya que el aula es cada vez más el espacio principal donde todo el alumnado debe encontrar una respuesta educativa adecuada a su forma de ser y aprender, esto ha llevado a que los docentes enfrenten nuevas situaciones laborales, debiendo brindar apoyo directo a una amplia variedad de estilos de aprendizaje (Fernández-Cruz y Gijón, 2012).

En conclusión, la educación inclusiva es fundamental para proporcionar una experiencia educativa equitativa y enriquecedora para todos los estudiantes, incluyendo a aquellos con altas capacidades. El reconocer y valorar la diversidad en el aula no solo refleja la realidad de la sociedad, sino que también permite a todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades, desarrollarse plenamente. Los niños con altas capacidades presentan necesidades específicas que, aunque distintas, deben ser atendidas dentro de un marco inclusivo que

favorezca su participación activa y desarrollo integral (García, 2004; Inés, 2016; Murillo et al., 2010).

2.7. Planificación de aula niños con altas capacidades

La microplanificación se refiere a la planificación detallada y específica de actividades y tareas dentro de un período corto, como una clase o una lección. Este enfoque permite a los educadores adaptar de manera precisa las actividades para satisfacer las necesidades individuales de los estudiantes. En el contexto de las altas capacidades, tiene como propósito proporcionar un nivel adecuado de desafío y enriquecimiento, garantizando que los estudiantes con altas capacidades reciban oportunidades para explorar y desarrollar sus habilidades al máximo (Alía, 2008; Bixio, 2003; Segovia y Beltrán, 1998).

En la microplanificación, es crucial definir objetivos claros y específicos para cada actividad, para los estudiantes con altas capacidades, estos objetivos suelen ser más avanzados y desafiantes (Meléndez, y Gómez, 2008). Por ejemplo, en lugar de simplemente cubrir un tema, los objetivos pueden incluir la aplicación de conceptos complejos, la resolución de problemas abiertos o la realización de investigaciones independientes. Estos ayudan a enfocar la actividad en aspectos que desafían y estimulan el pensamiento crítico del estudiante (Jiménez, 1995).

Navarro et al. (2010) las actividades deben ser adaptadas para proporcionar un nivel de desafío apropiado. Esto implica la creación de tareas que vayan más allá del contenido estándar y que fomenten la exploración profunda. Por ejemplo, se pueden diseñar proyectos de investigación que requieran la aplicación de teorías avanzadas, la resolución de problemas complejos o la creación de productos originales. Estas actividades no solo mantienen a los estudiantes comprometidos, sino que también promueven su desarrollo intelectual y creativo (Meléndez y Gómez, 2008).

En cuanto, a la selección de recursos adecuados es fundamental en la microplanificación, para el colectivo de los niños con altas capacidades, es esencial utilizar materiales y herramientas que se ajusten a su nivel avanzado, esto puede incluir textos especializados, herramientas tecnológicas avanzadas o recursos académicos que ofrezcan una profundización en el tema de estudio. El acceso a recursos diversificados permite a los estudiantes explorar áreas de interés con mayor profundidad y ampliar su comprensión del contenido (Aza y Lica, 2019; Llera, 1994).

También se debe incorporar estrategias de enseñanza que fomenten el pensamiento independiente, como el aprendizaje basado en proyectos, los debates avanzados y el uso de técnicas socráticas permiten a los estudiantes desarrollar habilidades de pensamiento crítico y resolución de problemas. Estas estrategias no solo enriquecen el proceso de aprendizaje, sino que también fomentan la autonomía y la creatividad de los estudiantes (Pérez et al., 2008).

La evaluación en la microplanificación debe ir más allá del rendimiento académico, abarcando también el proceso de pensamiento y la creatividad. Para estudiantes con altas capacidades, es importante ofrecer retroalimentación específica y constructiva que apoye su desarrollo continuo. Esto incluye evaluar la claridad, la profundidad y la originalidad del trabajo realizado, así como la capacidad del estudiante para defender y justificar sus ideas. La retroalimentación efectiva ayuda a los estudiantes a identificar áreas de mejora y a continuar avanzando en sus habilidades (Prieto y Castejón, 1997; Segovia y Beltrán, 1998).

Debido a esto, la microplanificación debe ser flexible para adaptarse a las necesidades emergentes de los estudiantes, a medida que los estudiantes avanzan en sus actividades, puede ser necesario ajustar las tareas y los enfoques para reflejar su progreso y sus intereses. Esta flexibilidad permite a los docentes responder de manera efectiva a las necesidades individuales de los estudiantes y a garantizar que continúen recibiendo el nivel adecuado de desafío y apoyo (Comes et al., 2016; Gómez, 2009).

Finalmente, es importante que los educadores reflexionen sobre la eficacia de las actividades y ajustes realizados durante la enseñanza. Esta reflexión permite hacer ajustes necesarios y mejorar la planificación futura, asegurando que las actividades continúen siendo relevantes y efectivas para el desarrollo de los estudiantes con altas capacidades (Ramos, 2008).

Conclusiones

En este segundo capítulo se ha analizado la evolución del concepto de necesidades educativas desde una perspectiva inclusiva, con base en documentos clave como el Informe Warnock y la Declaración de Salamanca. Ambos han marcado un hito en la forma en que se concibe la atención a la diversidad en el aula, subrayando la importancia de diseñar respuestas educativas adaptadas a las características individuales de cada estudiante.

Particularmente, se ha destacado la necesidad de abordar de manera específica las altas capacidades, un grupo que, pese a su gran potencial, a menudo queda desatendido en sistemas educativos que priorizan la homogeneidad. A través de este análisis, se ha puesto de relieve la importancia de una educación inclusiva que no solo se centre en la equidad, sino también en el enriquecimiento de aquellos estudiantes que poseen talentos excepcionales.

Además, se ha revisado la planificación de aula como una herramienta fundamental para garantizar que los estudiantes con altas capacidades reciban la atención adecuada, mediante estrategias diferenciadas y personalizadas que potencien su desarrollo. Así, se reafirma que la inclusión no debe verse únicamente desde la perspectiva de apoyar a quienes presentan dificultades, sino también como un medio para desafiar y fomentar el máximo potencial de todos los estudiantes, incluidas las personas con altas capacidades.

En conclusión, una verdadera educación inclusiva requiere reconocer y responder a la diversidad en todas sus formas, garantizando que ningún estudiante, independientemente de sus capacidades, quede excluido de una educación de calidad.

CAPÍTULO 3

3. METODOLOGÍA

La presente investigación tuvo un enfoque cualitativo, según Cauas (2015), la investigación cualitativa es aquella que utiliza preferente o exclusivamente información de tipo cualitativo y cuyo análisis se dirige a lograr descripciones detalladas de los fenómenos estudiados.

El alcance de la investigación fue interpretativo, es un método donde busca conocer el interior de las personas, (motivaciones, significaciones y su mundo), sus interacciones y la cultura de los grupos sociales, esto a través de un proceso comprensivo (Gómez, 2011).

La investigación adoptó un diseño hermenéutico interpretativo, orientado a la descripción e interpretación de la esencia de las experiencias vividas, reconoce el significado y la importancia en la pedagogía, psicología y sociología según la experiencia recogida. Este método constituye procesos rigurosos y coherentes de las dimensiones éticas de la experiencia cotidiana, difícilmente accesibles por otros métodos usuales de investigación (Fuster, 2019).

3.1 Contexto

La presente investigación se llevó a cabo en 2 escuelas: la primera institución fue la Unidad Educativa “American School” (UE1), ubicada en la parroquia Capulispamba, del cantón Cuenca, provincia del Azuay. Cuenta solo con la jornada matutina, con los niveles de inicial, preparatoria, básica elemental, media, superior y

La segunda institución es la Unidad Educativa Fiscomisional “Zoila Aurora Palacios” (UE2), ubicada en la parroquia Cañaribamba, del cantón Cuenca, provincia del Azuay. Cuenta con 3 jornadas: matutina, vespertina y nocturna, con 1309 estudiantes matriculados en los distintos niveles de inicial, preparatoria, básica elemental, media, superior y bachillerato.

3.2 Población documental

La población que se utilizó para esta investigación fueron las planificaciones microcurriculares en las áreas de Lengua y Literatura, Matemáticas, Ciencias Naturales y Educación Cultural y Artística, de los niveles de Primero, Tercero y Octavo de educación general básica, que atiendan a los alumnos con altas capacidades.

3.3 Procedimiento

Fase 1: En esta fase se describió y se caracterizó los casos de estudio, de acuerdo con los diagnósticos específicos de altas capacidades. Para ello, se utilizó la técnica del análisis documental:

- El análisis de documentos es un procedimiento sistemático utilizado en la investigación cualitativa para revisar e interpretar la información contenida en materiales escritos. Estos materiales, a menudo denominados "documentos", pueden abarcar una amplia gama de fuentes físicas y digitales, como periódicos, diarios, cartas, documentos políticos, contratos, informes, transcripciones y muchos otros (Stewart, 2018).

Casos	Edad	Nivel	Tipo de institución	Diagnóstico
Caso 1	5 años 8 meses	Primero de básica "A"	Particular	<p>Perfil cognitivo ALTO (CIT 125).</p> <p>Se trata de un estudiante con Necesidades Educativas especiales asociadas a Dotación superior.</p> <p>Aplicación de adaptación grado 2 y 3, que contemple preguntas y actividades que respondan a un nivel más profundo de pensamiento y de conocimiento (Enriquecimiento Curricular).</p>
Caso 2	8 años un mes	Tercero de básica "B"	Particular	<p>Perfil cognitivo MUY ALTO (CIT 136)</p> <p>Los resultados de la evaluación realizada, permite concluir que cumple con los criterios para ALTAS CAPACIDADES.</p> <p>COMPETENCIA CURRICULAR</p> <p>Ritmo de aprendizaje rápido.</p> <p>Matemáticas: DOMINA las destrezas esperadas en el perfil de salida del cuarto año de educación básica, incluso comprende destrezas correspondientes al quinto año de educación básica en cuanto a numeración, cálculo y operatoria matemática. Rendimiento de 9,5/10.</p>

características, dinámicas, acontecimientos y experiencias asociadas a un objeto de interés (Sánchez, 2010).

3.4 Instrumentos

- **Matriz de análisis documental:** para Berelson, (1999), la matriz de análisis documental es una técnica de investigación para la descripción objetiva sistemática del contenido de las publicaciones, con el fin de interpretarlas. Expone que el análisis de contenido pretende inferir consecuencias relevantes de naturaleza psicológica, política, histórica, etc., sobre el origen, destino y aspectos del mensaje, siendo su objetivo observar y reconocer el significado de los elementos que forman los documentos, y en clasificarlos adecuadamente para su análisis y explicación posterior.
- **Matriz de categorización:** Para Giesecke (2018), es una herramienta utilizada en la investigación cualitativa para organizar y analizar datos. Consiste en crear una tabla o matriz que muestra las categorías relevantes y los datos asociados con esas categorías, esta técnica es especialmente útil cuando se trabaja con grandes cantidades de datos cualitativos, como transcripciones de entrevistas, notas de campo o respuestas de encuestas abiertas.

3.5 Método de interpretación de resultados

Para la interpretación de resultados se utilizó el análisis de contenido que para Krippendorff (1980) es una técnica de investigación, que utiliza un conjunto de procedimientos, para hacer inferencias reproducibles y válidas a partir de los datos, contexto o un texto.

3.5.1 Procedimiento del análisis de contenido temático

El procedimiento para el análisis de contenido temático (Díaz-Herrera, 2018) se ajustó a las particularidades del estudio, orientado a la identificación y categorización de estrategias educativas específicas en microplanificaciones destinadas a estudiantes con altas capacidades dentro de un enfoque de educación inclusiva. Este análisis cualitativo estructurado sigue un diseño que se compone de varias fases, cada una de las cuales aseguró la rigurosidad y validez en el proceso de construcción de categorías.

1. **Reflexión:** En esta fase inicial se formuló el problema de investigación con un enfoque en evaluar cómo las microplanificaciones abordan las necesidades educativas de los estudiantes con altas capacidades. Se definieron los objetivos específicos y se establecieron los criterios de inclusión de documentos, lo que permitió orientar la búsqueda hacia aspectos relevantes de adaptación y enriquecimiento curricular en contextos inclusivos.
2. **Planeamiento:** Se definieron las características metodológicas del estudio, incluyendo el contexto, la estrategia y la selección de las microplanificaciones. Se priorizaron documentos que representaran prácticas en áreas clave como Ciencias Naturales, Matemáticas, Educación Cultural y Artística, y Lengua y Literatura, asegurando una muestra representativa para el análisis de estrategias pedagógicas y enfoques de enseñanza utilizados en la inclusión de estudiantes con altas capacidades.
3. **Entrada:** Durante esta etapa, se identificaron las microplanificaciones específicas y se determinaron las unidades de análisis que incluyen actividades pedagógicas, objetivos y metodologías de enseñanza adaptadas. Este proceso sentó las bases para examinar de manera uniforme y consistente los elementos de diferenciación y adaptación de las estrategias educativas.
4. **Recogida productiva y análisis preliminar:** Se realizó una revisión inicial de los documentos para identificar temas emergentes y patrones en las estrategias dirigidas a estudiantes con altas capacidades. Este análisis preliminar destacó actividades colaborativas, el uso del agrupamiento y las adaptaciones curriculares como elementos comunes, brindando una primera aproximación a las estrategias presentes en el material de estudio.
5. **Salida de campo y análisis extenso:** En esta fase se llevó a cabo un análisis exhaustivo, utilizando técnicas de agrupación conceptual para categorizar en profundidad cada estrategia educativa. Este proceso permitió identificar temas centrales y convergencias conceptuales en las respuestas educativas observadas en las microplanificaciones, brindando una perspectiva integral de las prácticas de enseñanza en el contexto de altas capacidades.
6. **Escritura:** Finalmente, los hallazgos fueron organizados y estructurados en torno a las categorías temáticas identificadas. La redacción incluyó una evaluación de la

coherencia de las estrategias observadas con los principios de educación inclusiva, destacando áreas de mejora y fortalezas en las microplanificaciones para estudiantes con altas capacidades.

Proceso de configuración categórica

El análisis de contenido temático se llevó a cabo mediante un proceso de configuración categórica adaptado (Díaz-Herrera, 2018), que incluyó los siguientes pasos:

1. **Sistematización de temas:** A partir de las actividades y objetivos en las microplanificaciones, se generó un listado inicial que abarcó temas como agrupamiento, aprendizaje colaborativo y adaptación curricular. Esta primera etapa facilitó la identificación de aspectos comunes en las estrategias educativas.
2. **Configuración de categorías (a posteriori):** Utilizando un enfoque inductivo, se desarrollaron categorías emergentes que reflejan elementos clave del enfoque inclusivo, como el fomento del aprendizaje autónomo, el pensamiento crítico y la creatividad. Este paso permitió capturar aspectos específicos del enfoque inclusivo y diferenciador para estudiantes con altas capacidades.
3. **Creación de un árbol de categorías:** Las categorías identificadas fueron agrupadas en familias conceptuales, lo que permitió una organización coherente de las estrategias pedagógicas, reflejando la estructura y el enfoque pedagógico adoptado en el diseño de microplanificaciones para estudiantes con altas capacidades.
4. **Validación y recategorización:** Este paso implicó la revisión y ajuste de las categorías para asegurar su consistencia y exhaustividad, logrando así que estas fueran representativas de las estrategias observadas. Esta recategorización consolidó las dimensiones centrales de las respuestas educativas y fortaleció la validez del análisis.
5. **Identificación de la temática central:** En la fase final, se integraron las dimensiones principales que caracterizan las respuestas educativas en las microplanificaciones, evaluando su alineación con los principios de la educación inclusiva y su contribución al desarrollo de habilidades complejas en estudiantes con altas capacidades.

Tratamiento de la validez

La validez del conocimiento generado se sustentó en un análisis profundo (Díaz-Herrera, 2018), basado en la experiencia de la investigadora en el tema y en una inmersión crítica en los documentos de microplanificación. Este proceso de categorización e interpretación busca reflejar fielmente las prácticas y estrategias inclusivas, asegurando que las categorías sean representativas y que el análisis responda a los objetivos del estudio.

Esta metodología permitió identificar tanto las limitaciones como las fortalezas en las microplanificaciones analizadas, proporcionando una base sólida para futuras mejoras en la planificación microcurricular, con el objetivo de promover una educación inclusiva y de alta calidad para estudiantes con altas capacidades.

CAPÍTULO 4

4. RESULTADOS

4.1. Respuestas educativas en la planificación microcurricular

Las respuestas educativas en la planificación microcurricular comienzan con una evaluación psicopedagógica, que permite identificar las necesidades específicas de apoyo educativo para cada estudiante con altas capacidades. En este proceso, es fundamental considerar la implementación de medidas educativas ordinarias y extraordinarias, como adaptaciones curriculares de ampliación o enriquecimiento, e incluso la flexibilización del período de escolarización, siempre que estas acciones favorezcan un mejor ajuste a las necesidades educativas del alumno o alumna (Segovia y Beltrán, 1998). Este capítulo examina, mediante diversos indicadores, la aplicación de estas estrategias en las microplanificaciones, evaluando su eficacia y relevancia en el contexto de una educación inclusiva.

4.1.1. Enriquecimiento curricular

El enriquecimiento curricular refiere a un conjunto de estrategias diseñadas para incrementar el esfuerzo y la satisfacción de los estudiantes con su propio rendimiento, adaptándose a sus necesidades y potencial (Renzulli y Reis, 1997). A continuación, se analiza la limitada inclusión de actividades de enriquecimiento en las microplanificaciones de diferentes áreas y niveles educativos, con un enfoque particular en el nivel de Octavo de básica de Ciencias Naturales, Educación Cultural y Artística y Lengua y Literatura en la Unidad Educativa 2, así como en Matemáticas y Lengua y Literatura en el Primero de básica de la Unidad Educativa 1. Se identifican algunas actividades presentes en las microplanificaciones que tienen el potencial de ser adaptadas para ofrecer experiencias de aprendizaje más ricas y significativas para estudiantes con altas capacidades. Además, se explora cómo estas actividades pueden ser mejoradas para fomentar el pensamiento crítico, la creatividad y la exploración en un contexto inclusivo, promoviendo un aprendizaje diferenciado que responda a las características específicas de estos estudiantes.

4.1.1.1 Amplia variedad de experiencias de aprendizaje abstractas y enriquecidas.

En las microplanificaciones de diferentes áreas y niveles se observa una limitada incorporación de actividades de enriquecimiento curricular, especialmente en el nivel Octavo de básica de las áreas de CCNN, ECA y Lengua y Literatura, en la UE2, y en el Primero de

básica en Matemáticas y Lengua y Literatura en la UE1. Esta ausencia de actividades adicionales diseñadas para profundizar en el contenido académico limita las oportunidades de los estudiantes con altas capacidades para desarrollar su potencial en un contexto que debería ser inclusivo. Desde una perspectiva de educación inclusiva, estas planificaciones se quedan cortas al no ofrecer experiencias de aprendizaje diversificadas que estimulen el pensamiento crítico, la creatividad y la capacidad de análisis, características esenciales para satisfacer las necesidades educativas de los estudiantes con altas capacidades. Sin actividades que fomenten el desarrollo abstracto y multidimensional (Sastre-Riba y Ortiz, 2018), estos estudiantes pueden encontrar el entorno académico poco desafiante, lo que puede tener consecuencias negativas en su motivación y progreso académico.

A pesar de la falta de enriquecimiento curricular en estas áreas, se encuentran algunas actividades en los niveles de Terceros que ofrecen potencial para ser adaptadas y enriquecidas. En el Tercero “B” del área de CCNN en la UE1, se incluyen tareas como la investigación sobre reservas de recursos naturales y su presentación en clase, la elaboración de un acróstico con la palabra “renovable” y una investigación sobre el rol de las lombrices en la formación de suelo fértil. Estas actividades presentan una base adecuada para ser desarrolladas bajo el enfoque del aprendizaje basado en proyectos, pues invitan a los estudiantes a investigar, analizar y exponer temas de manera estructurada (Alia, 2008). Sin embargo, en el caso de los estudiantes con altas capacidades, estas actividades podrían ser llevadas a un nivel superior mediante la integración de elementos que les permitan explorar más allá de los conceptos básicos, como la comparación de reservas de recursos en distintos contextos geográficos o un análisis crítico del impacto ambiental de su uso (Chandler, 2012). Esto no solo proporcionaría un estímulo intelectual adicional, sino que también fortalecería sus habilidades de investigación y exposición, promoviendo un aprendizaje particular que responde a su perfil.

En el área de ECA del Tercero “B y C” de la UE1, se encuentra la actividad de identificar notas en el xilófono de la canción “Old McDonald”. Este ejercicio tiene el potencial de fomentar la inteligencia musical, la creatividad y la multidimensionalidad en el aprendizaje. Sin embargo, para que esta actividad se convierta en una experiencia enriquecedora para estudiantes con altas capacidades, podría extenderse mediante la exploración de variaciones melódicas, la composición de nuevas secciones de la canción o la introducción de otros instrumentos (Živković, 2021).

En el área de Matemáticas en el grado de Tercero “B” de la UE1, se observan actividades como la representación de números en ábacos, la explicación de objetos que se usan en pares y la construcción de figuras geométricas con plastilina. Estas tareas ofrecen un punto de partida adecuado para trabajar habilidades de aprendizaje visual, pensamiento analítico y creatividad, especialmente a través de la construcción de figuras geométricas. Para estudiantes con altas capacidades, la actividad podría enriquecerse introduciendo problemas matemáticos más complejos o retos geométricos que involucren la manipulación de conceptos abstractos, como las propiedades de figuras tridimensionales o el análisis de su estructura (Lowrie et al. 2019). Estas adaptaciones permitirían que los estudiantes con altas capacidades exploren el tema de manera más compleja y desarrollen habilidades de pensamiento lógico y espacial en un entorno de aprendizaje significativo.

Por otra parte, en el Tercero “C” en el área de CCNN, la actividad “Mi suelo está hecho de...” se presenta como una excelente oportunidad para aplicar el aprendizaje basado en proyectos (Becerra-Labra et al., 2007). Para los estudiantes con altas capacidades, esta actividad podría potenciarse incluyendo la comparación entre tipos de suelo de diferentes regiones o su análisis en relación con el ecosistema. De este modo, no solo se favorecería la creatividad y el pensamiento crítico, sino que también se fomentaría un aprendizaje cooperativo si se asignan roles específicos dentro de los grupos de trabajo.

Finalmente, la actividad en Matemáticas en el Tercero “C”, que solicita a los estudiantes representar números de hasta tres cifras con material concreto, podría beneficiar a los estudiantes con altas capacidades si se reestructura para incluir desafíos avanzados. Estos podrían consistir en la representación de sistemas numéricos alternativos o la exploración de modelos abstractos, que no fortalecerían su capacidad para comprender conceptos matemáticos en contextos más complejos (Diezmann y Watters, 2002).

4.1.1.2. Actividades creativas que fomentan el desarrollo máximo de sus habilidades.

La revisión de las microplanificaciones evidencia la presencia ocasional de actividades que, aunque no específicamente diseñadas como enriquecimiento curricular, muestran cierto potencial para ser adaptadas en beneficio del desarrollo creativo y de habilidades avanzadas en estudiantes con altas capacidades. Sin embargo, también se observa una carencia significativa de actividades de enriquecimiento curricular en áreas clave como CCNN, ECA, y Lengua y Literatura en el nivel de octavo, y en los niveles de primero y terceros de básica de CCNN, Matemáticas y Lengua y Literatura. Esta ausencia sugiere una falta de respuesta estructurada

que fomente al máximo las capacidades de estos estudiantes a través de actividades diseñadas para potenciar su creatividad, exploración y habilidades (Bixio, 2003).

En el primero “A” del área de ECA, en la UE1, se propone una actividad en la que los estudiantes deben “marcar el compás de 4/4 con la guía del docente utilizando percusión corporal y un lápiz y la mesa como objetos de percusión”. Esta actividad, orientada inicialmente a practicar el ritmo, podría adaptarse para estudiantes con altas capacidades al incorporar variaciones más complejas en la estructura rítmica o explorar diferentes ritmos y patrones que desarrollen la inteligencia musical (Grant, 2010). Además, mediante el uso de instrumentos improvisados y el enfoque en la interpretación del compás a través de recursos como “Susanita tiene un ratón”, se fomenta un ambiente de aprendizaje mutuo (Gómez y Mir Costa, 2011; González y del Valle, 2008; Johnson et al., 1999), donde pueden intercambiar sus interpretaciones y aprendizajes con sus pares. Este tipo de actividad, al modificarse para incluir niveles de dificultad adicionales o secuencias rítmicas variadas, podría convertirse en una estrategia enriquecedora que permita a los estudiantes explorar su creatividad musical de una manera más profunda y personalizada.

En el área de Matemáticas del Tercero “B” en la UE1, se observa una actividad que invita a los estudiantes a “formar con plastilina y construir un cubo y un paralelepípedo”. Esta tarea, centrada en la manipulación de figuras geométricas tridimensionales, representa una excelente oportunidad para fortalecer las habilidades de visualización espacial y el pensamiento geométrico analítico. La investigación ha demostrado que actividades de este tipo no solo mejoran la comprensión espacial, sino que también facilitan el desarrollo de habilidades de razonamiento avanzado en estudiantes de alto rendimiento, promoviendo así un aprendizaje más profundo y estructurado en geometría (Wahab et al., 2016). Para estudiantes con altas capacidades, esta actividad podría transformarse en un ejercicio más complejo que incluya el análisis de propiedades geométricas o la creación de figuras adicionales con estructuras más avanzadas. Al añadir desafíos que incluyan la exploración de volúmenes, dimensiones y relaciones espaciales, esta actividad también permitiría que los estudiantes desarrollen su inteligencia visoespacial (Pittalis y Christou, 2010).

A pesar de estos ejemplos aislados de actividades que pueden adaptarse para apoyar el desarrollo de habilidades creativas y de pensamiento avanzado, la revisión de las microplanificaciones revela una tendencia general hacia actividades que no necesariamente están orientadas a fomentar el desarrollo máximo de las capacidades en estudiantes de altas

capacidades. Las actividades propuestas, en su mayoría, se encuentran alineadas con los objetivos curriculares generales y están diseñadas para el aula en general, sin hacer énfasis en adaptaciones o enriquecimientos específicos para aquellos estudiantes que poseen un alto potencial.

4.1.1.3. Conjunto de estrategias que aumentan el esfuerzo y la satisfacción del estudiante al alinearse con sus necesidades y potencial.

El análisis de las microplanificaciones revela diversas estrategias que, al ser implementadas adecuadamente, pueden alinear el proceso de aprendizaje con las necesidades y el potencial de los estudiantes, aumentando así su esfuerzo y satisfacción. Sin embargo, también destaca la ausencia de actividades específicamente orientadas a enriquecer el currículo en varias asignaturas. Esta carencia es evidente en las planificaciones en el nivel de octavo en áreas como CCNN, ECA, y Lengua y Literatura, así como en el primero de básica en áreas de CCNN, Matemáticas, y Lengua y Literatura en las unidades educativas examinadas. A pesar de esta limitación, algunas actividades propuestas ofrecen un punto de partida para estrategias que fomenten un aprendizaje activo y estimulante, especialmente si se adaptan para abordar los intereses y habilidades de los estudiantes con altas capacidades.

En el área de Lengua y Literatura del Tercero “B” en la UE1, la planificación incluye la búsqueda de palabras en periódicos y revistas que cumplan con las reglas ortográficas aprendidas. Esta tarea de exploración de palabras en el entorno cotidiano puede incentivar el aprendizaje lingüístico y la creatividad, al permitir que los estudiantes descubran aplicaciones prácticas de las reglas ortográficas en diferentes contextos. Además, el uso de materiales variados, como periódicos y hojas volantes, fomenta el trabajo colaborativo, especialmente si los estudiantes discuten y analizan sus hallazgos en grupo (Johnson et al., 1999; Torrego y Negro, 2012). Para estudiantes con altas capacidades, la actividad podría intensificarse al añadir un análisis comparativo de palabras, detectando patrones en el uso de la ortografía en diferentes tipos de publicaciones o realizando ejercicios creativos, como crear frases o textos que incluyan las palabras encontradas. Esta adaptación no solo incrementa el desafío, sino que también fomenta un esfuerzo adicional y una satisfacción personal al ver cómo su aprendizaje se aplica en situaciones de la vida real.

La microplanificación en Matemáticas del Tercero “B” en la UE1 incluye una actividad donde los estudiantes representan números de cuatro cifras en ábacos y luego los dibujan en sus cuadernos. Esta tarea permite desarrollar el aprendizaje visual y el pensamiento analítico,

al obligar a los estudiantes a entender y visualizar el valor posicional de los números (Trigwell y Prosser, 2014). La manipulación del ábaco también introduce una dimensión práctica y creativa al aprendizaje, lo que podría resultar especialmente gratificante para aquellos estudiantes que responden mejor a estímulos táctiles y visuales. Para estudiantes con altas capacidades, esta actividad podría ampliarse desafiándolos a representar números mayores o a realizar operaciones aritméticas avanzadas utilizando el ábaco.

4.1.1.4. Nivel de complejidad (retos cognitivos) relacionados a contenidos del nivel que cursa el estudiante o considerando contenidos del siguiente nivel educativo.

El análisis de las microplanificaciones revela que, aunque algunas actividades presentan un nivel básico de complejidad en consonancia con el currículo estándar, no se observan estrategias consistentes que incorporen retos cognitivos avanzados o contenidos del siguiente nivel educativo. Esta falta de actividades enriquecidas puede limitar las oportunidades de los estudiantes con altas capacidades para explorar contenidos más complejos y enfrentar desafíos cognitivos que estimulen su desarrollo intelectual (Rojo et al., 2010). A continuación, se analiza cada actividad propuesta en términos de su potencial para incrementar la complejidad y, de esta manera, responder a las necesidades específicas de estos estudiantes.

En el nivel octavo del área de Matemáticas de la UE2, se propone una actividad en la que los estudiantes deben “leer, analizar y responder” con base en una situación que involucra una orquesta juvenil y las habilidades musicales de los estudiantes. Esta actividad puede interpretarse desde la perspectiva de la inteligencia lógico-matemática y el pensamiento crítico al requerir que los estudiantes trabajen con datos y realicen reflexiones. Sin embargo, el nivel de complejidad de esta tarea podría incrementarse al invitar a los estudiantes con altas capacidades a diseñar métodos alternativos para presentar los resultados, como el uso de gráficos complejos o análisis estadísticos que profundicen en la interpretación de los datos. Esto no solo aumenta el rigor de la actividad, sino que también introduce elementos de aprendizaje colaborativo si se solicita que trabajen en grupos para compartir y debatir sus conclusiones (VanTassel-Baska et al., 1985). Así, se podría fomentar un enfoque de aprendizaje donde el estudiante, al enfrentarse a contenido del siguiente nivel, pueda explorar conceptos avanzados que se alinean con su capacidad analítica y potencian su comprensión de temas que van más allá del currículo de su grado.

En el Tercero “B” del área de Matemáticas en la UE1, la planificación incluye una tarea que consiste en “representar en ábacos números de cuatro cifras y dibujar en los cuadernos”.

Esta actividad básica, centrada en la representación de números, ofrece un punto de partida limitado en términos de complejidad cognitiva. Para estudiantes con altas capacidades, se podrían añadir elementos que requieran un pensamiento analítico más profundo y desarrollen la inteligencia visoespacial. Una opción podría ser expandir la tarea a la manipulación de números más grandes utilizando el ábaco (Gavin et al., 2009). Al incluir estos elementos adicionales, se estaría incrementando el desafío cognitivo y ofreciendo un espacio donde los estudiantes pueden aplicar su pensamiento lógico en un contexto visual y práctico, promoviendo un aprendizaje que responde a su nivel de habilidad y potencial intelectual.

5.1.2. Agrupamientos

El agrupamiento se centra en la organización de estudiantes según sus capacidades e intereses para ofrecer programas educativos ajustados a su nivel. Este modelo de agrupamiento no solo permite contrastar diferentes percepciones y pensamientos, sino que también favorece la autoimagen y la motivación, especialmente en estudiantes con altas capacidades, evitando así su descontextualización evolutiva (Sánchez, 1993). A través del análisis de microplanificaciones en áreas como Lengua y Literatura, CCNN, ECA y Matemáticas, se examinará la implementación de actividades que fomenten el agrupamiento. Además, se identificarán oportunidades para enriquecer estas actividades, proponiendo ajustes que impulsen el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas, y que permitan a los estudiantes con altas capacidades participar en proyectos que potencien su aprendizaje y creatividad.

5.1.2.1. Actividades que fortalezcan las habilidades sociales o comunicativas.

El análisis de las microplanificaciones muestra que, aunque se emplean actividades de trabajo en grupo, éstas no parecen estar diseñadas específicamente para fortalecer de manera integral las habilidades sociales o comunicativas de los estudiantes.

En el nivel octavo de Lengua y Literatura en la UE2, se propone una actividad donde los estudiantes deben “leer en grupos el texto *El español en Ecuador*, realizar un organizador gráfico sobre las variedades lingüísticas y luego compartir el trabajo con el curso”. Esta actividad fomenta el aprendizaje lingüístico y el trabajo colectivo, ya que permite a los estudiantes interactuar y expresar sus ideas sobre el contenido en un contexto grupal. Para fortalecer específicamente las habilidades sociales y comunicativas de los estudiantes con altas capacidades, esta actividad podría enriquecerse integrando roles de discusión en el grupo, donde cada estudiante tenga que asumir una función de liderazgo, facilitación o síntesis de la

información (Jordan y Métais, 1997). Además, una dinámica de presentación que incluya una fase de retroalimentación entre los grupos podría enriquecer la experiencia, fomentando el respeto y la escucha activa en las interacciones, lo cual es fundamental para el desarrollo social y comunicativo en un entorno inclusivo.

Otra actividad significativa se encuentra en el área de CCNN del Tercero “B” en la UE1, donde los estudiantes forman grupos para “escribir una investigación” y realizan una “competencia para encontrar estrellas y planetas”. Esta actividad ofrece la oportunidad de fortalecer la comunicación entre los miembros del grupo. Para los estudiantes con altas capacidades, el desafío de la competencia puede servir para desarrollar habilidades de liderazgo y gestión de tareas. Sin embargo, sería beneficioso incorporar momentos de reflexión grupal (Mönks et al., 2010) en los que los estudiantes puedan discutir sus experiencias y compartir las estrategias utilizadas.

En el área de ECA en el Tercero “B” y “C” de la UE1, se realiza una práctica grupal en el xilófono de la canción “Old McDonald”, explorando variaciones de intervalos melódicos. Esta actividad refuerza la inteligencia musical a través de la sincronización y coordinación en grupo (Munawaroh et al., 2022). Para los estudiantes con altas capacidades, esta actividad podría ampliarse al introducir desafíos adicionales, como improvisaciones melódicas o la creación de variaciones en equipo. La interpretación en conjunto les permite mejorar su capacidad para escuchar y ajustarse al ritmo y tono de sus compañeros, aspectos que fortalecen sus habilidades comunicativas (Johnson et al., 1999; Torrego y Negro, 2012).

En Matemáticas, las actividades de trabajo en grupo en el Tercero “B” y “C” también presentan oportunidades para desarrollar habilidades sociales y comunicativas. En el Tercero “B” en la UE1, los estudiantes organizan grupos para “jugar con cantidades utilizando los signos matemáticos $<$, $>$ y $=$ ”. Esta tarea, en la que se aborda el concepto matemático de manera grupal, no solo promueven el aprendizaje colaborativo, sino que también potencian el pensamiento crítico y la inteligencia lógico-matemática al analizar comparativamente las características de diferentes figuras geométricas (Leifler et al., 2022). Para estudiantes con altas capacidades, las actividades podrían intensificarse mediante discusiones guiadas en las que cada miembro del grupo presente sus observaciones y razonamientos. Fomentar un espacio donde los estudiantes justifiquen sus respuestas y cuestionen las de sus compañeros refuerza habilidades como la argumentación, la negociación y la escucha activa, elementos clave para el desarrollo de competencias comunicativas avanzadas (Vantassel-Baska, 2008).

Por último, en el Tercero “C” en el área de Matemáticas, los estudiantes organizan grupos para trabajar con materiales concretos como dados, el material Base 10 y un tablero posicional. Esta actividad implica el uso de herramientas manipulativas para desarrollar la inteligencia lógico-matemática en un entorno de aprendizaje cooperativo. Para los estudiantes con altas capacidades, la complejidad de esta actividad podría aumentarse al permitirles asumir roles de facilitación, en los que se encarguen de guiar a sus compañeros en la utilización de los materiales y en la resolución de problemas. Este enfoque no solo fortalece la comprensión matemática, sino que también desarrolla habilidades sociales críticas para su integración en contextos colaborativos (Goudas y Magotsiou, 2009).

5.1.2.2. Se pueda agrupar a los estudiantes en función de sus capacidades o intereses.

Se constató una notable ausencia de actividades que organicen a los estudiantes en función de sus capacidades o intereses. Este hallazgo es relevante, ya que el agrupamiento basado en habilidades o preferencias específicas es una estrategia clave para responder a la diversidad en el aula, especialmente en el contexto de la educación inclusiva (Benbow, 1998; Kulik, 1992). Agrupar a los estudiantes en función de sus capacidades permite que aquellos con altas capacidades se enfrenten a retos cognitivos adecuados, mientras que quienes necesitan más apoyo pueden recibir una atención ajustada a sus necesidades. Además, este tipo de agrupamiento no solo favorece el rendimiento académico, sino que también potencia la autoimagen y la motivación, aspectos cruciales para el desarrollo integral de los estudiantes, como lo señala Sánchez (1993).

En la revisión específica de las actividades de la UE1 en el área de Matemáticas en el nivel Tercero “C”, se observa una actividad en la que los estudiantes son organizados en grupos de tres y provistos con dados, material Base 10 y un tablero posicional. Esta dinámica tiene el potencial de fomentar el aprendizaje cooperativo y puede ayudar a desarrollar habilidades lógico-matemáticas al permitir que los estudiantes trabajen juntos en la manipulación de materiales concretos. Sin embargo, este agrupamiento no está basado en las capacidades o intereses de los estudiantes, lo cual limita su eficacia para aquellos con altas capacidades que podrían beneficiarse de tareas más avanzadas o de un entorno con compañeros de habilidades similares. Para maximizar el valor de esta actividad en términos de agrupamiento basado en capacidades, se podría proponer la creación de grupos diferenciados en función del dominio de conceptos matemáticos (Hove y Phasha, 2022).

El agrupamiento basado en intereses también podría ser particularmente beneficioso en el área de CCNN, donde los temas de investigación suelen despertar curiosidad en los estudiantes. Sin embargo, en el análisis de las microplanificaciones, no se observan actividades de agrupamiento en función de intereses en esta área ni en otras, lo cual representa una oportunidad perdida para involucrar a los estudiantes con altas capacidades en proyectos de investigación que realmente les apasionen. Al asignar agrupamientos en función de los intereses, los estudiantes pueden comprometerse más profundamente con los temas y colaborar en un ambiente que enriquece sus conocimientos a través de perspectivas compartidas (Benbow, 1998; Kulik, 1992).

Las actividades planificadas en Lengua y Literatura en los niveles revisados muestran una tendencia similar. No se encuentran actividades de agrupamiento en función de capacidades, lo cual es particularmente relevante, ya que esta área ofrece oportunidades significativas para que los estudiantes con altas capacidades exploren temas complejos, como el análisis literario o la creación de textos propios. Agrupar a los estudiantes en función de sus habilidades lingüísticas permitiría que aquellos con un dominio avanzado del lenguaje trabajen en tareas más desafiantes, mientras que otros grupos pueden enfocarse en tareas más fundamentales (Hallinan, 2003).

5.1.2.3. Tienen la oportunidad de realizar actividades de profundización o desarrollar proyectos de trabajo grupal.

Aunque se implementan actividades de trabajo grupal, pocas están específicamente diseñadas para ofrecer oportunidades de profundización o para desarrollar proyectos que permitan a los estudiantes con altas capacidades explorar el contenido en mayor profundidad. Esta carencia implica una limitación en la oferta de experiencias educativas diferenciadas que puedan maximizar el potencial de estos estudiantes al enfrentar retos de mayor complejidad cognitiva (Tlhoale et al., 2016).

En el nivel octavo de Lengua y Literatura en la UE2, se encuentra una actividad en la que los estudiantes trabajan en grupos para “leer el texto *El español en Ecuador*, realizar un organizador gráfico sobre cada tipo de variedad lingüística y compartir el trabajo con el curso”. Esta actividad inicial, que promueve el aprendizaje lingüístico y el trabajo colaborativo, podría transformarse en una oportunidad de profundización si se adapta para estudiantes con altas capacidades. Una posible mejora sería asignar a estos estudiantes la tarea de investigar y analizar cómo las distintas variedades lingüísticas del español en Ecuador reflejan influencias

culturales o sociales (Scherling, 2011). También se les podría pedir que exploren el impacto de estas variedades en distintos contextos, como la educación, la literatura o los medios de comunicación, presentando sus hallazgos en un proyecto de investigación.

En CCNN, en el nivel Tercero “B” en la UE1, la microplanificación incluye una actividad de investigación grupal sobre el sistema solar, en la que los estudiantes deben “escribir en grupo la investigación” y “realizar una competencia para encontrar más estrellas y planetas”. Esta actividad, que fomenta el aprendizaje basado en proyectos, tiene el potencial de convertirse en una experiencia de profundización si se estructura de manera que los estudiantes con altas capacidades puedan formular hipótesis, investigar características específicas de los cuerpos celestes y presentar sus conclusiones mediante un proyecto más amplio (Longmore et al., 1996). Para estos estudiantes, el proyecto podría incluir la creación de modelos del sistema solar o la simulación de fenómenos astronómicos, lo cual no solo amplía su conocimiento del tema, sino que también les permite desarrollar habilidades de investigación y presentación.

En el área de ECA en el nivel Tercero “B” en la UE1, se lleva a cabo una actividad grupal en la que los estudiantes practican en el xilófono la melodía de “Old McDonald”, explorando variaciones de intervalos melódicos. Esta actividad facilita el trabajo colaborativo y el desarrollo de la inteligencia musical (Gardner, 1995), lo cual es positivo para el desarrollo integral de los estudiantes.

En Matemáticas, tanto en el Tercero “B” como en el Tercero “C” de la UE1, se observa la implementación de actividades grupales. En el Tercero “B”, los estudiantes son organizados para “jugar con cantidades utilizando los signos matemáticos $<$, $>$ e $=$ ” y analizar “semejanzas y diferencias entre el cubo y el paralelepípedo”. Estas actividades de comparación y uso de símbolos matemáticos promueven el aprendizaje colaborativo y el pensamiento crítico, pero podrían volverse oportunidades de profundización si se diseñan retos adicionales para estudiantes con altas capacidades (Amish y Jihan, 2023).

6.1.3. Aprendizaje colaborativo

El aprendizaje colaborativo es definido por Lucero (2003) como una forma de aprender más de lo que se lograría de manera individual, fomenta la interacción y el intercambio de ideas entre los miembros del equipo, generando un conocimiento común y promoviendo la responsabilidad compartida. A continuación, se analizarán las microplanificaciones para

evaluar la presencia y efectividad de actividades que potencien el trabajo colaborativo. Se identificarán oportunidades para enriquecer estas actividades, adaptándolas para fortalecer las habilidades sociales y comunicativas de los estudiantes, y se explorarán ajustes que permitan a aquellos con altas capacidades participar activamente en proyectos que potencien su aprendizaje y creatividad.

6.1.3.1. Estudiantes trabajan juntos en grupos para alcanzar objetivos comunes, resolver problemas o desarrollar proyectos.

El análisis de las microplanificaciones en diferentes niveles y áreas muestra la presencia de algunas actividades que promueven el trabajo en grupo, aunque con limitaciones en cuanto a su capacidad de fomentar plenamente el aprendizaje colaborativo.

En el nivel octavo del área de Lengua y Literatura en la UE2, los estudiantes trabajan en grupos para “elaborar oraciones con los ejemplos presentados y compartirlos en clase”. Esta actividad tiene el potencial de fomentar el aprendizaje lingüístico y el trabajo colaborativo, dado que los estudiantes interactúan y crean en conjunto. Sin embargo, la dinámica actual no llega a profundizar en los beneficios del aprendizaje colaborativo, ya que se limita a un intercambio superficial de ideas. Para adaptarse a un modelo de aprendizaje colaborativo, la actividad podría enriquecerse al incluir una discusión estructurada sobre las oraciones generadas, en la que los estudiantes debatan el uso del lenguaje y exploren posibles variaciones o interpretaciones (Gillies, 2003).

En el área de ECA en el Tercero “B” de la UE1, los estudiantes practican en grupo la línea melódica de “Old McDonald” en el xilófono, incluyendo variaciones melódicas. Esta actividad utiliza el trabajo colaborativo para fortalecer la inteligencia musical y facilita el aprendizaje mutuo al compartir la ejecución y las variaciones en conjunto.

6.1.3.2. Se fomenta el intercambio de ideas y el aprendizaje mutuo.

En la revisión de las microplanificaciones proporcionadas, el indicador “Se fomenta el intercambio de ideas y el aprendizaje mutuo” se observa únicamente en una actividad del nivel octavo, en el área de Lengua y Literatura de la UE2. En esta actividad, los estudiantes “elaboran oraciones con los ejemplos presentados en las copias para luego compartirlas en la clase”, lo cual fomenta el aprendizaje lingüístico y el trabajo colaborativo. Al compartir sus producciones, los estudiantes tienen una oportunidad básica para intercambiar ideas y aprender de las construcciones lingüísticas de sus compañeros. Este tipo de actividad permite que los

estudiantes contrasten sus propias ideas con las de los demás, enriqueciendo su comprensión a través de este proceso de observación y comparación (Damon y Phelps, 1989).

Sin embargo, en las demás planificaciones revisadas no se identifican actividades que promuevan explícitamente el aprendizaje colaborativo, el intercambio de ideas o el aprendizaje mutuo. La ausencia de estas estrategias en áreas como CCNN, ECA, y Matemáticas en varios niveles y unidades educativas limita significativamente las oportunidades para que los estudiantes interactúen y se beneficien de las perspectivas de sus compañeros (Torrego, 2011). Específicamente, en el nivel octavo de CCNN y Matemáticas en la UE2, y en todas las áreas de primero “A” y tercero en la UE1, no se incluyen actividades colaborativas orientadas a promover un intercambio de ideas que fortalezca el aprendizaje mutuo.

Esta falta de actividades colaborativas sugiere una deficiencia en el enfoque inclusivo de las microplanificaciones, ya que los estudiantes con altas capacidades y los demás no encuentran espacios sistemáticos para construir conocimientos en conjunto.

6.1.3.3. Permite interactuar en un entorno cooperativo, mejorando sus habilidades de comunicación, empatía y trabajo en equipo.

En las microplanificaciones revisadas, se encuentran algunas actividades grupales que ofrecen un primer acercamiento a la cooperación en el aula, aunque en su mayoría estas no están diseñadas explícitamente para desarrollar habilidades de comunicación, empatía y trabajo en equipo de manera integral. La implementación de entornos cooperativos es fundamental en la educación inclusiva (García y Lozano, 2021), especialmente para estudiantes con altas capacidades, ya que estos espacios no solo enriquecen sus habilidades cognitivas, sino que también promueven competencias sociales necesarias para su desarrollo integral.

En el nivel octavo del área de Lengua y Literatura de la UE2, se realiza una actividad en la que los estudiantes “elaboran oraciones con los ejemplos presentados en las copias para luego compartirlas en la clase”. Esta actividad, aunque está orientada al aprendizaje lingüístico y al trabajo colaborativo, permite un intercambio limitado que podría favorecer la interacción comunicativa básica. Al compartir sus construcciones oracionales, los estudiantes pueden observar los enfoques de sus compañeros y desarrollar una mayor comprensión de las diferentes interpretaciones lingüísticas (Strom y Strom, 2011).

Otra actividad en el área de Matemáticas en el Tercero “C” de la UE1 incluye la organización de grupos de tres para trabajar con material Base 10, dados y un tablero

posicional. Esta actividad, centrada en el aprendizaje colaborativo y en el desarrollo de la inteligencia lógico-matemática, ofrece una oportunidad para la interacción en un contexto grupal donde los estudiantes deben cooperar para alcanzar los objetivos de la actividad. Sin embargo, para mejorar estas habilidades, se podría añadir una fase de reflexión grupal en la que los estudiantes compartan sus métodos y comparen las estrategias utilizadas. Este enfoque fomentaría el trabajo en equipo y el aprendizaje mutuo, donde cada miembro del grupo contribuye y recibe apoyo de sus compañeros, permitiéndoles desarrollar su capacidad para comunicarse efectivamente y construir relaciones de respeto y apoyo (Collazos y Mendoza, 2006).

7.1.4. Adaptación curricular

Según Cano y Reja (2019), la adaptación curricular implica tomar decisiones que modifican tanto los elementos de acceso como los componentes del currículo, permitiendo abordar aspectos intelectuales, creativos y de ajuste personal y social. Este enfoque busca ofrecer objetivos más desafiantes y metodologías complejas que estimulen el pensamiento crítico y la creatividad de estos estudiantes. A continuación, y por medio del análisis de las microplanificaciones, se evaluará si las adaptaciones implementadas logran un aprendizaje inclusivo, retador y enriquecedor, alineado con el desarrollo integral de los estudiantes con altas capacidades.

7.1.4.1. Objetivos: a) Suelen ser más avanzados y desafiantes; b) Pueden incluir la aplicación de conceptos complejos; c) Ayudan a enfocar la actividad en aspectos que desafían y estimulan el pensamiento crítico del estudiante.

La revisión de las microplanificaciones evidencia que los objetivos planteados se extraen en su mayoría de manera textual del currículo oficial, sin adaptaciones o modificaciones que eleven su complejidad o que ofrezcan desafíos específicos para estudiantes con altas capacidades. Esto significa que los objetivos se mantienen dentro del nivel esperado para cada subnivel educativo, sin abordar el potencial para profundizar en contenidos más avanzados, desafiar el pensamiento crítico, o aplicar conceptos complejos que serían particularmente beneficiosos en un contexto de educación inclusiva orientada a estudiantes con altas capacidades.

En el nivel octavo del área de CCNN de la UE2, el objetivo “Analizar la materia orgánica e inorgánica, establecer sus semejanzas y diferencias según sus propiedades, e identificar al carbono como elemento constitutivo de las biomoléculas orgánicas e inorgánicas”

se presenta de manera directa y sin modificaciones. Aunque este objetivo aborda el análisis de biomoléculas y sus propiedades, su estructura permanece en un nivel descriptivo y analítico básico, sin incluir actividades de profundización en las propiedades químicas más avanzadas o desafíos relacionados con la investigación científica que podrían estimular el pensamiento crítico de estudiantes con altas capacidades.

En el área de Lengua y Literatura del nivel octavo, en la UE2, se establece el objetivo de “comunicarse oralmente con eficiencia en el uso de estructuras de la lengua oral en diversos contextos de la actividad social y cultural para exponer sus puntos de vista, construir acuerdos y resolver problemas”. Este objetivo es importante para el desarrollo de habilidades comunicativas, pero no ofrece un enfoque avanzado que implique el uso de técnicas de argumentación compleja o análisis de discursos, habilidades que podrían desafiar el pensamiento crítico de estudiantes con altas habilidades lingüísticas (Jiménez, 1995).

7.1.4.2. Contenido: Destrezas con criterio de desempeño son las mismas para todos los/las estudiantes.

En las microplanificaciones se observa que las destrezas con criterio de desempeño se presentan sin modificaciones respecto al currículo oficial, lo que implica que los objetivos de aprendizaje planteados para los estudiantes con altas capacidades son los mismos que para el resto de sus compañeros. Esto limita la posibilidad de atender sus necesidades específicas, ya que no se integran destrezas avanzadas que respondan a su perfil intelectual, creativo o social, ni se incluyen adaptaciones que los desafíen en función de su potencial (Uribe et al., 2018).

La falta de adaptación en esta destreza puede limitar el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes con altas capacidades (González, 1993). La inclusión de destrezas avanzadas o la ampliación de las destrezas actuales con actividades que fomenten el análisis complejo y la creatividad podría brindar a los estudiantes una experiencia educativa más inclusiva y enriquecedora, en línea con el enfoque de adaptación curricular para la diversidad en el aula.

7.1.4.3. Metodología: Actividades que vayan más allá del contenido estándar; diseñar proyectos de investigación, creación de productos originales

En las microplanificaciones revisadas, específicamente en lo que respecta a la metodología empleada, se evidencia una falta de actividades, proyectos de investigación o creación de productos originales que vayan más allá del contenido estándar. En términos

específicos de atención a estudiantes con altas capacidades, estas limitaciones metodológicas restringen las oportunidades de explorar su potencial a través de enfoques avanzados, como la investigación o la innovación creativa (Newman y Zupko, 2006).

En el nivel octavo de CCNN en la UE2, no se encuentran actividades o proyectos que superen el contenido estándar o presenten desafíos significativos para los estudiantes con altas capacidades. La planificación se centra en el cumplimiento de los contenidos básicos del currículo sin modificaciones o adiciones que promuevan una profundización conceptual o la exploración autónoma de los temas.

En el área de ECA en el nivel de octavo en la UE1, se realiza una actividad en la que los estudiantes utilizan materiales como cartulina, pinceles y témperas para replicar un ejercicio de mezcla de colores. Aunque esta actividad implica cierta exploración, se centra en reproducir el contenido estándar, sin dar lugar a proyectos de creación original o a un análisis profundo de técnicas artísticas avanzadas. Para hacer la actividad significativa para estudiantes con altas capacidades, sería necesario incluir componentes que permitan una creación original o el estudio de la teoría del color en el arte, tal como propone Karademir (2016).

En el área de Lengua y Literatura del nivel octavo, en la UE2, se incluye la actividad de realizar una encuesta breve y participar en un conversatorio. Si bien permite una interacción grupal, se mantiene en un nivel básico sin impulsar a los estudiantes hacia una investigación profunda o una producción original de alto nivel. El enfoque metodológico podría enriquecerse al permitir proyectos de investigación más complejos que motiven la aplicación de habilidades críticas y analíticas.

7.1.4.4. Recursos: Esencial utilizar materiales y herramientas que se ajusten a su nivel avanzado.

En las microplanificaciones se evidencia una limitación en el uso de materiales y herramientas adaptados a estudiantes con altas capacidades. Las actividades y recursos propuestos tienden a centrarse en materiales convencionales y herramientas básicas sin incorporar tecnologías avanzadas ni recursos específicos que desafíen o complementen el potencial de estudiantes con necesidades educativas avanzadas. Esto restringe la oportunidad de brindar una experiencia de aprendizaje que fomente su exploración intelectual y creatividad a un nivel más alto.

En el nivel octavo de CCNN de la UE2, la planificación menciona el uso de un “portafolio estudiantil” y herramientas de “TICS”; sin embargo, no se especifican las tecnologías utilizadas ni se observa una adecuación a las necesidades de estudiantes con altas capacidades. La integración de tecnologías avanzadas, como simuladores de laboratorio virtual o herramientas de análisis de datos científicos, podría mejorar significativamente el aprendizaje de estos estudiantes al ofrecerles oportunidades de investigación y experimentación fuera de lo convencional. Esto se sustenta en el Diwakar et al. (2015), quien establecen que los laboratorios virtuales facilitan un aprendizaje interactivo y autónomo, mejorando el rendimiento académico y superando las limitaciones de los laboratorios físicos.

En el área de ECA en el nivel tercero “B” de la UE1, se utilizan recursos como xilófonos, amplificadores, parlantes, dispositivos móviles para grabación de video y computadoras. Estos recursos, aunque accesibles y útiles para la práctica musical, se limitan a actividades de reproducción musical sin incorporar herramientas que impulsen la creatividad en los estudiantes con altas capacidades.

En el área de Matemáticas en diversos niveles, como en el octavo en la UE2 y el tercero “B” en la UE1, no se visualizan herramientas tecnológicas avanzadas o manipulativos especializados que se ajusten al perfil avanzado de estudiantes con altas capacidades. Incorporar herramientas como software de álgebra, simulaciones numéricas y calculadoras gráficas podría fomentar el desarrollo del pensamiento lógico y crítico a través de exploraciones más complejas y visuales (Ravaglia et al., 1995).

7.1.4.5. Recursos: Herramientas tecnológicas.

Se observa que las herramientas tecnológicas destinadas a estudiantes con altas capacidades no son comunes ni específicas para atender las necesidades de este perfil avanzado. La mayoría de las planificaciones carecen de integración de tecnologías que podrían enriquecer el aprendizaje, especialmente en áreas donde la tecnología puede desempeñar un rol fundamental en la exploración de conceptos complejos y en la ampliación de conocimientos a un nivel superior (Periathiruvadi y Rinn, 2012).

En CCNN, en el nivel octavo de la UE2, se menciona de manera general el “uso de TICs” y el “portafolio estudiantil”; sin embargo, no se detalla el tipo de herramientas tecnológicas ni su propósito en relación con las necesidades específicas de estudiantes con altas capacidades. Estas herramientas podrían incluir, tal como propone Linn (2003), simuladores

de laboratorio, recursos que permiten una exploración interactiva y detallada de temas complejos y que promueven la investigación autónoma y el pensamiento crítico en los estudiantes.

En ECA del tercero “B” en la UE1, se incluyen recursos como xilófonos, amplificadores, parlantes, dispositivos móviles para grabación de video y computadoras. Aunque estos recursos son útiles para actividades de producción musical y grabación, su enfoque sigue siendo limitado al cumplimiento de los objetivos básicos de aprendizaje musical sin llegar a un uso especializado.

Finalmente, en la microplanificación de Lengua y Literatura en el nivel tercero “B” de la UE1, se menciona el uso de papelógrafos. Aunque el papelógrafo es una herramienta visual útil en actividades de presentación grupal y síntesis de ideas, no representa un recurso tecnológico avanzado que permita a los estudiantes con altas capacidades explorar y desarrollar habilidades de comunicación a un nivel superior.

7.1.4.6 Evaluación: Deben ser flexibles, abiertas, innovadoras, motivadoras y, sobre todo, adaptables a la individualidad de cada estudiante.

El análisis de las microplanificaciones en relación con la evaluación revela una falta de diversidad y adaptabilidad en las estrategias implementadas para medir el aprendizaje de los estudiantes, particularmente aquellos con altas capacidades. La mayoría de las planificaciones carecen de evaluaciones formativas como lecciones, trabajos, proyectos, tareas o pruebas que permitan una evaluación continua y adaptada a las necesidades individuales de los estudiantes. Esto limita la capacidad de los docentes para ofrecer una retroalimentación significativa y ajustada a cada estudiante, especialmente a aquellos que requieren un enfoque más personalizado y desafiante (Prieto y Castejón, 1997; Segovia y Beltrán, 1998).

En la planificación del nivel octavo de CCNN en la UE2, así como en las áreas de ECA, Lengua y Literatura, y Matemáticas en diversos niveles, no se encuentran referencias a métodos de evaluación formativa o sumativa. La ausencia de evaluaciones como lecciones, pruebas o proyectos sugiere que los estudiantes no están siendo evaluados de manera regular ni con estrategias que reflejen su comprensión profunda del contenido. Para estudiantes con altas capacidades, esto es especialmente limitante, ya que necesitan evaluaciones que no solo midan su dominio de los temas básicos, sino que también les permitan demostrar su capacidad para aplicar, analizar y crear con el conocimiento adquirido (Arnaiz, 2003).

En Matemáticas del primero “A” en la UE1, la actividad de “realizar la actividad propuesta en el texto de trabajo” es la única referencia a una tarea evaluativa. Esta estrategia de evaluación no es adaptable a la individualidad de los estudiantes y no ofrece la flexibilidad necesaria para que aquellos con altas capacidades profundicen en su comprensión o demuestren su aprendizaje de maneras innovadoras. Incorporar evaluaciones que incluyan la resolución de problemas complejos o el desarrollo de modelos matemáticos, según McKoy y Merry (2022), permitiría a estos estudiantes no solo aplicar lo aprendido, sino también expandir su conocimiento a través de la exploración y la creatividad.

En el área de ECA en el tercero “C” en la UE1, se solicita a los estudiantes “grabar en casa un vídeo de las canciones aprendidas durante el periodo lectivo”. Esta actividad, aunque fomenta la autonomía y el uso de la tecnología, se limita a la reproducción de contenido enseñado y no evalúa aspectos como la creatividad o la capacidad de los estudiantes para interpretar y modificar el material aprendido.

5.2. Planificación microcurricular

Según Amino y Jara (2022) la microplanificación de aula para niños con altas capacidades es el proceso de diseño y organización detallada de actividades, estrategias y recursos educativos que responden a las necesidades individuales de estos estudiantes. Se enfoca en adaptar el contenido, las metodologías y las evaluaciones para ofrecer un aprendizaje personalizado, desafiante y enriquecedor, permitiendo que los niños con altas capacidades desarrollen su potencial en un entorno flexible y estimulante, atendiendo tanto a su ritmo de aprendizaje como a sus intereses y capacidades específicas. Este enfoque busca ofrecer experiencias de aprendizaje avanzadas y desafiantes, permitiendo un crecimiento personal, social e intelectual que estimule su potencial en un entorno educativo inclusivo.

5.2.1. Anticipación

En esta fase de anticipación, el docente debe explorar los conocimientos previos, presentar el tema y definir los objetivos, utilizando estrategias de activación que generen interés y preparen a los estudiantes para el contenido (Standaert y Troch, 2011). En el consiguiente análisis, se examinará cómo estos elementos se integran en las microplanificaciones, evaluando si los objetivos y metas iniciales están claramente definidos y si las estrategias empleadas permiten a los estudiantes con altas capacidades conectar sus conocimientos previos con el nuevo aprendizaje en un entorno inclusivo y desafiante.

5.2.1.1. Indagar los conocimientos previos.

En la fase de anticipación de la clase, indagar los conocimientos previos es una práctica fundamental, especialmente para estudiantes con altas capacidades, dado que permite a los docentes ajustar la dificultad y el contenido a partir de la comprensión y experiencias previas de los alumnos (Standaert y Troch, 2011). En este sentido, una activación de conocimientos previos que involucre preguntas desafiantes y reflexivas puede fomentar el pensamiento crítico, el interés y la creatividad, la relación entre saberes previos y nueva información de diferentes disciplinas, aspectos esenciales en las formas de aprender de los estudiantes con altas capacidades. Sin embargo, el análisis de las microplanificaciones revela que, en varias asignaturas y niveles de estudio, esta etapa suele estar ausente o carece de estrategias específicas para estudiantes con altas capacidades.

En el área de ECA del mismo nivel en la UE1, se les pide a los estudiantes que respondan preguntas como “¿Qué es el color?”, “¿Qué tan importante es el color en nuestro mundo?”, “¿Sin el color el mundo tiene vida?”, y “¿Cuáles son los colores primarios, secundarios y terciarios?”. Este tipo de preguntas estimula el pensamiento reflexivo y permite a los estudiantes con altas capacidades expresar sus interpretaciones personales y su comprensión estética. Esto permitiría, a criterio de Ankyiah y Bamfo (2023), que los estudiantes conecten el conocimiento básico con perspectivas más amplias y complejas, promoviendo así una exploración más profunda de sus ideas y conceptos estéticos.

Por su parte, en CCNN en el nivel tercero “B” de la UE1, se observa una indagación de conocimientos previos a través de un conversatorio sobre el espacio y los instrumentos de exploración astronómica, con preguntas como “¿Cómo creen que observaban los ancestros el cielo y el espacio?”, “¿Qué es lo que pueden observar a simple vista?” y “¿Qué más quisieran ver?”. Esta actividad tiene un enfoque adecuado, ya que permite a los estudiantes expresar sus conocimientos y conectar el aprendizaje con la historia y la tecnología. Sin embargo, para estudiantes con altas capacidades, sería enriquecedor incluir preguntas que los desafíen a investigar o plantear sus propias teorías sobre los métodos astronómicos y tecnológicos actuales en comparación con los antiguos, explorando así las conexiones entre el desarrollo científico y el conocimiento ancestral.

5.2.2. Coherencia Momentos de la clase: Construcción

La etapa de construcción en la clase se caracteriza por una organización clara y estructurada del contenido, lo que facilita su comprensión y aplicación en el aprendizaje. En esta fase, se proponen actividades prácticas, proyectos y ejercicios participativos que no solo permiten a los estudiantes aplicar lo aprendido, sino también profundizar en los conceptos mediante su integración en diversos contextos. Este momento es esencial para consolidar el conocimiento y promover un aprendizaje significativo que estimule a los estudiantes a internalizar y explorar de manera más profunda los temas abordados (Carriazo et al., 2020). A continuación, se examina la coherencia de las microplanificaciones en la implementación de metodologías activas centradas en el estudiante, como el aprendizaje por descubrimiento y el aprendizaje basado en proyectos. Por último, se considera la inclusión de actividades que respeten los distintos ritmos y estilos de aprendizaje, asegurando una participación equitativa en el aula y promoviendo un entorno inclusivo y motivador.

5.2.2.1. Se presenta el contenido de forma clara y estructurada.

La claridad y estructura en la presentación del contenido son elementos esenciales en la construcción de una clase efectiva, especialmente en la educación de estudiantes con altas capacidades (Carriazo et al., 2020). Este enfoque permite que los estudiantes comprendan de manera directa y lógica los conceptos y habilidades que deben adquirir, promoviendo un aprendizaje que va más allá de la simple memorización. Al analizar las microplanificaciones, se observa una diversidad en la presentación de contenidos, donde algunos logran estructurarse de forma clara, mientras que en otros casos esta presentación resulta insuficiente para cubrir las necesidades de los estudiantes con altas capacidades.

En el área de Matemáticas del nivel octavo en la UE2, el contenido no se presenta de manera estructurada; en su lugar, se incluye únicamente un conjunto de imágenes y lecturas, lo cual limita la capacidad de los estudiantes para interactuar de manera significativa con el contenido. Para estudiantes con altas capacidades, es fundamental que las actividades se estructuren con instrucciones claras y progresiones lógicas que les permitan aplicar y profundizar en conceptos matemáticos complejos (Guijo et al., 2015). En este caso, la falta de estructura puede dificultar el desarrollo de habilidades avanzadas, como el razonamiento lógico y la resolución de problemas.

En contraste, algunas microplanificaciones presentan ejemplos de claridad estructural que podrían ser aprovechados para enriquecer el aprendizaje. Por ejemplo, en la planificación de CCNN del Tercero “B” en la UE1, se propone una serie de actividades como “armar un

collage con imágenes de recursos energéticos y no energéticos” y “realizar un dibujo sobre la importancia de los recursos renovables y no renovables”. Estas actividades permiten a los estudiantes organizar y visualizar conceptos de manera estructurada, lo cual refuerza la comprensión visual y experimental.

En el área de Lengua y Literatura de Tercero “B” en la misma institución, la actividad de “hacer una lista de términos en el pizarrón que contengan z y c con su respectivo dibujo” facilita una comprensión visual y estructurada del contenido lingüístico. Esta actividad permite a los estudiantes visualizar y categorizar conceptos ortográficos de manera organizada.

Otro ejemplo positivo se encuentra en el área de Matemáticas de Tercero “B”, donde se utilizan materiales como ábacos y papelógrafos para explorar conceptos numéricos. La actividad de “representar en ábacos números de cuatro cifras y escribir en papelógrafos las unidades de mil” ofrece una estructura visual que facilita la comprensión de las cantidades numéricas.

Finalmente, en la planificación de ECA en el Tercero “B” y Tercero “C”, los estudiantes trabajan con xilófonos para identificar notas musicales en canciones populares. La estructura de esta actividad permite una comprensión clara de los principios musicales básicos.

5.2.2.2. Se plantean las actividades de aprendizaje.

El planteamiento de actividades de aprendizaje en el aula es fundamental para lograr un proceso educativo que responda a las necesidades individuales y fomente el desarrollo de habilidades de los estudiantes (Carriazo et al., 2020). Al revisar las microplanificaciones analizadas, se observa una variedad de actividades que, aunque cumplen con los contenidos básicos, presentan limitaciones en cuanto a su adaptación y enriquecimiento para estudiantes con altas capacidades.

En el nivel octavo del área de ECA en la UE1, se evidencia una carencia de actividades adaptadas a las necesidades de estudiantes con altas capacidades, limitándose a propuestas generales que no exploran en profundidad habilidades avanzadas o creativas. Esto representa una oportunidad desatendida para que estos estudiantes profundicen en su desarrollo artístico, a través de actividades que promuevan el análisis crítico o la experimentación avanzada en el uso del color, la técnica y la composición visual, especialmente en una materia que, por su naturaleza, tiene un alto potencial para estimular la creatividad (Lage-Gómez y Ros, 2023).

En el área de CCNN del nivel octavo en la UE2, se plantea una actividad de lectura en la que los estudiantes deben leer un texto sobre biomoléculas inorgánicas, específicamente sobre las sales minerales. En su estado actual, la actividad carece de elementos que desafíen o motiven a los estudiantes con altas capacidades a aplicar o expandir sus conocimientos científicos.

En Lengua y Literatura en octavo grado, en la misma institución, se observa un ejemplo de trabajo colaborativo en el que los estudiantes leen un texto sobre la variedad lingüística del español en Ecuador, seguido de la creación de un organizador gráfico y un conversatorio para analizar las semejanzas y diferencias de los trabajos. Esta actividad fomenta el pensamiento crítico y el aprendizaje lingüístico en un contexto colaborativo, pero podría ser enriquecida para estudiantes con altas capacidades mediante la inclusión de tareas adicionales.

En el área de CCNN del Tercero “B” en la UE1, las actividades incluyen la creación de un collage con imágenes de recursos energéticos y no energéticos, así como la formación de tipos de suelo con diferentes tipos de tierra. Estas actividades permiten a los estudiantes explorar y experimentar de manera activa, y fomentan habilidades visuales y espaciales.

Por otra parte, en Lengua y Literatura del Tercero “B” y Tercero “C” en la misma institución, se plantean actividades creativas como la creación de una lista de términos con z y c en el pizarrón, acompañados de dibujos. Estas actividades, que promueven la creatividad y el aprendizaje mutuo, podrían complementarse con la construcción de frases complejas que incluyan dichos términos, para fomentar un mayor dominio de la ortografía y del uso del vocabulario en contextos diversos.

Finalmente, en ECA del Tercero “B” y Tercero “C”, se presentan actividades en las que los estudiantes deben identificar notas en el xilófono de la canción “Old McDonald”. Aunque estas actividades son adecuadas para el desarrollo de habilidades musicales básicas, podrían enriquecerse para los estudiantes con altas capacidades mediante la creación de variaciones melódicas, la interpretación de ritmos complejos, o incluso la exploración de conceptos de teoría musical que puedan profundizar su comprensión y aplicación en este ámbito.

5.2.2.3. Se proponen actividades centradas en el estudiante y relacionadas con metodologías activas para el aprendizaje: aprendizaje por descubrimiento, aprendizaje basado en proyectos (ABP).

En la revisión de las microplanificaciones analizadas, se observan limitaciones en cuanto a la implementación de metodologías activas centradas en el estudiante, como el aprendizaje por descubrimiento y el aprendizaje basado en proyectos (ABP), especialmente para aquellos con altas capacidades. Estas metodologías son cruciales en un enfoque inclusivo, ya que permiten a los estudiantes ser protagonistas de su propio aprendizaje, explorando, investigando y aplicando conocimientos de manera autónoma y creativa.

En el nivel octavo del área de ECA en la UE1, se observa una falta de actividades centradas en el estudiante que empleen estas metodologías activas. No se proponen actividades de aprendizaje basadas en el descubrimiento o en proyectos de largo plazo que permitan a los estudiantes explorar su creatividad y conocimiento de forma autónoma. La ausencia de estos enfoques limita la oportunidad de que los estudiantes con altas capacidades desarrollen habilidades de indagación, experimentación y resolución de problemas, aspectos esenciales para fomentar un aprendizaje profundo y significativo.

En el Tercero “C” del área de CCNN en la UE1, se asignan actividades que se limitan a la visualización de videos y la lectura, sin incorporar tareas que permitan a los estudiantes explorar el contenido de forma independiente o participativa. La falta de actividades de aprendizaje por descubrimiento o proyectos en este contexto representa una oportunidad no aprovechada para que los estudiantes puedan indagar, experimentar y construir conocimiento a partir de su curiosidad e interés, aspectos esenciales en las metodologías activas.

En el primer nivel “A” del área de Lengua y Literatura en la misma institución, se utiliza pintura dactilar para que los estudiantes sigan la direccionalidad del fonema N-n. Si bien esta actividad se alinea con una metodología activa que apoya el aprendizaje kinestésico, carece de la profundidad necesaria para desafiar a los estudiantes con altas capacidades. Se podría potenciar este tipo de actividades mediante proyectos que involucren la creación de patrones o letras en palabras, con el objetivo de fomentar la exploración y el descubrimiento de estructuras lingüísticas de forma autónoma.

5.2.2.4. Se desarrollan actividades para el aprendizaje atendiendo las particularidades de todos los estudiantes (ritmos de aprendizaje, necesidades específicas del aprendizaje).

En el análisis de las microplanificaciones revisadas, se observa una ausencia de adaptaciones específicas que respondan a las particularidades de aprendizaje de cada

estudiante, incluyendo aquellos con ritmos de aprendizaje variados y aquellos con necesidades específicas, como los trastornos del aprendizaje. Esta omisión limita la eficacia de las actividades de aprendizaje al no considerar la diversidad presente en el aula, especialmente para estudiantes con altas capacidades, quienes requieren de adaptaciones tanto en complejidad como en velocidad de aprendizaje.

En la UE1, en el nivel octavo del área de ECA, no se evidencia ninguna actividad que se ajuste explícitamente a las necesidades individuales de los estudiantes. La falta de adaptaciones en esta área implica que todos los estudiantes deben seguir el mismo ritmo y contenido, sin considerar sus capacidades específicas ni sus potenciales barreras de aprendizaje. Este enfoque uniforme puede resultar en un aprendizaje poco motivador y carente de desafío, especialmente para aquellos estudiantes que requieren un ritmo de aprendizaje acelerado o mayores niveles de profundidad en los contenidos.

En el Tercero “C” del área de CCNN en la UE1, la microplanificación presenta actividades limitadas a la visualización de videos y lecturas, sin una estructura que permita atender las diferencias en el ritmo y estilo de aprendizaje de los estudiantes. Este enfoque no permite que los estudiantes con altas capacidades, ni aquellos con trastornos específicos del aprendizaje, puedan participar de manera efectiva y significativa en su propio proceso de aprendizaje. Para estos estudiantes, sería beneficioso integrar actividades prácticas, exploratorias o experimentales que permitan una mayor autonomía y adaptabilidad en función de sus habilidades.

La ausencia de actividades adaptadas y centradas en el estudiante en estas áreas resalta la necesidad de un enfoque de planificación que integre metodologías inclusivas y diferenciadas. Adaptar las actividades no solo permitiría responder a los ritmos y particularidades de aprendizaje, sino también ofrecer un ambiente de aprendizaje donde todos los estudiantes puedan alcanzar su potencial máximo.

Implementar un enfoque de aprendizaje inclusivo, donde se propongan actividades adaptadas a los distintos ritmos y estilos de aprendizaje, beneficiaría a todos los estudiantes. En especial, para los estudiantes con altas capacidades, sería crucial contar con actividades que no solo aumenten el nivel de desafío, sino que también se adapten a sus necesidades de aprendizaje rápido y profundización en los contenidos.

5.2.2.5. Actividades que promuevan la participación de todos.

En el análisis de las microplanificaciones revisadas, se observa una implementación limitada de actividades que promuevan la participación de todos los estudiantes en el aula. La participación equitativa es crucial en un entorno inclusivo, ya que permite que todos los estudiantes, incluidas las personas con altas capacidades, se sientan valorados y motivados a contribuir en el proceso de aprendizaje.

En la UE2, en el octavo de básica, área de Lengua y Literatura, se destaca una actividad grupal en la cual los estudiantes leen un texto sobre El español en Ecuador, para luego realizar un organizador gráfico sobre las distintas variedades lingüísticas. La actividad concluye con un conversatorio en el cual se comparten las observaciones de cada grupo, promoviendo un intercambio de ideas que puede incentivar la participación activa de todos los estudiantes. La dinámica de este conversatorio facilita la inclusión de distintas perspectivas, aunque sería aún más efectiva si se adaptaran los roles dentro del grupo para asegurar que cada estudiante tenga una responsabilidad clara y pueda contribuir de acuerdo a sus fortalezas individuales. Este enfoque permitiría a los estudiantes con altas capacidades profundizar en el análisis lingüístico, mientras que aquellos con diferentes niveles de habilidad podrían aportar en otros aspectos, como la organización o la presentación gráfica.

En la UE1, nivel Tercero “C”, área de Matemáticas, se encuentra una actividad de aprendizaje colaborativo donde los estudiantes deben organizarse en grupos de tres, utilizando dados, material Base 10 y un tablero posicional. Esta actividad tiene el potencial de promover la participación equitativa, ya que permite a los estudiantes trabajar de manera conjunta y construir el conocimiento a través del juego y la manipulación de materiales concretos. Este tipo de actividad puede beneficiar a estudiantes con diferentes niveles de habilidades, ofreciendo un contexto donde pueden aprender de sus pares y compartir estrategias de resolución de problemas (Johnson y Johnson, 2014).

En contraste, en otras áreas como ECA en el nivel octavo de la UE1, no se evidencian actividades específicamente diseñadas para promover la participación activa de todos los estudiantes. Este vacío en las actividades inclusivas sugiere una falta de estrategias pedagógicas que aseguren que todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades, participen activamente en el proceso de aprendizaje. Para promover una mayor participación, se podrían integrar dinámicas creativas como proyectos grupales de arte o sesiones de reflexión en las que cada estudiante tenga un rol activo. Estas adaptaciones permitirían que los estudiantes con diversas habilidades puedan contribuir y expresarse a su propio nivel de competencia.

5.2.3. Consolidación

La fase de consolidación al final de la clase busca evaluar el nivel de aprendizaje alcanzado por los estudiantes mediante actividades que permiten reflexionar sobre su comprensión y progreso, brindando retroalimentación y fortaleciendo el aprendizaje (Guamán, 2019). El análisis de esta fase se centra en cómo las microplanificaciones logran que los estudiantes practiquen lo aprendido a través de tareas y proyectos, la calidad de la retroalimentación proporcionada, y el desarrollo del trabajo autónomo, evaluando la adaptabilidad de estas estrategias para atender las diversas necesidades del alumnado, especialmente de aquellos con altas capacidades.

5.2.3.1. Estudiantes ponen en práctica lo aprendido, mediante tareas, proyectos, productos finales, investigaciones entre otros.

El análisis de las microplanificaciones en torno al indicador “Estudiantes ponen en práctica lo aprendido mediante tareas, proyectos, productos finales, investigaciones, entre otros” muestra una variedad de enfoques y actividades diseñadas para consolidar el aprendizaje a través de experiencias prácticas y autónomas. Sin embargo, se observa una limitada adaptación de estas actividades para estudiantes con altas capacidades, quienes, como apuntan Reis y Renzulli (2010), podrían beneficiarse de niveles de complejidad y profundidad adicionales en sus tareas.

En el área de ECA de octavo nivel en la UE1, se realiza un ejercicio de mezcla de colores en cartulinas, donde los estudiantes replican un trabajo explicado en clase. La actividad permite desarrollar la creatividad y familiarizarse con las técnicas de pintura, incluyendo el uso de materiales como pinceles y temperas. A pesar de que esta actividad fomenta habilidades artísticas, se presenta de manera uniforme para todos los estudiantes, sin ofrecer alternativas de mayor complejidad o exploración técnica que podrían resultar enriquecedoras para los estudiantes con altas capacidades en el área de expresión artística.

Para CCNN en el tercer nivel "B" en la UE1, se propone una serie de investigaciones sobre la localización de reservas de petróleo y gas natural, así como la creación de carteles sobre el deterioro del suelo. Estas tareas promueven el aprendizaje basado en proyectos y estimulan el pensamiento crítico. Las actividades son relevantes y permiten un acercamiento al aprendizaje autónomo y la investigación científica, pero la planificación carece de un enfoque que permita a estudiantes con altas capacidades explorar en mayor profundidad la temática, como el impacto ambiental y las tecnologías emergentes en la conservación del suelo.

En el área de Matemáticas del tercer nivel "B", en la misma unidad, se plantean actividades que implican la construcción de figuras geométricas utilizando plastilina, fomentando el razonamiento lógico y la creatividad. Estas actividades son útiles para afianzar conceptos geométricos mediante el modelado. Sin embargo, estas actividades podrían enriquecerse para los estudiantes con altas capacidades, introduciendo desafíos que exploren propiedades avanzadas de las figuras y su aplicación en contextos complejos.

Por último, en ECA en el tercero "C", se les pide a los estudiantes grabar un video en casa interpretando canciones aprendidas en el periodo lectivo. Esta actividad fomenta la creatividad, la autonomía y el uso de tecnología. Aunque es adecuada para el desarrollo de la autonomía y la consolidación del aprendizaje musical, la actividad podría ser ampliada con desafíos adicionales, como la composición de una nueva estrofa o la interpretación de ritmos más complejos, para estudiantes con habilidades musicales avanzadas.

5.2.3.2. Trabajo autónomo de las actividades.

En el análisis de las microplanificaciones, el indicador “Trabajo autónomo de las actividades” se explora en términos de actividades que permiten a los estudiantes ejecutar tareas de forma independiente, fomentando habilidades de autogestión y responsabilidad en el aprendizaje. Este aspecto es fundamental para estudiantes con altas capacidades, ya que la autonomía en el aprendizaje permite el desarrollo de habilidades avanzadas de investigación, reflexión y análisis (Zimmerman y Kitsantas, 2005).

En CCNN de octavo nivel en la UE2, se les asigna a los estudiantes la tarea de demostrar diferentes tipos de disoluciones (hipertónicas, hipotónicas e isotónicas) empleando materiales caseros. Esta actividad fomenta la independencia al requerir que los estudiantes realicen experimentos fuera del aula, apoyando el aprendizaje activo y exploratorio. Además, este tipo de actividades fortalece la inteligencia visual-espacial y les permite aplicar conceptos teóricos en un entorno práctico. Sin embargo, la microplanificación no detalla cómo se retroalimenta el trabajo autónomo ni si existe un seguimiento específico a los resultados individuales de los estudiantes.

La ECA en el tercer nivel, tanto “B” como “C”, también promueve el trabajo autónomo a través de la grabación de videos en casa donde los estudiantes interpretan canciones previamente trabajadas en el aula, como “Estrellita” y “Los Pollitos”. Este tipo de actividad permite a los estudiantes consolidar su aprendizaje en un ambiente fuera del aula y promueve

el uso de tecnología para el aprendizaje. Fomenta la autonomía musical, y el estudiante asume la responsabilidad de ejecutar y grabar la actividad sin la guía directa del docente. Sin embargo, la microplanificación no especifica si se realiza una revisión detallada de los videos, lo cual sería crucial para proporcionar retroalimentación que potencie la habilidad interpretativa de cada estudiante.

En Matemáticas de tercer nivel “C”, se entrega a los estudiantes tarjetas numeradas y se les desafía a formar la mayor cantidad de números de cuatro cifras. Esta actividad fomenta la autonomía y el pensamiento lógico, permitiendo que los estudiantes apliquen conceptos de combinación y permutación de manera autónoma. Sin embargo, la microplanificación no detalla cómo se verifica la comprensión de los estudiantes en esta actividad autónoma, lo cual sería fundamental para garantizar el aprendizaje profundo y corregir posibles errores.

CAPÍTULO 5

5. CONCLUSIONES

- El análisis de las microplanificaciones muestra que, si bien existen algunas actividades que podrían ampliarse para fomentar el **enriquecimiento curricular**, en general, las microplanificaciones revisadas presentan una implementación limitada de estrategias específicas que respondan al potencial de los estudiantes con altas capacidades. En áreas como Ciencias Naturales, Educación Cultural y Artística, y Lengua y Literatura, las actividades tienden a ser homogéneas y centradas en los objetivos curriculares generales, sin adecuaciones o profundización de los contenidos que incentiven el pensamiento crítico, la creatividad y el análisis complejo en un contexto inclusivo. Aunque se identifican actividades con posibilidad de adaptación, estas carecen de un enfoque estructurado de enriquecimiento que permita a los estudiantes con altas capacidades desarrollar sus habilidades al máximo. La falta de oportunidades para participar en experiencias de aprendizaje diferenciadas y enriquecedoras no solo afecta el desarrollo integral de estos estudiantes, sino que también limita la efectividad de una educación inclusiva que busque integrar y desafiar a todos los perfiles de aprendizaje en el aula.
- La revisión de las microplanificaciones revela que el uso del **agrupamiento** como estrategia pedagógica muestra ciertas limitaciones en cuanto a su aplicación efectiva para responder a las necesidades de estudiantes con altas capacidades. Aunque algunas actividades grupales permiten la interacción y el desarrollo de habilidades sociales, en general no están diseñadas para aprovechar el potencial de los estudiantes en función de sus capacidades o intereses específicos, lo que disminuye su impacto en un contexto de educación inclusiva. La falta de agrupamientos diferenciados según habilidades o intereses representa una oportunidad perdida para que los estudiantes con altas capacidades enfrenten retos académicos acordes a su nivel y puedan desarrollarse en entornos que valoren sus fortalezas. Además, las actividades grupales existentes en áreas como Ciencias, Matemáticas y Lengua y Literatura, si bien promueven el trabajo colaborativo, carecen de una estructura que permita una profundización del conocimiento o la realización de proyectos complejos, limitando el potencial de los estudiantes para explorar contenidos en mayor profundidad y enriquecer sus competencias sociales y comunicativas.
- Se constató una implementación limitada del **aprendizaje colaborativo** como estrategia que potencie las habilidades comunicativas, la empatía y el trabajo en equipo, esenciales

en un entorno inclusivo para estudiantes con altas capacidades. Si bien existen actividades grupales, como la creación y compartición de oraciones en Lengua y Literatura o las dinámicas en Matemáticas con materiales manipulativos, estas suelen quedarse en un nivel básico de interacción, sin promover una colaboración profunda ni el desarrollo de competencias sociales avanzadas. En el caso de estudiantes con altas capacidades, este enfoque superficial limita su posibilidad de desafiar y enriquecer sus habilidades cognitivas en un contexto cooperativo. Para que el aprendizaje colaborativo se convierta en una respuesta inclusiva eficaz, las actividades grupales deberían incorporar roles de discusión y reflexión en los que los estudiantes participen activamente, planteen y defiendan sus ideas, y escuchen las de sus compañeros, lo cual permitiría una interacción más significativa y fortalecería sus habilidades sociales y comunicativas en un ambiente de respeto y apoyo mutuo.

- Respecto a la **adaptación curricular** expresada en las microplanificaciones, se muestra una implementación limitada de estrategias que respondan de manera efectiva a las necesidades educativas de estudiantes con altas capacidades. Aunque en algunos casos se incluyen objetivos y destrezas del currículo estándar, estos no se adaptan para profundizar en contenidos avanzados ni para desafiar cognitivamente a los estudiantes con altas capacidades. La metodología utilizada tiende a reproducir actividades convencionales, como trabajos grupales y ejercicios de repetición, sin incorporar proyectos de investigación o creación de productos originales que puedan estimular la exploración autónoma o el pensamiento crítico. Además, el uso de recursos y herramientas tecnológicas es escaso y no se ajusta al nivel avanzado de los estudiantes, limitando su capacidad para profundizar en temas de interés o explorar conceptos complejos mediante simulaciones o aplicaciones avanzadas. En cuanto a la evaluación, se observa una falta de métodos flexibles y adaptados a la individualidad de cada estudiante, con escasas oportunidades para que aquellos con altas capacidades demuestren su aprendizaje de manera innovadora y significativa. En tal sentido, el enfoque de adaptación curricular en estas microplanificaciones se encuentra en una etapa inicial y requiere ajustes significativos para alinearse con un modelo inclusivo que no solo contemple la diversidad en el aula, sino que también promueva el desarrollo integral y pleno de los estudiantes con altas capacidades.
- Los hallazgos sobre la **anticipación** en la planificación microcurricular para estudiantes con altas capacidades evidencian limitaciones en la implementación de estrategias que estimulen el potencial de estos estudiantes desde el inicio de cada clase. Aunque algunas

microplanificaciones incluyen actividades para activar conocimientos previos, estas suelen carecer de preguntas o tareas lo suficientemente desafiantes para captar el interés de los estudiantes avanzados y promover el pensamiento crítico. En el contexto de la educación inclusiva, la anticipación debe proporcionar a los estudiantes con altas capacidades un propósito claro y metas específicas que orienten sus esfuerzos hacia un aprendizaje profundo y significativo. La carencia de estos elementos en las microplanificaciones revisadas sugiere que, para lograr una educación inclusiva, es fundamental fortalecer las fases iniciales de las clases, integrando estrategias de anticipación que fomenten el análisis, la investigación y el interés genuino de estos estudiantes en temas complejos y relevantes.

- Respecto a la fase de **construcción** en la planificación microcurricular, se revela que, aunque las microplanificaciones incluyen una estructura básica de actividades de aprendizaje, estas no siempre presentan el nivel de claridad, organización y profundidad requerido para responder a las necesidades de estudiantes con altas capacidades. En varios casos, la presentación del contenido carece de progresiones lógicas y estrategias activas, limitando el potencial de aprendizaje significativo. La limitada implementación de metodologías activas, como el aprendizaje por descubrimiento o el aprendizaje basado en proyectos, evidencia una falta de enfoque inclusivo, ya que estas metodologías son esenciales para estimular el pensamiento crítico y la creatividad en estudiantes con altas capacidades. Además, la ausencia de adaptaciones para atender ritmos y estilos de aprendizaje variados refleja la necesidad de una planificación que garantice la participación activa de todos los estudiantes, promoviendo actividades desafiantes que se adapten a sus ritmos de desarrollo y fomenten un aprendizaje colaborativo y equitativo.
- El análisis sobre la fase de **consolidación** en la planificación microcurricular revelan que, aunque las microplanificaciones incluyen actividades prácticas que permiten a los estudiantes aplicar lo aprendido, la adaptabilidad y la profundidad de estas actividades son limitadas para los estudiantes con altas capacidades. En general, las tareas propuestas, como experimentos caseros, ejercicios artísticos y proyectos grupales, brindan oportunidades valiosas para la consolidación, pero carecen de un enfoque diferenciado que desafíe a aquellos con habilidades avanzadas. Además, se observa una carencia de retroalimentación estructurada y reflexiva en las microplanificaciones, lo cual limita la oportunidad de que los estudiantes reflexionen sobre sus logros y áreas de mejora. Por último, aunque se fomenta el trabajo autónomo en algunas actividades, como la grabación de videos o la búsqueda de palabras en medios impresos, no se detalla un seguimiento o revisión que

permita evaluar el aprendizaje autónomo de los estudiantes y asegurar que cada uno aproveche al máximo su potencial. La inclusión de estrategias de consolidación más estructuradas y adaptadas fortalecería la efectividad de la fase de consolidación, promoviendo un aprendizaje significativo y el desarrollo de habilidades avanzadas en estudiantes con altas capacidades.

- Por tanto, y en respuesta al objetivo de la investigación, se concluye que la revisión de las respuestas educativas en la planificación microcurricular evidencia limitaciones en la adaptación, profundización y desafío intelectual requeridos para atender a estudiantes con altas capacidades desde un enfoque de educación inclusiva. Aunque las microplanificaciones incluyen actividades grupales y elementos de aprendizaje colaborativo, enriquecimiento curricular, agrupamiento y fases de anticipación, construcción y consolidación, estas estrategias no logran diferenciarse lo suficiente para responder a las necesidades específicas de estos estudiantes. Los objetivos y destrezas se replican, en su mayoría, directamente del currículo general sin modificaciones que permitan el desarrollo de habilidades críticas, analíticas y creativas, aspectos esenciales en una educación inclusiva efectiva. Las metodologías suelen carecer de proyectos de investigación o tareas complejas que desafíen el pensamiento crítico y la creatividad de los estudiantes con altas capacidades, y el uso de recursos avanzados y tecnológicos es escaso, lo que limita las oportunidades para una exploración en profundidad y un aprendizaje autónomo adaptado a sus capacidades. En la fase de evaluación, predominan métodos convencionales y poco flexibles, que ofrecen pocas oportunidades para que estos estudiantes demuestren su conocimiento de manera innovadora y en niveles de complejidad mayores. En conjunto, los hallazgos sugieren que las respuestas educativas en la planificación microcurricular requieren una transformación profunda para alinearse plenamente con los principios de la educación inclusiva, promoviendo un entorno que no solo respete la diversidad, sino que también impulse y valore el potencial único de los estudiantes con altas capacidades.

RECOMENDACIONES

- A los docentes, se recomienda integrar actividades diferenciadas que fomenten el pensamiento crítico, la creatividad y el análisis avanzado en estudiantes con altas capacidades. En áreas como Ciencias Naturales, Lengua y Literatura y ECA, deberían incluirse proyectos de investigación, estudios de caso y resolución de problemas reales para permitirles aplicar sus habilidades a un nivel superior.
- A los docentes, se sugiere implementar agrupamientos según habilidades e intereses específicos de los estudiantes con altas capacidades, facilitando su participación en proyectos avanzados y entornos que valoren sus fortalezas y competencias colaborativas.
- Se recomienda a los docentes estructurar actividades grupales con roles claros, promoviendo debates y análisis profundos que fortalezcan el aprendizaje colaborativo, la comunicación avanzada y la interacción significativa entre estudiantes con altas capacidades.
- A los docentes, se sugiere adaptar el currículo e incorporar metodologías activas como ABP y el aprendizaje por descubrimiento, además de recursos tecnológicos avanzados, facilitando la exploración autónoma y el aprendizaje adaptado, debido que esto favorecerá las necesidades educativas que tienen los niños con altas capacidades.
- Se les recomienda a los maestros mejorar la fase de anticipación mediante una presentación clara de temas y metas, e integrar actividades de activación de conocimientos que incluyan preguntas desafiantes para captar el interés de los estudiantes con altas capacidades.
- Se sugiere a los docentes estructurar el contenido de manera progresiva y lógica, integrando metodologías activas como proyectos y experimentación, permitiendo que los estudiantes con altas capacidades se beneficien de un aprendizaje significativo y colaborativo.
- Finalmente, se sugiere a los docentes diseñar actividades de consolidación que desafíen a los estudiantes con altas capacidades mediante tareas finales complejas, acompañadas de retroalimentación reflexiva y personalizada para fomentar su autoevaluación y aprendizaje autónomo.

REFERENCIAS

- Abaurrea, V y García, M. (1997). *Alumnado con Sobredotación Intelectual-Altas Capacidades. Orientaciones para la Respuesta Educativa*. Gobierno de Navarra. Pamplona.
- Abaurrea, V y Ganuza, G. (1997). *Alumnado con Sobredotación Intelectual-Altas Capacidades*. Creena.
- Acereda, A y Sastre, S. (1998). “El conocimiento de la superdotación en el ámbito educativo formal”. *Faisca*, 6, 3-25.
- Acereda, A. (2010). *Niños superdotados*. Editorial Pirámide.
- Acereda, A. y Sastre, S. (1998). *La superdotación*. Madrid: Síntesis.
- Albes, C., Aretxaga, L., Etxebarria, I., Galande, I., Santamaría, P., Uriarte, B. y Vigo, P. (2013). Orientaciones educativas. Alumnado con altas capacidades intelectuales. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 2 (1), 2016, 39-54
- Algaba, A., y Fernández, T. (2021). *Características socioemocionales en población infanto-juvenil con altas capacidades: una revisión sistemática*. Revista de psicología y educación.
- Alvarez, B. (2000). *Alumnos de altas capacidades*. Bruño. Madrid.
- Apraiz, J., Rogado H., y Nograro R. (1995.) *La Educación del Alumnado con Altas Capacidades*. Madrid España.
- Arco, J. y Fernández, A. (2004). *Necesidades Educativas Especiales. Manual de Evaluación e Intervención Psicológica*. Madrid: McGraw-Hill.
- Ardila, R. (2011) Inteligencia. ¿Qué sabemos y qué nos falta por investigar? *Revista Académica Colomb. Cienc*, 35 (134), 97-103.
- Arocas, E. (2002). *Orientaciones para la Evaluación Psicopedagógica del Alumnado con Altas Capacidades*. Generalitat Valenciana. Valencia.
- Arocas, E. y Cols. (2009) *La respuesta educativa a los alumnos superdotados y/o con talentos específicos*. Valencia: Generalitat Valenciana/MEC.

- Artola, T y Barraca, J. (2004). La identificación de alumnos con altas capacidades a través de la educación. *Edu Psykhé*, 3(1), 3-18. <http://repositorio.ucjc.edu/bitstream/handle/20.500.12020/100/C00028507.pdf?sequence=1>.
- Autry, L., & Walker, M. (2011). Artistic Representation: Promoting Student Creativity and Self-Reflection. *Journal of Creativity in Mental Health*, 6, 42 - 55. <https://doi.org/10.1080/15401383.2011.560076>
- Aguilar, L. (1991). El informe Warnock, Cuadernos de pedagogía. *Dialnet*, 197, 62-64
- Ahrumugam, P. (2015). Cooperative Learning: A Case Study on Teamwork through Community Service Project. *World Academy of Science, Engineering and Technology, International Journal of Social, Behavioral, Educational, Economic, Business and Industrial Engineering*, 9, 4127-4132.
- Ainscow, M y Booth, T. (1999). *Mejorando las escuelas, desarrollando la inclusión*. Londres: Routledge.
- Ainscow, M y Miles, S. (2009): “*Desarrollando sistemas de educación inclusiva. ¿Cómo podemos hacer progresar las políticas?*”. *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. Barcelona: Horsor.
- Ainscow, M. (1997) *Hacia una educación para todos: algunas formas posibles de avanzar. 10 años de Integración en España: análisis de la realidad y perspectivas de futuro*. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Alía, J. (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.
- Alía, R. (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.

- Albes, C., Aretxaga, I., Galende, I., Santamaría, A., Uriarte, B., y Vigo, P. (2013). *Orientaciones educativas. Alumnado con altas capacidades intelectuales*. Vitoria, España: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Alencar, S., y Fleith, S. (2001). Superdotados: determinantes, educación e ajustamiento. *São Paulo: EPU*, 2, 371-378.
- Alsina, Á., y Heredia, I. (2018). Enriquecimiento curricular de alumnos con talento matemático: un estudio de caso con apoyo de nuevas tecnologías. *Matemáticas, Educación y Sociedad*, 1(3), 15-30.
- <https://dugidoc.udg.edu/bitstream/handle/10256/16603/029464.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Álvarez, M. (2007). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Amino, M., y Jara, R. (2022, May). *La planificación didáctica para el desarrollo de competencias, según cinco docentes ecuatorianos de excelencia*. [Discurso principal] In IV Congreso Internacional de la Universidad Nacional de Educación.
- Amish, M., & Jihan, S. (2023). Developing collaborative online project-based learning model to enhance learning in engineering. *Proceedings of The 4th Global Conference on Education and Teaching*. <https://doi.org/10.33422/4th.globalet.2023.04.105>
- Ankyiah, F. & Bamfo, F. (2023). Examining Studio-Based Art Practices as a Means of Fostering Critical Thinking Skills in Young Learners. *International Journal of Childhood Education*. <https://doi.org/10.33422/ijce.v4i2.520>
- Arnáiz, P. (2003) *Educación inclusiva: una Escuela para todos*. Málaga: EditoresAl Alburla.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación Inclusiva: una escuela para todos*. Ed. Aljib
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga, España: Aljibe.
- Arnaiz, P. (2018). *Educación inclusiva en la Etapa Secundaria*. En M.J. León y T. Sola. Granada: Universidad.
- Araz, G., y Sungur, S. (2007). La interacción entre las variables cognitivas y motivacionales en un entorno de aprendizaje basado en problemas. *Elsevier*, 17(4), 291-297. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2007.04.003>

- Arroyo, S., Martorell, M. y Tarragó, S. (2006). *La realidad de una diferencia: los superdotados: diagnóstico, asesoramiento, atención escolar, integración social*. Barcelona: Terapias Verdes
- Agudo, N. (2017). Un estudiante con altas capacidades en mi aula ¿Ahora qué?. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(1), 265-277.
<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/292/287>
- Acosta, Y., y Alsina, Á. (2017). Conocimientos del profesorado sobre las altas capacidades y el talento matemático desde una perspectiva inclusiva. *Números: revista didáctica de las matemáticas*, 94, 71-92.
- Aza, P., y Lica, J. (2019). Planificación curricular de los docentes y la cultura ambiental en los estudiantes de educación básica. *Revista Innova Educación*, 1(2), 172-183.
<http://www.revistainnovaeducacion.com/index.php/rie/article/view/25/45>
- Banks, P., Baynes, A., Dyson, A., Kane, J., Millward, A., Riddell, S. y Wilson, A. (2001). *Aumento del rendimiento de los alumnos con necesidades educativas especiales*. Universidades de Glasgow y Newcastle.
- Baranova, E., Shvetsova, A., & Afanasenkova, E. (2020). Areas of correction and development work with intellectually gifted students. *E3S Web of Conferences*. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202021018128>
- Barrera, A., Durán, R., González, J. y Reina, L. (2008). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Barragán, C. (2009). Identificación del alumnado con altas capacidades intelectuales. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 25, 1-15.
- Bautista, R. (1993) *Necesidades educativas especiales*. Málaga: Aljibe.
- Bautista, R. (1993). *Una escuela para todos: La integración escolar*. Málaga: Aljibe.
- Becerra, C., Gras, A., y Martínez, J. (2007). La física con una estructurada problematizada: efectos sobre el aprendizaje conceptual, las actitudes e intereses de los estudiantes universitarios. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, 29(1), 95-103.
<https://doi.org/10.1590/S1806-11172007000100016>

- Benbow, C. (1998). Agrupamiento de estudiantes intelectualmente avanzados para la instrucción. *Excelencia en la educación de estudiantes dotados y talentosos*.
- Berelson, B. (1999). *Análisis de contenido en investigaciones de comunicación*. Glencoe.
- Bermejo, R. (2010). Enseñanza de la inteligencia exitosa para alumnos superdotados y talentos. *REIFOP*, 13 (1). 265–277.
- Bixio C. (2003). *Cómo planificar y evaluar en el aula. Colombia*. Homosapiens.
- Blanco, C. (2001). *Guía para la identificación y seguimiento de alumnos superdotados*. Bilbao: Cisspraxis.
- Blanco, R. (2010): “El derecho de todos a una educación de calidad”. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 4(2), 25-153.
- Booth, T y Ainscow, M (2002). Index for inclusion. *Desarrollar el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Brístol. CSIE (Centro de Estudios sobre Educación Inclusiva).
- Booth, T. y Ainscow, M. (2003) *Guía para la Evaluación y Mejora de la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Madrid: Consorcio Universitario Para la Educación Inclusiva. Universidad Autónoma.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: desarrollo del aprendizaje y la participación en los centros escolares*. FUHEM.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Bristol: Centro de Estudios para la Educación Inclusiva (CSIE).
- Booth, T. y Ainscow. M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: OEI/FUHEM
- Boxtel, W y Mönks, J. (1988): “Los adolescentes superdotados: una perspectiva evolutiva”. Prieto, Psicología de la Excepcionalidad.

- Boud, D., Cohen, R., y Sampson, J. (1999). Peer Learning and Assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 24, 413-426. <https://doi.org/10.1080/0260293990240405>
- Bravo, L. (2015). Psicología cognitiva y neurociencias de la educación en el aprendizaje del lenguaje escrito y de las matemáticas. *Revista de Investigación en Psicología*, 17(2), 25-37
- Bustamante, J. (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/pdf/men/v19n4/1815-7696-men-19-04-1101.pdf>
- Calderón, I., y Verde, P. (2018). *Reconocer la diversidad*. Octaedro.
- Calero, D., García, B. y Gómez, T. (2007) *El alumno con sobredotación intelectual. Conceptualización, evaluación y respuesta educativa*. Sevilla: Junta de Andalucía, Consejería de Educación.
- Calero, M. (2007). *El alumnado con sobredotación intelectual. Conceptualización, evaluación y respuesta educativa*. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Sevilla.
- Campoverde, K. (2019). *Estrategias Didácticas para un niño con superdotación*. Universidad católica de Cuenca
- Cano, A., y Reja, M. (2019). Análisis sobre las medidas de atención a la diversidad para el alumnado de altas capacidades intelectuales. *Almoraima: revista de estudios campogibraltareses*, 51, 209-216.
- Carriazo, C.; Pérez, M., y Gaviria, K. (2020). Planificación educativa como herramienta fundamental para una educación con calidad. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(3), 87-95.
- Cast, K. (2011). *Diseño universal para el aprendizaje: Respuesta a la instrucción y diseño universal para el aprendizaje: ¿cómo podrían cruzarse en el aula de educación general*. Power Learning Solutions, Canadá.
- Castellanos, D. (2003) “*El estudiante talentoso y sus necesidades educativas especiales*”. En *Talento. Estrategias para su desarrollo*. Pueblo y Educación: La Habana.

- Castelló, A. y Battle, C. (1998). "Aspectos teóricos e instrumentales en la identificación del alumno superdotado y talentoso. Propuesta de un protocolo". *FAISCA*, 6, 26-66.
- Cauas, D. (2015). Definición de las variables, enfoque y tipo de investigación. *Bogotá: biblioteca electrónica de la universidad Nacional de Colombia*, 2, 1-11
<https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w24762w/Definiciondelasvariables,enfoqueytipodeinvestigacion.pdf>
- Chamberlin, S. (2010). Mathematical Problems That Optimize Learning for Academically Advanced Students in Grades K-6. *Journal of Advanced Academics*, 22, 52 - 76. <https://doi.org/10.1177/1932202X1002200103>
- Chandler, K. (2012). Science Curriculum for the Gifted : Innovations for Meeting Student Needs. , 36, 113-121. <https://doi.org/10.14935/JSSEJ.36.113>
- Chun, M., Kang, K., Kim, Y. & Kim, Y. (2015). Theme-based Project Learning: Design and Application of Convergent Science Experiments. *Universal Journal of Educational Research*, 3, 937-942. <https://doi.org/10.13189/UJER.2015.031120>
- Cipta, F. (2021, February). Digital Audio Workstation in Music Self-Learning. In *3rd International Conference on Arts and Design Education (ICADE 2020)* (pp. 208-212). Atlantis Press.
- Colangelo, N., Assouline, S. y Gross, M. (2004). *Una nación engañada: cómo las escuelas frenan a los estudiantes más brillantes de Estados Unidos*. Centro Belin-Blank para la Educación de los Superdotados.
- Coll, C., Palacios, J., y Marchesi, A. (1990). Desarrollo Psicológico y Educación. *Madrid: Alianza Editorial*, 3,89-91
- Collazos, A., y Mendoza, J. (2006). Cómo aprovechar el " aprendizaje colaborativo" en el aula. *Educación y educadores*, 9(2), 61-76.
- Comes, G. (2008). "La evaluación psicopedagógica del alumnado con altas capacidades intelectuales". *Educación Inclusiva.Universidad de Jaen*, 1, 56-58
- Comes, G., Díaz, E., de la Rosa, L., y Moliner, O. (2016). La evaluación psicopedagógica del alumnado con altas capacidades intelectuales. *Revista de Educación Inclusiva*, 1(1).103-117.

- Comes, G., Díaz, E., Luque, A., y Moliner, O. (2016). La evaluación psicopedagógica del alumnado con altas capacidades intelectuales. *Revista de Educación Inclusiva*, 1(1), 103-117
- Cornejo, C. (2017). Respuestas educativas a la atención a la diversidad desde la perspectiva de profesionales de apoyo. *Revista Colombiana de Educación*, 73, 77-96. <https://doi.org/10.17227/01203916.73rce75.94>
- Crisol, E., Martínez, J y Homrani, M. (2015). El aula inclusiva: condiciones didácticas y organizativas. *Revista de educación inclusiva*, 8(3).
- Cruz, R. (2019). A 25 años de la Declaración de Salamanca y la educación inclusiva: Una mirada desde su complejidad. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(2), 75-90.
- Damon, W., & Phelps, E. (1989). Critical distinctions among three approaches to peer education. *International Journal of Educational Research*, 13, 9-19. [https://doi.org/10.1016/0883-0355\(89\)90013-X](https://doi.org/10.1016/0883-0355(89)90013-X)
- Daniel, S., & Vaughn, B. (2010). Better Quality Collaboration: A Proposed Facilitating Relationship between Heedful Interrelating and Cooperative Learning.. *Journal of Educational Psychology*, 3, 1-8. <https://doi.org/10.26634/JPSY.3.3.1075>
- Darling-Hammond, L. (2001) *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- Del Agua, P., Martínez, R. A., Velázquez, E., del Rosario, M., y López, L. (2003). Estudio de las características que percibe el profesorado en alumnos con alta capacidad intelectual. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 271-289. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99211>
- Diezmann, C. & Watters, J. (2002). The Importance of Challenging Tasks for Mathematically Gifted Students. *Gifted and Talented International*, 17, 76 - 84. <https://doi.org/10.1080/15332276.2002.11672991>
- Diwakar, S., Kumar, D., Radhamani, R., Nizar, N., Nair, B., Sasidharakurup, H. & Achuthan, K. (2015). Role of ICT-enabled virtual laboratories in biotechnology education: Case studies on blended and remote learning. *2015 International Conference on Interactive Collaborative Learning (ICL)*, 915-921. <https://doi.org/10.1109/ICL.2015.7318149>.

- Dozier, S., MacPherson, A., Morell, L., Gochyyev, P., & Wilson, M. (2023). A Learning Progression for Understanding Interdependent Relationships in Ecosystems. *Sustainability*. <https://doi.org/10.3390/su151914212>
- Dueñas, L. (2014). Educación inclusiva. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 358.
<https://doi.org/10.5944/reop.vol.21.num.2.2010.11538>
- Dussan, P. (2010). Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos. *ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, (8), 73-84.
- Duran, D. y Giné, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender a la diversidad. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 5(2), 153-170.
- Espada, M., Gallego, M., y González, R. (2019). Diseño Universal Del Aprendizaje E Inclusión En La Educación Básica. *Alteridad Revista de Educación*, 14 (2), 207 - 218.
- Estevam, C., Basilio, J., Sticca, G., y Versuti, M. (2018). Programa de tutoría por pares en la enseñanza superior: Estudio de caso. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 19(2), 185-195.
- Echeita G. y Navarro D. (2014). Educación inclusiva y desarrollo sostenible: una llamada urgente a pensarlas juntas. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, 46, 141-161.
- Echeita, G y Sandoval, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, 327, 31-48.
- Echeíta, G y Verdugo, Á. (2012). *La Declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales 10 años después*. Valoración y prospectiva.
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46(2),17–24.
<https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.17-24>
- Echeita, G. (2019). *Educación inclusiva. El sueño de una noche de verano*. Barcelona: Octaedro.
- Elder, L., & Paul, R. (2008). Critical Thinking: Strategies for Improving Student Learning. *Journal of Developmental Education*, 32, 32.

- Elizondo, C. (2019). *Contextos de discapacidad: cuestionario de detección de barreras y fortalezas del contexto. Medidas de respuestas a la inclusión*. Valencia - España: Generalitat Valenciana.
- Escarbajal, A., Mirete B., Maquilón., J, Izquierdo., T, López., I, Orcajada., N y Sánchez, M. (2012). La atención a la diversidad: la educación inclusiva. *REIFOP*, 15 (1), 135-144.
- Espada, M., Gallego, M., y González, R. (2019). Diseño Universal Del Aprendizaje E Inclusión En La Educación Básica. *Alteridad Revista de Educación*, 14 (2), 207 - 218.
- Fariñas, G. (2005) *Psicología, Educación y Sociedad, un estudio sobre el desarrollo humano*. Félix Varela, La Habana.
- Feenstra, C. (2004). *El niño superdotado. Cómo reconocer y educar al niño con altas capacidades*. Medici. Barcelona.
- Feldhusen, J. (1995). *Identificación y de desarrollo del talento en la educación*. TIDE. Universidad de Purdue. USA.
- Feldman, D. y Morelock, M. (2011). *Prodigios y sabios*. Cambridge, Reino Unido.
- Fernández, M y Sánchez, T. (2010). *Cómo saber si mi hijo tiene altas capacidades intelectuales. Guía para padres*. Eduforma. Sevilla.
- Freeman, J. (2013). *Niños superdotados que crecen*. David Fulton Publishers.
- Freeman, J. (2015). *Por qué algunos niños con altas capacidades son notablemente más exitosos en la vida que otros con iguales oportunidades y habilidad*. Revista de Educación.
- Fernández-Cruz, M. y Gijón, J. (2012). Formación de profesionales basada en competencias. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 3, 109- 119.
- Fernández-Cruz, M. y Gijón, J. (2012). Formación de profesionales basada en competencias. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 3, 109-119.
- Flores. F., Valadez. D., Borges, A., y Betancour, J. (2018). Principales preocupaciones de padres de hijos con altas capacidades. *Revista de Educación y Desarrollo*, 47, 115-122 https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/47/47_Flores.pdf
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *SciELO Perú*, 7(1), 201-2029

http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2307-79992019000100010

- Gagné (2009). *Conferencia Mundial de superdotados y talentosos*. Barcelona.
- Galindo, A., Moreno, F. y Prieto, M. (1996). *Orientaciones educativas. Alumnado con altas capacidades intelectuales*. Biblioteca General del Gobierno Vasco
- Galindo, A., Moreno, F. y Prieto, M. (1996). *Orientaciones educativas. Alumnado con altas capacidades intelectuales*. Biblioteca General del Gobierno Vasco.
- Galindo, A., Moreno, F. y Prieto, M. (1996). *Orientaciones educativas. Alumnado con altas capacidades intelectuales*. Biblioteca General del Gobierno Vasco
- Gallagher, J. (2014). En memoria de James J. Gallagher. *Revista de Psicología*, 32 (1), 181-183.
- García, A. y Vásquez, J. (2011). Niños con altas capacidades intelectuales. Signos de alarma, perfil neuropsicológico y sus dificultades académicas. *ELSEVIER*, 9 (1), 69-72.
<https://www.elsevier.es/es-revista-anales-pediatria-continuada-51-articulo-ninos-con-altas-capacidades-intelectuales--S1696281811700105>
- García, J. (2018). *Alumnado con Sobredotación Intelectual-Altas Capacidades. Orientaciones para la Respuesta Educativa*. Gobierno de Navarra. Pamplona.
- Gallardo, R. (2017). El Aprendizaje-Servicio como una estrategia inclusiva para superar las barreras al aprendizaje ya la participación. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 71-82.
- Garanto, J. (1989) "Modelos de evaluación en Educación Especial". Evaluación de los programas educativos. *Madrid: Escuela Española*, 43-78.
- García, C. (1995). *Una escuela común para niños diferentes: la integración escolar*. Barcelona: EUB. 2.
- García, F y Delgado, M. (2017). Estrategias de enseñanza como respuesta a la diversidad: Concepciones y prácticas del pedagogo terapéutico. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(1), 103-116.
<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/265>

- García, I y Romero, S. (2019). Influencia de la Declaración de Salamanca sobre la Atención a la Diversidad en México y Situación Actual. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13 (2), 123-138
- García, I., y Lozano, K. (2021). Necesidades educativas especiales en niños y adolescentes con diagnóstico de diabetes. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 12, 1-20. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v12i0.866
- García, M y Cotrina, M. (2012). La contribución de la universidad al desarrollo de prácticas inclusivas: dilemas y propuestas para avanzar compartiendo. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 123–138.
- García, A., Hernández, A. y Recamán, A. (2012). La metodología del aprendizaje colaborativo a través de las TIC: una aproximación a las opiniones de profesores y alumnos. *Revista Complutense de Educación*, 23(1), 161-188. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2012.v23.n1.39108
- García, F. (2004). Una educación de calidad para los niños bien dotados desde la atención a la diversidad: de la educación integradora a la educación inclusiva. En *Revista complutense de educación*, 15(2), 597-620
- García, A y De la Flor, P. (2016). Percepción del profesorado español sobre el alumnado con altas capacidades. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(2), 129-149
- Gardner, H. (1993). *Estructura de la mente: La teoría de las inteligencias múltiples*. Colombia: Fondo de Cultura Económica. https://www.academia.edu/5224535/Gardner_Howard_Teor%C3%ADa_De_Las_Inteligencias_M%C3%ADltiples
- Gardner, H. (2005). *Inteligencias múltiples*. Paidós. Barcelona.
- Gardner, H. (2008). *Las cinco mentes del futuro*. Paidós. Barcelona.
- Gardner, H. (1995). Actuación pericial: Su estructura y adquisición: Comentario. *Psicólogo estadounidense*, 50, 802-803.
- Garnica, M. (2013). *¿Cómo reconocer a un niño superdotado?* Barcelona: CÚPULA

- Gaspard, H., Dicke, A., Flunger, B., Brisson, B., Häfner, I., Nagengast, B., & Trautwein, U. (2015). Fostering adolescents' value beliefs for mathematics with a relevance intervention in the classroom.. *Developmental psychology*, 51 9, 1226-40. <https://doi.org/10.1037/dev0000028>
- Gavin, M., Casa, T., Adelson, J., Carroll, S., & Sheffield, L. (2009). The Impact of Advanced Curriculum on the Achievement of Mathematically Promising Elementary Students. *Gifted Child Quarterly*, 53, 188 - 202. <https://doi.org/10.1177/0016986209334964>
- Galeana, L. (2006). Aprendizaje basado en proyectos. *Revista Ceupromed*, 1(27), 1-17.
- González, T., y Barraca Mairal, J. (2004). La identificación de alumnos con altas capacidades a través de la EDAC. *EduPsykhé. Revista de psicología y psicopedagogía*, 3(1), 3-18.
- Generalitat, V., Villaescusa, M., Micó, M., Llorens, E., Chocomeli, M., Palomares, M. y Civera, P. (2016). *Congreso de educación inclusiva. Contextos para la inclusión en la sociedad del conocimiento*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- Gil, M. (2003). Una relectura sobre la atención a los alumnos discapacitados a la luz del Informe Warnock, 25 años después. *Puertas a la lectura*, (4), 21-30.
- Gillies, R. (2003). Structuring cooperative group work in classrooms. *International Journal of Educational Research*, 39, 35-49. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(03\)00072-7](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(03)00072-7)
- Giesecke, M. (2018). Elaboración y pertinencia de la matriz de consistencia cualitativa para las investigaciones en ciencias sociales. *SciELO*, 12(2), 5-30. [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2415-09592020000200397#:~:text=La%20matriz%20de%20consistencia%20cualitativa%20\(MCc\)%20es%20un%20instrumento%20metodo%20C3%B3gico,y%20t%C3%B3picos%20trabajados%20por%20el](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2415-09592020000200397#:~:text=La%20matriz%20de%20consistencia%20cualitativa%20(MCc)%20es%20un%20instrumento%20metodo%20C3%B3gico,y%20t%C3%B3picos%20trabajados%20por%20el)
- Grigorenko, E., Sternberg, R., Ferrando, M., Hernández, D., Ferrándiz, C. y Bermejo, R. (2010). Enseñanza de la inteligencia exitosa para alumnos superdotados y talentos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(1), 111-118. <https://dialnet.uni-rioja.es/servlet/articulo?codigo=3163513>.
- Goleman, D. (1997). *Inteligencia emocional. A teoría revolucionaria que redefine o que é ser inteligente*. Rio de Janeiro: Objetiva.

- Gokhale, A. (1995). Collaborative Learning Enhances Critical Thinking. . <https://doi.org/10.21061/jte.v7i1.a.2>
- Gómez, M y Mir, V. (2011). *Altas capacidades en niños y niñas. Detección, identificación e integración en la escuela y en la familia*. Narcea. Madrid.
- Gómez, E. (2011). “EL MODELO INTERPRETATIVO”. SUV.
<https://ejemetupnle94.blogspot.com/2011/10/>
- Gómez, M., y Mir, V. (2011). Altas Capacidades en Niños y Niñas: Detección, identificación e integración en la escuela y en la familia. *Madrid: Narcea, S.A*, 9, 17-36.
<https://books.google.es/books?id=2KHjJPmKIZYC&printsec=frontcover&dq=altas+ca%2029pacidades+en+ni%C3%B1os+o+ni%C3%B1as&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwi93vLM%20oYrkAhUEqXEKHcrJBUAQ6AEIKDAA#v=onepage&q&f=false>
- Gomezjurado, F., Hernández, A., Cevallos. E., y Yaselga. R. (2023). Detección y atención de estudiantes superdotados y con talento en el Ecuador, un análisis de la literatura. *Revista Científica Arbitrada Multidisciplinaria PENTACIENCIAS*, 5(2), 666–678.
<https://editorialalema.org/index.php/pentaciencias/article/view/633>
- Gonzalez, L. (2013). *Principales modelos de superdotación y talentos*. Biblioteca Umanizales.
- González-Cabrera, J., Touron, J., Machimbarrema, J., León-Mejía, A., Gutiérrez Ortega, M., (2019). Estudio exploratorio sobre el acoso escolar en estudiantes superdotados: prevalencia y bienestar psicológico. *Revista de Educación*, 86 (8), 187-206
<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2019-386-432>
- González, D. (1993). *Adaptaciones curriculares. Guía para su elaboración*. Málaga: Aljibe
<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/15049>
- González, E., y del Valle, Á. (2008). *El aprendizaje basado en problemas: una propuesta metodológica en educación superior*. Narcea Ediciones
- Gómez, M. y Mir, M. (2011). *Altas capacidades en niños y niñas*. Narcea. España.
- Gómez, G. (2009). Alumnado con altas capacidades intelectuales: conceptualización, identificación y respuesta desde el sistema educativo. *Hekademos: Revista Educativa Digital*, 2, 21-36.

- Godoy, M. (2017). Conocimientos, actitudes y creencias de las familias del alumnado que presenta altas capacidades intelectuales y de los maestros y maestras de Educación Primaria. *Revista de Psicología*, 1 (1), 389-398.
- Goudas, M., & Magotsiou, E. (2009). The Effects of a Cooperative Physical Education Program on Students' Social Skills. *Journal of Applied Sport Psychology*, 21, 356 - 364. <https://doi.org/10.1080/10413200903026058>.
- Guamán, V. (2019). El aprendizaje significativo desde el contexto de la planificación didáctica. *Revista Conrado*, 15(69), 218-223.
- Gubbins, E., Siegle, D., Ottone-Cross, K., McCoach, D., Langley, S., Callahan, C., Brodersen, A., & Caughey, M. (2021). Identifying and Serving Gifted and Talented Students: Are Identification and Services Connected?. *Gifted Child Quarterly*, 65, 115 - 131. <https://doi.org/10.1177/0016986220988308>
- Guijo, I., Reyes, M., Núñez-Valdés, J. y Gil, F. J. S. (2015). Aprendiendo de al tiempo que enseñando a alumnos de altas capacidades. *Pensamiento Matemático*, 5(1), 7-16. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5996342>
- Granado, C. (2005). *El niño superdotado. Fundamentos teóricos y psicoeducativos*. Abecedario. Badajoz
- Grandi, F., y Ustároz, J. (2017). Neurociencia cognitiva del envejecimiento: modelos explicativos. *Revista Española de Geriátría y Gerontología*, 52(6), 326-331.
- Granje, A. (2008). *Alumnado con altas capacidades intelectuales. Un estudio en la CAPV*. Gobierno Vasco.
- Grant, C. (2010). Addressing Music Intelligence Across the Curriculum. *The International Journal of the Arts in Society: Annual Review*, 5, 59-70. <https://doi.org/10.18848/1833-1866/CGP/V05I04/35879>
- Hallinan, M. (2003). Ability Grouping and Student Learning. *Brookings Papers on Education Policy*. <https://doi.org/10.1353/pep.2003.0005>
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>

- Hernández de la Torre, E., y Navarro, J. (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. https://revistas.uam.es/reice/article/view/reice2021_19_3_001
- Herráiz, M., Muñoz, Y., y Torrego, C. (2016). *Aprendizaje cooperativo y alumnos con altas capacidades: Un programa de formación docente*. Asociación Científica de Psicología y Educación (ACIPE).
- Hotulainen, R. (2003). *¿Siempre llega la crema a la cima?: correlaciones entre la superdotación académica preescolar y las percepciones de uno mismo, el desempeño académico y las metas profesionales, después de nueve años de escolarización integral finlandesa*. Joensuu yliopisto.
- Hove, N. & Phasha, N. (2022). Teachers' perceptions of ability grouping in the face of policy on inclusion: A case of Johannesburg metropolitan mainstream primary schools. *South African Journal of Childhood Education*. <https://doi.org/10.4102/sajce.v12i1.1081>
- Hunt, N y Marshal, K (1999) Niños superdotados y talentosos. Niños y jóvenes excepcionales. *Universidad de Granada*,9(2), 68-77.
- Hunt, P., Staub, D., Alwell, M., & Goetz, L. (1994). Achievement by All Students within the Context of Cooperative Learning Groups. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 19, 290 - 301. <https://doi.org/10.1177/154079699401900405>
- Iglesias, C. (2020). *Inclusión educativa enfocada a Alumnos con Altas Capacidades Intelectuales en Educación Primaria*. Universidad de Zaragoza.
- Iglesias, A., Colombo, S y Perosino, M. (2009). *Sobre la filosofía del Informe Warnock*. Vida y ética.
- Inés, P. (2016). Las altas capacidades en la escuela inclusiva. *Revista internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 2(1),75-88
- Jara, M., y Jara, P. (2018). Concepciones y prácticas evaluativas declaradas por los docentes en respuesta a las necesidades educativas especiales de carácter permanente. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(2), 59-77.
- Jiménez, J, Artilés, C, Ramírez, G y Álvarez, J (2006) Evaluación de los efectos de la aceleración en alumnos con alta capacidad intelectual en la Comunidad Autónoma de

- Canarias, Infancia y Aprendizaje. *Universidad de la Laguna*, 29(1), 51-64
<http://dx.doi.org/10.1174/021037006775380975>
- Jiménez, C. (1995). Modelos de intervención pedagógica con alumnos bien dotados. *Revista de Ciencias de la Educación*, 162, 215-231.
- Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Juárez, M., Comboni Salinas, S., y Garnique, F. (2010). De la educación especial a la educación inclusiva. *Argumentos (México, DF)*, 23(62), 41-83.
- Karademir, E. (2016). Investigation the Scientific Creativity of Gifted Students Through Project-Based Activities. *International Journal of Research in Education and Science*, 2, 416-427. <https://doi.org/10.21890/IJRES.05662>.
- Kim, Y. (2012). Implementing ability grouping in EFL contexts: Perceptions of teachers and students. *Language Teaching Research*, 16, 289 - 315. <https://doi.org/10.1177/1362168812436894>
- King, D., & English, L. D. (2016). *Engineering design in the primary school: Applying STEM concepts to real-world problems*. *International Journal of Technology and Design Education*, 26(3), 367–389. <https://doi.org/10.1080/09500693.2016.1262567>
- Kostons, D. & Werf, G. (2015). The effects of activating prior topic and metacognitive knowledge on text comprehension scores.. *The British journal of educational psychology*, 85 3, 264-75 . <https://doi.org/10.1111/bjep.12069>
- Krijgsman, C., Mainhard, T., Borghouts, L., Tartwijk, J., & Haerens, L. (2020). Do goal clarification and process feedback positively affect students' need-based experiences? A quasi-experimental study grounded in Self-Determination Theory. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 26, 483 - 503. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1823956>
- Kulik, J. (1992). *Un análisis de la investigación sobre agrupación de habilidades: perspectivas históricas y contemporáneas. Serie de toma de decisiones basada en investigaciones. Ability Grouping*.
<https://eric.ed.gov/?id=ED350777>

- Lage-Gómez, C., & Ros, G. (2023). How transdisciplinary integration, creativity and student motivation interact in three STEAM projects for gifted education?. *Gifted Education International*, 39(2), 247-262. <https://doi.org/10.1177/02614294231167744>
- Leifler, E., Coco, C., Fridell, A., Borg, A., & Bölte, S. (2022). Social Skills Group Training for Students with Neurodevelopmental Disabilities in Senior High School—A Qualitative Multi-Perspective Study of Social Validity. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19. <https://doi.org/10.3390/ijerph19031487>
- Leiva, J y Gómez, M. (2015). La educación inclusiva como constructo pedagógico en el alumnado universitario de educación primaria. *Revista nacional e internacional de Educación inclusiva*, 8, 185-200.
- Leiva, J. y Gómez, A. (2015). La educación inclusiva como constructo pedagógico en el alumnado universitario de educación primaria. *Revista nacional e internacional de Educación inclusiva*, 8, 185-200.
- León, M. (2012) La educación inclusiva. Evaluación e intervención didáctica para la diversidad. *Education Siglo XXI*, 31(2), 417-420.
- León, B., Felipe, E., Iglesias, D. y Latas, C. (2011). El aprendizaje cooperativo en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 354, 715-729.
- Lincoln, D., & Kearney, M. (2019). Promoting critical thinking in higher education. *Studies in Higher Education*, 44, 799 - 800. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1586322>
- Linn, M. (2003). Technology and science education: Starting points, research programs, and trends. *International Journal of Science Education*, 25, 727 - 758. <https://doi.org/10.1080/09500690305017>
- Little, C. (2012). Curriculum as motivation for gifted students. *Psychology in the Schools*, 49, 695-705. <https://doi.org/10.1002/PITS.21621>
- Longmore, M., Dunn, D., & Jarboe, G. (1996). Learning by doing: group projects in research methods classes. *Teaching Sociology*, 24, 84-91. <https://doi.org/10.2307/1318901>
- López, C. (2012). *El nuevo paradigma de las altas capacidades intelectuales*. En *Didáctica para alumnos con altas capacidades*. Madrid: SÍNTESIS.

- López, E., Martín, M., y Palomares, A. (2019). Empoderamiento docente en el ámbito de las altas capacidades intelectuales. Mitos y creencias en los docentes de Educación Primaria. *Contextos Educativos. Revista De Educación*, (24), 63–76. <https://doi.org/10.18172/con.3949>
- López, B. (2002). *Alumnos precoces, superdotados y de altas capacidades*. CIDE. Ministerio de Educación y Cultura. Madrid.
- Lozada, I., y Guerrero, L. (2024). Buscando estudiantes con altas capacidades en las instituciones educativas de Armenia, Quindío, Colombia. *IE Revista De Investigación Educativa De La REDIECH*, 15, 19-40. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v15i0.1940
- López, M., y Pérez, C. (2020). El trabajo colaborativo para el trabajo grupal y la creatividad en un programa extraescolar en altas capacidades (PIPAC): el arte. *TALINCREA: Talento, Inteligencia y Creatividad*, 6, 3-19,
- López-Leyva, S. (2024). La educación de América Latina percibida desde el objetivo 4 de los objetivos del desarrollo sostenible (ODS). *Información tecnológica*, 35(2), 23-36.
- Lowrie, T., Logan, T. & Hegarty, M. (2019). The Influence of Spatial Visualization Training on Students' Spatial Reasoning and Mathematics Performance. *Journal of Cognition and Development*, 20, 729-751. <https://doi.org/10.1080/15248372.2019.1653298>
- Lubinski, D. (2004). Efectos a largo plazo de la aceleración educativa. *Una nación engañada: cómo las escuelas frenan a los estudiantes más brillantes de Estados Unidos*. Universidad de Iowa.
- Llera, B. (1994). Estrategias de aprendizaje en sujetos de altas capacidades. *Faisca: revista de altas capacidades*, 1, 64-81.
- Magistretti, P., y Ansermet, F. (2006). *A cada cual su cerebro: plasticidad neuronal e inconsciente*. Katz Editores.
- Marland, S. (1972). *Educación de los Superdotados y Talentosos*. Imprenta del gobierno de EE. UU.
- Martínez, A., Castejón, J y Sánchez, M. (1997). *Modelos y estrategias de identificación del superdotado, evaluación y atención a la diversidad del superdotado*. Archidona: Ediciones Aljibe

- Martínez, A., Castejón, J. y Sánchez, M. (1997). *Modelos y estrategias de identificación del superdotado*. Archidona: Ediciones Aljibe.
- Martínez, M. y Guirado, A. (2010). *Alumnado con altas capacidades*. Barcelona: GRAO.
- Martínez, M. y Guirado, A. (2013). *Altas capacidades intelectuales: Pautas de actuación, orientación, intervención y evaluación en el periodo escolar*. Barcelona, España: Grao.
- Martone, A., & Sireci, S. (2009). Evaluating Alignment Between Curriculum, Assessment, and Instruction. *Review of Educational Research*, 79, 1332 - 1361. <https://doi.org/10.3102/0034654309341375>
- Maudsley, G. (1999). ¿Hacer nosotros todas media la mismo, cosa por” Basado en problemas aprendizaje”? Una revisión de conceptos y formulación de las reglas. *Academic Medicine*, 74(2), 178-185.
- McAllister, B., & Plourde, L. (2008). Enrichment Curriculum: Essential for Mathematically Gifted Students. *Education 3-13*, 129, 40-49.
- Mcguire, J., Scott, S., y Shaw, S. (2006). Diseño universal y sus aplicaciones en entornos educativos. *Educación especial y remedial*, 27 (3), 166-175.
- McKoy, S., & Merry, K. (2022). Engaging Advanced Learners with Differentiated Online Learning. *Gifted Child Today*, 46, 48 - 56.
<https://doi.org/10.1177/10762175221131068>.
- Marchesi, A. (2004) *¿Qué será de nosotros los malos alumnos?* Madrid: Alianza Editorial.
- Martín, E. y Echeita, G. (1986). *La investigación en Educación Especial. En II Jornadas Internacionales de Psicología, Educación, Cultura y Desarrollo Humano*. Madrid.
- Martín, J. y González, T. (2000). *Alumnos precoces, superdotados y de altas capacidades*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).
- Márquez, M. (2010). Trabajo por rincones en primaria. *En revista digital "innovación y experiencias educativas"*. 29, 1-9.
- Martínez, M. y Guirado, A. (2010). *Alumnado con altas capacidades*. Barcelona: GRAO

- Maia, R., y de Souza, D. (2012). Aceleración de la enseñanza para los alumnos superdotados: argumentos favorables y contrarios. *Revista de Psicología*, 30(1), 189-214. <https://doi.org/10.18800/psico.201201.008>
- Maudsley, G. (1999). ¿Hacer nosotros todas media la mismo, cosa por” Basado en problemas aprendizaje”? Una revisión de conceptos y formulación de las reglas. *Academic Medicine*, 74(2), 178-185. <https://doi.org/10.1097/00001888-199902000-00016>
- Mcguire, J., Scott, S., y Shaw, S. (2006). Diseño universal y sus aplicaciones en entornos educativos. *Educación especial y remedial*, 27 (3), 166-175.
- Merizalde-Medranda, J., Ayala, M., y Prieto, Y. (2022). Estrategia de enriquecimiento: una intervención educativa en altas capacidades y talentos. *Digital Publisher CEIT* 7(11), 16-29. <https://doi.org/10.33386/593dp.2022.1-1.956>
- Meléndez, M., y Gómez, L. (2008). La planificación curricular en el aula. Un modelo de enseñanza por competencias. *Laurus*, *Revista de Educación*, 14(26), 367-392. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111491018.pdf>
- Meléndez, S., y Gómez, J. (2008). La planificación curricular en el aula. Un modelo de enseñanza por competencias. *Laurus*, 14(26), 367-392.
- Mirandés, J. (2010). *La teoría de Joseph Renzulli, en el fundamento del nuevo paradigma de la superdotación*. Facultad de Psicología. Universidad de Barcelona.
- Mitchell, K. & Manzo, W. (2018). The Purpose and Perception of Learning Objectives. *Journal of Political Science Education*, 14, 456 - 472. <https://doi.org/10.1080/15512169.2018.1433542>
- Ministerio de educación. (2007). *Plan decenal de educación del Ecuador*. Editorial Quito: Ecuador.
- Ministerio de Educación. (2011). *Módulo I educación inclusiva y especial*. Editorial Quito: Ecuador.
- Ministerio de Educación. (2011). *Módulo III calidad de vida y apoyos complementarios*. Quito: Ecuador.
- Montero, L. (1991). El informe warnock. *Cuadernos de pedagogía*, 197(1), 62-64.

- Molina, M., Benet, A. y Doménech, A. (2017). La tutoría entre iguales: un elemento clave en las aulas interculturales inclusivas. *Revista complutense de educación*, 30(1), 277-292. <https://doi.org/10.5209/RCED.57271>
- Moriña, A. (2011). Aprendizaje cooperativo para una educación inclusiva: desarrollo del Programa PAC en un aula de Educación Primaria. *Estudios sobre Educación*, 21, 199-216.
- Molina, G. (2014). *Adaptaciones curriculares para el alumnado con altas capacidades desde la tutoría*. IC Editorial
- Mönks, J, Maté, B y Ypenburg, I. (2010). El superdotado: guía para padres y profesores. *Barcelona: Médicis*, 4,17.
- Mönks, K. (1993). Modelos de gestión de personal: Un medio para comprender la diversidad de las prácticas de personal. *Revista de Gestión de Recursos Humanos*, 3(2), 29- 41.
- Mönks, K. (2014). *Desarrollo de los adolescentes superdotados y educación de los niños superdotados*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Munawaroh, M., Ratnawati, E., Ningsih, T., & Nuryana, N. (2022). Enhancing Students' Communication Skills in Social Studies Learning Through Cooperative Learning. *Ta'dib*.
<https://doi.org/10.31958/jt.v25i1.5826>.
- Muntaner, J. (2013). Calidad de vida en la escuela inclusiva. *Revista Iberoamericana de Educación*, 63, 35-49.
- Murillo, F., Krichesky, G., Castro, A. y Hernández, R. (2010). Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social. Aportaciones de la investigación. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 4(1), 169-186.
https://www.researchgate.net/publication/288604468_Liderazgo_para_la_inclusion_escolar_y_la_justicia_social_Aportaciones_de_la_investigacion_Leadership_for_school_inclusion_and_social_justice_Contributions_of_research
- Navarro, D y Espino, A. (2012). Inclusión educativa, ¿es posible? *Edetania: estudios y propuestas socioeducativas*, 41, 71-81.

Navarro, Y., Pereira, M., de Homes, P., y Cascioli, F. (2010). Una mirada a la planificación estratégica curricular. *Telos: Revista de estudios interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 12(2), 202-216.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3335360>

Navarro, D., y Espino, A. (2012). Inclusión educativa, ¿es posible? *Edetania*, 41, 71-81.

Navío, N. (2017). Un estudiante con altas capacidades en mi aula, ¿Ahora qué? *Revista de Educación Inclusiva*, 10(1), 265-277.

Newman, J., & Zupko, S. (2006). TALENT-ed and TYPE III: An Effective Learning Strategy for Gifted Students Who Are Learning Disabled. *Teaching Exceptional Children-Plus*, 2.

Ng, W., & Nicholas, H. (2007). Conceptualizing the use of online technologies for gifted secondary students. *Roeper Review*, 29, 190 - 196.

<https://doi.org/10.1080/02783190709554408>

Ng, W., & Nicholas, H. (2007). Conceptualizing the use of online technologies for gifted secondary students. *Roeper Review*, 29, 190 - 196.

<https://doi.org/10.1080/02783190709554408>

Núñez, M. (2019). El estancamiento de la inclusión educativa del alumnado con discapacidad. Revisión de su escolarización entre 1985 y 2015. *Revista de Educación Inclusiva*, 12(1), 67-96.

Ocampo, A. (2014). Consideraciones epistemológicas para una educación inclusiva. *Investigación y Postgrado*, 29(2), 83-111.

Ocampo, A. (2014). Consideraciones epistemológicas para una educación inclusiva. *Investigación y Postgrado*, 29(2), 83-111.

Ocampo, A. (2015). “*Fundamentos de la Educación Inclusiva en el siglo XXI y su desarrollo en el Latinoamérica*”. Málaga: AECL-CELEI.

Ocampo, A. (2016). “Gramática de la Educación Inclusiva. Ejes críticos para cartografiar sus condiciones de producción y funcionamiento epistémico”. *Ediciones CELEI*, 73-159.

- Ocampo, A. (2018). Sobre la condición tropológica de la Educación Inclusiva: elementos para una nueva crítica educativa. *Polyphōnia. Revista de Educación Inclusiva*, 2 (2), 16-46.
- Opertti, R. y Belalcázar, C. (2008). “Tendencias de la educación inclusiva a nivel regional e interregional”. *Perspectivas*, XXXVIII, 149-179.
- Ortiz, C y Ainscow, M. (1995). *Las personas con necesidades educativas especiales. Evolución histórica del concepto*. Madrid: Siglo XXI.
- Ortiz, C. (1996). De las necesidades educativas especiales a la inclusión. *Siglo Cero*, 27(2), 5-13.
- Organización Mundial de la Salud. (2020). Definiciones de capacidades intelectuales.
- 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.
- Padilla, A. (2011). *Inclusión educativa de personas con discapacidad*. Redalyc.
- Palomino, A. y González A. (1997) *Educación Especial II: Ámbitos específicos de intervención*. Madrid: Pirámide.
- Parrilla, A. (1992). *La integración escolar como experiencia institucional*. Universidad de Sevilla. GID.
- Paschalis, G. (2017). A Compound LAMS-MOODLE Environment to Support Collaborative Project-Based Learning: A Case Study with the Group Investigation Method. *The Turkish Online Journal of Distance Education*, 18, 134-150.
<https://doi.org/10.17718/tojde.306565>
- Parra, L. (2009). Las necesidades educativas especiales como necesidades básicas. Una reflexión sobre la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de estudios educativos*, 39(3-4), 201-223.
- Pacheco, F y Tejeiro, R. (2004). Respuestas educativas en el aula a los alumnos de alta capacidad. *Eúphoros*, (7), 211-236.
- Pastor, A., Sánchez, M., y Zubillaga, A. (2014). *Diseño Universal para el aprendizaje (DUA)*. Consejería de Educación, Formación y Empleo.
http://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf, 5-7

- Pastor, A. (2018). *El Diseño Universal para el Aprendizaje: Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas*. Ediciones Morata.
- Parrilla, A. (2005). La Educación Inclusiva: un desafío a todos los sistemas y comunidades educativas. *Temáticos Escuela*, 13, 7-9
- Plaza, J. (2019). La educación social del alumnado con sobredotación y una propuesta para mejorarla: la tutoría entre iguales. *Revista Educación*, 43 (2), 629-642.
<https://doi.org/10.15517/revedu.v43i2.30792>
- Peñas, M. (2006). *Características socioemocionales de las personas adolescentes superdotadas. Ajuste psicológico y negación de la superdotación en el concepto de sí mismas*. España: Subdirección General de Información y Publicaciones.
<http://altascapacidadescse.org/pdf/TesisCompleta.pdf>.
- Perales, R. (2017). *Acercamiento a la realidad de las altas capacidades en España: Prevalencia y variables moduladoras*. Atas do V Seminário Internacional Cognição, Aprendizagem e Desempenho.
- Perales, R., y Almeida, L. (2019). Programa de enriquecimiento para alumnado con alta capacidad: Efectos positivos para el currículum. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*.
- Perales, R., y Fernández, C. (2022). Tendencias en la respuesta educativa al alumnado con alta capacidad intelectual. Marcos normativos y acciones contempladas en el decenio 2009/2010-2019/2020. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(3), 111-126.
- Pérez, E., y Medrano, A. (2013). Teorías contemporáneas de la inteligencia. Una revisión crítica de la literatura. *Psiencia. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 5(2), 105-118.
- Pérez-Patrini, E. (2015). *Estudio comparativo de la Respuesta Educativa ante las Altas Capacidades en Educación Primaria en centros de Italia y España*. Universidad Internacional de la Rioja.
- Pérez, N. (2023). *Inclusión educativa de estudiantes con altas capacidades en la educación general básica*. Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil.

- Perazzo, G y Gargiulo, L. (2009). *Informe Warnock: revisión y reflexión bioética a los 25 años de su publicación*. Universidad Católica Argentina. Facultad de Ciencias Médicas. Instituto de Bioética
- Pérez, L., López, T., Del Valle, L. y Ricote, E. (2008) Más allá del currículum: programas de enriquecimiento extraescolar. La experiencia del programa estrella. *Universidad complutense de Madrid*, 13, (15), 4-29
- Peters, S. (2010). Un abordaje de Educación Inclusiva para todos los niños y jóvenes en el Sur: Esquema de un aporte-proceso-resultado-contexto. *Archivos de Ciencias de la Educación* 4a. época 4(4), 35-50.
https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4770/pr.4770.pdf
- Pfeiffer, S. (2017). *Identificación y evaluación del alumnado con altas capacidades. Una guía práctica*. La Rioja: UNIR.
- Pittalis, M. & Christou, C. (2010). Types of reasoning in 3D geometry thinking and their relation with spatial ability. *Educational Studies in Mathematics*, 75, 191-212.
<https://doi.org/10.1007/S10649-010-9251-8>
- Plazuelo, M., Elices, J y Caño, M. (2013). *Necesidades educativas del alumnado superdotado. Identificación y evaluación*. Valladolid (España): Junta de Castilla y León.
- Prieto, D. (1997). *Identificación, evaluación y atención a la diversidad del superdotado*. Aljibe S.L. Archidona. Málaga.
- Prieto, D. y Castejón, L. (1997). *Identificación, evaluación y atención a la diversidad del superdotado*. Málaga: Aljibe.
- Qarri, E. (2022). The Relationship between Musical Skills and Creativity in Children. *European Journal of Education and Pedagogy*.
<https://doi.org/10.24018/ejedu.2022.3.6.512>
- Ramírez, R. y Flores, P. (2016). Planificar el enriquecimiento para alumnos de alta capacidad matemática: reposo curricular. *Revista SUMA*, 83, 33-41
- Ramos Alía, J. F. (2008). La respuesta educativa del alumnado con altas capacidades desde el enfoque curricular: Del plan de atención a la diversidad a las adaptaciones curriculares individuales. *Faísca*, 13(15), 40-49.

Ravaglia, R., Suppes, P., Stillinger, C., & Alper, T. (1995). Computer-Based Mathematics and Physics for Gifted Students. *Gifted Child Quarterly*, 39, 13 - 7.

<https://doi.org/10.1177/001698629503900102>

Ravaglia, R., Suppes, P., Stillinger, C., & Alper, T. (1995). Computer-Based Mathematics and Physics for Gifted Students. *Gifted Child Quarterly*, 39, 13 - 7.

<https://doi.org/10.1177/001698629503900102>

Reche, M. (2019) *Altas capacidades intelectuales: conceptualización, identificación, evaluación y respuesta educativa*. Unión Europea.

Reche, M. (2019) *Altas capacidades intelectuales: conceptualización, identificación, evaluación y respuesta educativa*. Unión Europea.

Reed, D. (2012). Clearly Communicating the Learning Objective Matters!. *Middle School Journal*, 43, 16 - 24.

<https://doi.org/10.1080/00940771.2012.11461825>

Reis, S. & Renzulli, J. (2010). Is there still a need for gifted education? An examination of current research. *Learning and individual differences*, 20(4), 308-317.
<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2009.10.012>

Renzulli, J y Gaesser, A. (2015). Un sistema multicriterio para la identificación del alumnado con alto rendimiento y de alta capacidad creativa productiva. *Revista de Educación*, 368, 96-131.

Renzulli, J. (2002). Ampliación de la concepción de la superdotación para incluir rasgos cognitivos y promover el capital social. *Phi Delta Kappan*, 84, 33-58.

Renzulli, J. (2005). *La concepción de los tres anillos de la superdotación. Un modelo de desarrollo para promover la productividad creativa*. Prensa de la Universidad de Cambridge, 246-279.

Renzulli, J. (2018). El papel del profesor en el desarrollo de habilidades cognitivas complejas en personas con altas capacidades. *Revista Sudamericana de Educación, Universidad y Sociedad*, 6 (1), 56.

Renzulli, J. y Reis, S. (1994). Investigación relacionada con el modelo de la tríada de enriquecimiento escolar 1. *Gifted child quarterly*, 38 (1), 7-20.

- Renzulli, J. y Reis, S. (2000). El modelo de enriquecimiento escolar. *Manual internacional de superdotación y talento*, 2, 367-382.
- Renzulli, J. (2014). "El modelo de enriquecimiento escolar: un plan integral para el desarrollo de talentos y superdotación". *Revista Educação Especial*, 27, 539-562.
- Renzulli, J., y Reis, S. (1997). *El modelo de enriquecimiento en toda la escuela: una guía práctica para la excelencia educativa*. Creative Learning Press.
- <https://eric.ed.gov/?id=ED461244>
- Restrepo, B. (2005). Aprendizaje basado en problemas (APB): Una innovación didáctica para la enseñanza universitaria. *Revista de Educación y Educadores*, 8, 9-19.
- <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83400803>
- Robinson, A y Clinkenbeard, P. (2008). *Historia de la superdotación: las perspectivas del pasado y lo moderno. Manual de superdotación en niños*. Nueva York: Springer.
- Robinson, E. (1997). Programas extraescolares: una alternativa a la respuesta educativa de altas capacidades. *Revista de educación y Desarrollo*, 52, 19-27.
- 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-respuesta-educativa-de-altas-capacidades.pdf
- Rieckmann, M. (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: objetivos de aprendizaje*. UNESCO Publishing.
- Riera, G. (2011). El aprendizaje cooperativo como metodología clave para dar respuesta a la diversidad del alumnado desde un enfoque inclusivo. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 133-149
- Rosas, R., Staig, J., Lazcano, G., Palacios, R., Espinoza, V., Aro, M., y Imbernón, C. (2019). ¿Qué podemos aprender de los sistemas educativos de Chile, España y Finlandia en el Marco de la Declaración de Salamanca? *Revista Latino Americana de Educación Inclusiva*, 13(2), 57-74
- Rodríguez-Naveiras, E., y Borges, A. (2020). Programas extraescolares: Una alternativa a la respuesta educativa de altas capacidades. *Revista de Educación y Desarrollo*, 52, 19-27.

<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-respuesta-educativa-de-altas-capacidades.pdf

Rodríguez, R., y de Souza, D. (2012). Aceleración de la enseñanza para alumnos superdotados: argumentos favorables y contrarios. *Revista de Psicología (PUCP)*, 30(1), 189-214.

Rodríguez, E., Vargas, M., y Luna, J. (2010). Evaluación de la estrategia "aprendizaje basado en proyectos". *Educación y educadores*, 13(1), 13-25.

http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S012312942010000100002&script=sci_arttext

Rojo, Á., Garrido, C., Soto, G., Sainz, M., Fernández, C. y Hernández, D. (2010). Talleres de enriquecimiento extracurricular para alumnos de altas habilidades. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado* 13(1), 137-146.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3163534>

Rogado, M., Nograro, C., Zabala, B., Etxebarria, A., Albes, M., García, Á., . . . Fernández, I. (2005). *La educación del alumnado con altas capacidades*. Vitoria-Gasteiz, España: Dirección de Renovación Pedagógica.

https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn_doc_esc_inclusiva/es_def/adjuntos/especiales/110005c_Doc_EJ_altas_capacidades_c.pdf

Rogers, K. (2004). Los efectos académicos de la aceleración. *Una nación engañada: cómo las escuelas frenan a los estudiantes más brillantes de Estados Unidos*. Centro Belin-Blank para la Educación de los Superdotados.

Rogers, K. (2007). Lecciones aprendidas sobre la educación de los superdotados y talentosos: una síntesis de la investigación sobre la práctica educativa. *Gifted Child Quarterly*, 51 (4), 382-396.

Rogado, M., Nograro, C., Zabala, B., Etxebarria, A., Albes, M., García, Á., . . . Fernández, I. (2005). *La educación del alumnado con altas capacidades*. Vitoria-Gasteiz, España: Dirección de Renovación Pedagógica.

- Robinson, N. (2004). Efectos de la aceleración académica en el estado socioemocional de los estudiantes superdotados. *Una nación engañada: cómo las escuelas frenan a los estudiantes más brillantes de Estados Unidos*, 2, 59-67.
- Rose, D., y Meyer, A. (2002). *Enseñar a todos los estudiantes en la era digital: diseño universal para el aprendizaje*. ERIC
- Ros, A y Úcar, A. (2011). Definición de superdotación. En Alumnado con altas capacidades intelectuales. *Universidad Autónoma de Nuevo León*, 6(3), 120.
- Sáenz, J. (1997). *Glosario de términos sobre la educación a sobresalientes y posición de la Asociación Mexicana para el Apoyo a Sobresalientes*, A. C. AMEXPAS.
- Sánchez (2006) Principales modelos de superdotación y talento. *Amazónica*, 10(3), 48-78.
- Sánchez, L., Cobeñas, E., Del Valle Chauvet, L. y Belinchón, E. (2008). Más allá del currículum: programas de enriquecimiento extraescolar: La experiencia del programa estrella. *Faisca: Revista de Altas Capacidades*, 13(15), 4-29. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3537454>.
- Sánchez, M y García, R. (2013). *Diversidad e inclusión educativa, aspectos didácticos y organizativos*. Madrid: Fuencarral.
- Sarrionandia, G y Alonso. (2004). *La "Declaración de Salamanca" sobre Necesidades Educativas Especiales 10 años después: valoración y prospectiva*. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad.
- Sastre, S. (2014). Intervención psicoeducativa en la alta capacidad: funcionamiento intelectual y enriquecimiento extracurricular. *Revista de Neurología*, 58(1), 59-98. http://altacapacidades.es/portalEducacion/html/articulos/Intervencion_Psicoeducativa_en_el_Nuevo_Paradigma_de_las_Altas_Capacidades.pdf
- Sánchez, A. (2013). *Altas capacidades intelectuales: sobredotación y talento. Detección, evaluación, diagnóstico, intervención educativa y familiar*. Formación Alcalá.
- Sánchez, E., y Cuenca, M. (1990): "Estrategias educativas en la formación de los niños superdotados", *Revista Complutense de Educación*, 1 (3), 487-497
- Sánchez, S., y Díez, E. (2013). La educación inclusiva desde el currículum: el diseño universal para el aprendizaje. *Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia*.

- Sánchez, A. (2010). *Introducción: ¿qué es caracterizar?* Medellín. Fundación Universitaria Católica del Norte
- Sala, I., Sánchez, S., Giné, C. y Díez, E. (2014). Análisis de los distintos enfoques del paradigma del diseño universal aplicado a la educación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8 (1), 143-152.
- Sastre, D y Riba, S. (2008). Niños con altas capacidades y su funcionamiento cognitivo diferencial. *Logroño- España. Revista de Neurología*. 46 (1) 12-14
- Sastre, S y Domenech, M. (1999). “La identificación diferencial de la superdotación y el talento”. *Faisca* n°7, 23-50. Santiago de Compostela
- Sastre-Riba, S. (2008). Niños con altas capacidades y su funcionamiento cognitivo diferencial. *Rev Neurol*, 46 (1), 11-16.
- Sastre-Riba, S., & Ortiz, T. (2018). Neurofuncionalidad ejecutiva: estudio comparativo en las altas capacidades. *Revista de Neurología*, 66(1), 51-56.
- Sastre-Riba, S., & Ortiz, T. (2018). Neurofuncionalidad ejecutiva: estudio comparativo en las altas capacidades. *Revista de Neurología*, 66(1), 51-56.
- Scherling, S. (2011). Designing and Fostering Effective Online Group Projects. *Adult Learning*, 22, 13 - 18. <https://doi.org/10.1177/104515951102200202>
- Spear, L. (2000). *Enseñar a pensar*. Aula XXI. Santillana. Madrid.
- Spires, H. & Donley, J. (1998). Prior knowledge activation: Inducing engagement with informational texts. *Journal of Educational Psychology*, 90, 249-260. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.2.249>
- Squires, D. (2009). Curriculum alignment: research-based strategies for increasing student achievement. <https://doi.org/10.5860/choice.46-3980>
- Standaert, R., y Troch, F. (2011). *Aprender a enseñar: una introducción a la didáctica general*. Quito: Grupo Impresor.
- Steele, F., & Aubusson, P. (2004). The Challenge in Teaching Biotechnology. *Research in Science Education*, 34, 365-387. <https://doi.org/10.1007/S11165-004-0842-1>

- Stemler, S., Grigorenko, E., Jarvin, L., y Sternberg, R. (2006). Utilizar la teoría de la inteligencia exitosa como base para mejorar los exámenes AP en psicología y estadística. *Psicología de la educación contemporánea*, 31 (2), 344–376.
- Sternberg, R. (2005). Wics: un modelo de superdotación en el liderazgo. *Revisión de Roeper*, 28 (1), 37-45.
- Sternberg, R. (1990). *Más allá del cociente intelectual*. Desclée De Brouwer. Bilbao
- Sevilla, D., Martín, M y Jenaro, C. (2018). Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Innovación Educativa*, 18(78), 115-141.
- Sewagegn, A. (2020). Learning Objective and Assessment Linkage: Its Contribution to Meaningful Student Learning. *Universal Journal of Educational Research*. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.081104>
- Seijo, T., López, M., López, P., y Virseda, M. (2015). Formación del profesorado en aprendizaje cooperativo y alumnos con altas capacidades: un enfoque inclusivo. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 9(2), 91-110.
- Segovia, F. y Beltrán, J. (1998). *El Aula Inteligente*. Madrid: Espasa Calpe.
- Seidel, J, Perencevich, K y Kett, L (2007). *De los principios del aprendizaje a las estrategias de enseñanza (con libro de ejercicios complementario): un enfoque basado en las necesidades para adolescentes de la escuela secundaria*. Springer Science & Business Media.
- Seade, C., Arízaga M., Placencio, P., y Vélez, X. (2022). Respuestas educativas para altas capacidades, según el modelo de enriquecimiento escolar tipo iii de Renzulli: estudio de caso en educación inicial. *Universidad-Verdad*, 1(80), 135-149.
- Simón, C y Echeita, G. (2013). *Comprender la educación inclusiva para intentar llevarla a la práctica*. Madrid: Wolters Kluwer España.
- Sierra, V., Aymes, L., y del Rosal, B. (2016). *Programas de intervención para niños con altas capacidades y su evaluación*. Editorial El Manual Moderno.

- Skliar, C, Stubrin, F y Gentili, P. (2008). La inclusión, la responsabilidad y la ética educativa. *Revista Voces de la alteridad de las diferencias, Universidad Nacional Autónoma de México*, 2, 3-28.
- Skliar, C. (1998). *La epistemología de la educación especial. Debates actuales en educación especial*. Argentina: Universidad Nacional de San Luis.
- Skliar, C. (2008) *¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable*. Orientación y Sociedad. http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3950/pr.3950.pdf
- Soto, R. (2003). La inclusión educativa: una tarea que le compete a toda una sociedad. *Universidad de Costa Rica*, 24(2), 45-47.
- Southern, W., y Jones, E. (2004). Tipos de aceleración: dimensiones y problemas. *Una nación engañada: cómo las escuelas frenan a los estudiantes más brillantes de Estados Unidos*, 2, 5-12.
- Stewart, L. (2018). *Análisis de documentos - Cómo analizar datos textuales para la investigación*. ATLAS.ti. <https://atlasti.com/es/research-hub/analisis-de-documentos>
- Strom, P., & Strom, R. (2011). Teamwork skills assessment for cooperative learning. *Educational Research and Evaluation*, 17, 233 - 251. <https://doi.org/10.1080/13803611.2011.620345>
- Suárez, J., Maiz, F. y Meza, M. (2010). Inteligencias múltiples: una innovación pedagógica para potenciar el proceso enseñanza aprendizaje. *Investigación y Postgrado*, 25 (1), 81-94.
- Swicord, B. (2010). A phenomenological study of gifted adolescents and their engagement with one on-line learning system, 1-125. <https://doi.org/10.7282/T3J10387>
- Tabach, M., & Schwarz, B. (2018). Professional development of mathematics teachers toward the facilitation of small-group collaboration. *Educational Studies in Mathematics*, 97, 273-298. <https://doi.org/10.1007/S10649-017-9796-X>
- Taylor, C. (1968). Ser desarrolladores de talento además de dispensadores de conocimientos. *La educación de hoy*, 57(9), 67-69

- Taylor, W. (1968). Ser desarrolladores de talentos, así como dispensadores de conocimientos. *La educación de hoy*, 57(9), 67–69
- Terman, L y Oden, H. (1951). *Los estudios de Stanford sobre los superdotados. El niño superdotado*. Boston, MA: DC Heath
- Terman, L. (1925). Estudios genéticos del genio. Características mentales y físicas de mil niños superdotados. *Stanford, CA: Prensa de la Universidad de Stanford*, 1,57.
- Terman, L. (1925). *Estudios genéticos del genio. Características mentales y físicas de mil niños superdotados*. Standford, CA: Prensa de la Universidad de Standford.
- Terman, L. (1925). *Rasgos mentales y físicos de mil niños injertados*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Tlhoaele, M., Suhre, C., & Hofman, A. (2016). Using technology-enhanced, cooperative, group-project learning for student comprehension and academic performance. *European Journal of Engineering Education*, 41, 263 - 278. <https://doi.org/10.1080/03043797.2015.1056102>
- Trillo, M. (2012). Alta capacidad y género. Factores diferenciadores cognitivos y de personalidad en niños y niñas de alta capacidad. *Dialnet*, 4,67-68.
- Torrego, J (2011). *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. UN MODELO DE RESPUESTA EDUCATIVA*. Universidad de Alcalá
- Tourón, J., y Tourón, M. (2008). La enseñanza a distancia: posibilidades para la atención individualizada de los alumnos de alta capacidad en la escuela y la familia. *Revista española de pedagogía*, 66, 297-313.
- Tourón, J. (2019). Las altas capacidades en el sistema educativo español: reflexiones sobre el concepto y la identificación. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 15–32. <https://doi.org/10.6018/rie.396781>
- Tourón, J. y Reyero, M. (2002) Identificación y diagnóstico de alumnos de alta capacidad. *Bordón*, 54, (3), 311-339.
- Tomasevski, K. (2002) *Contenido y vigencia del derecho a la educación” en Cuadernos*.
- Topping, K. (2005). Trends in Peer Learning. *Educational Psychology*, 25, 631 - 645. <https://doi.org/10.1080/01443410500345172>

- Torres, R. (2000). *Una década de educación para todos: la tarea pendiente*. UNESCO, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
- Tourón, J., & Santiago, R. (2015). El modelo Flipped Learning y el desarrollo del talento en la escuela. *Revista de Educación*, 36, 196-231.
- [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=4kIbCgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA203&dq=Tour%C3%B3n,+J.,+%26+Santiago,+R.+\(2015\).+El+modelo+Flipped+Learnin+g+y+el+desarrollo+del+talento+en+la+escuela.+Revista+de+Educaci%C3%B3n\(368\),+196-231.&ots=PfvUqMa8KV&sig=IWggRhyDOzREKMieZS1tIvxJWoc](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=4kIbCgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA203&dq=Tour%C3%B3n,+J.,+%26+Santiago,+R.+(2015).+El+modelo+Flipped+Learnin+g+y+el+desarrollo+del+talento+en+la+escuela.+Revista+de+Educaci%C3%B3n(368),+196-231.&ots=PfvUqMa8KV&sig=IWggRhyDOzREKMieZS1tIvxJWoc)
- Trigwell, K., & Prosser, M. (2014). Qualitative variation in constructive alignment in curriculum design. *Higher Education*, 67, 141-154.
- <https://doi.org/10.1007/S10734-013-9701-1>
- Tobón, C., y Cuesta, M (2020) Diseño universal de aprendizaje y currículo. *Sophia* 16(2) 166-182.
- Torrego, C., y Negro, A. (2012). *Aprendizaje cooperativo en las aulas*. Editorial Alianza
- Torrego, C. (2011). *Altas capacidades y aprendizaje cooperativo*. Madrid: SM.
http://www.fundacionpryconsa.es/pdf/Altas_capacidades_y_aprendizaje_cooperativo.pdf
- UNESCO (2005). *Lineamientos para la inclusión: Garantizar el acceso a la educación para todos*. UNESCO
- UNESCO (2005): *Directrices para la inclusión: Garantizar el acceso a la educación para todos*. París: UNESCO
- UNESCO-MEC (1994) *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales*. UNESCO.
- Uribe, Y., Jové, T., Fabregat, R., & Meneses-Ortegón, J. (2018). AdaptHAs: Adapting Theme and Activity Selections for a Co-creation Process for High Ability Students, 851-858.
- https://doi.org/10.1007/978-3-319-77712-2_80
- Vallejo, P., y Morata, M. (2015). Intervención Psicoeducativa en un caso de altas capacidades. *Revista de Psicología Clínica con niños y adolescentes*, 2(1), 69-74.
- https://www.revistapcna.com/sites/default/files/14-16_0.pdf

- Van, V., Mortelmans, D., Spooren, P., Van Petegem, P., Gijbels, D. y Vanthournout, G. (2006). Nuevos modos de evaluación dentro de la educación basada en proyectos: los stakeholders. *Estudios en evaluación educativa*, 32 (4), 345-368.
- Vantassel-Baska, J. (2008). Curriculum development for gifted learners in science at the primary level. *Revista Española de Pedagogía*, 283-295.
<https://www.jstor.org/stable/23766140>
- Vantassel-Baska, J. (2017). Selecting Instructional Strategies for Gifted Learners. *Focus on Exceptional Children*, 36.
<https://doi.org/10.17161/FOEC.V36I3.6801>
- Vantassel-Baska, J., & Hubbard, G. (2016). Classroom-Based Strategies for Advanced Learners in Rural Settings. *Journal of Advanced Academics*, 27, 285 - 310.
<https://doi.org/10.1177/1932202X16657645>
- Vantassel-Baska, J., Landau, M., & Olszewski, P. (1985). Toward Developing an Appropriate Math/Science Curriculum for Gifted Learners. *Journal for the Education of the Gifted*, 8, 257 - 272.
<https://doi.org/10.1177/016235328500800403>
- Valle, M. (2001). *Guía para la identificación y seguimiento de alumnos superdotados*. CISS-PRAXIS. Escuela Española. Bilbao.
- Vélez, A. (1998). *Aprendizaje Basado en Proyectos Colaborativos en Educación Superior*. Brasilia.
- Vega, M., y González, 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.v2.02titulo.oa?id=333328170008>
- Villaescusa, I. (2018). Enséñame tus trucos. Tutoría entre iguales en la escuela inclusiva. *Aula de secundaria*, 29, 24-29.
- Vigotsky, L. (1995) “Interacción entre enseñanza y desarrollo”. En *Colectivo de Autores Selección de lecturas de psicología infantil y adolescente*. Editorial Pueblo y educación. La Habana.

- Wahab, R., Abdullah, A., Abu, M., Mokhtar, M., & Atan, N. (2016). A case study on visual spatial skills and level of geometric thinking in learning 3D geometry among high achievers. *Man in India*, 96, 489-499.
- Wang, M. (1995) *La atención educativa a la diversidad del alumnado*. Madrid: Narcea.
- Warnock, M. (1987). Encuentro sobre Necesidades de Educación Especial. *En Revista de Educación, Número Extraordinario, 1*, 45-73.
- Wallace, P. (2009). Aprendizaje a distancia para estudiantes superdotados: resultados para estudiantes de primaria, secundaria y preparatoria. *Journal for the Education of the Gifted*, 32 (3), 295-320.
- Willard, K., y Duffrin, M. (2003). Utilización del aprendizaje basado en proyectos y la competencia para desarrollar las habilidades y el interés de los estudiantes en la producción de alimentos de calidad. *Journal of Food Science Education*, 2(4), 69-73. <https://doi.org/10.1111/j.1541-4329.2003.tb00031.x>
- Winstanley, C. (2018). Deep thinking and high ceilings: Using philosophy to challenge ‘more able’ pupils, 5, 8. <https://doi.org/10.21913/JPS.V5I1.1488>
- Wood, S., Portman, T., Cigrand, D., y Colangelo, N. (2010). Las percepciones y la experiencia de los consejeros escolares con la aceleración como una opción de programa para estudiantes dotados y talentosos. *Gifted Child Quarterly*, 54(3), 168-178. <https://doi.org/10.1177/0016986210367940>
- Yadarola, M. (2016). Diseño universal de la enseñanza para una educación inclusiva. *Revista Virtual RedEs*, 3, 26-41.
- Zambrano, V. y Gisbert, D. (2013). La tutoría entre iguales como un potente recurso de aprendizaje entre alumnos: efectos, fluidez y comprensión lectora. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 52(2), 154- 176. <https://www.redalyc.org/ar>
- Zilberstein, T. J. (2006) “*Los métodos, procedimientos de enseñanza y aprendizaje y las formas de organización. Su relación con los estilos y estrategias para aprender a aprender*”. *Preparación Pedagógica integral para profesores integrales*. Félix Varela: La Habana.

Zimmerman, B. y Kitsantas, A. (2005). The Hidden dimension of personal competence: Self-Regulated Learning and Practice.

Živković. S. (2021). Listening to music in the context of developing and encouraging creative thinking in upper elementary school students. *Norma*, 26(2), 205-223. <https://doi.org/10.5937/norma2102205Q>

ANEXOS

Nivel:

Área:

Documento de Análisis: Planificación microcurricular

Unidad Educativa:

Categoría	Definición	Subcategoría	Definición	Indicadores
Respuestas educativas	Las respuestas educativas en planificación microcurricular comienza con la evaluación psicopedagógica, en la cual se identifican las necesidades específicas de apoyo educativo para cada estudiante con altas capacidades o talento, donde se debe considerar la implementación de medidas extraordinarias, tales como adaptaciones curriculares de ampliación o enriquecimiento, e incluso la flexibilización del periodo de escolarización, siempre que estas acciones favorezcan un mejor ajuste a las necesidades educativas del alumno o alumna (Segovia y Beltrán, 1998).	Enriquecimiento curricular	El Modelo de Enriquecimiento curricular es un conjunto de estrategias diseñadas para incrementar el esfuerzo del estudiante y su satisfacción con el propio rendimiento, ya que se adapta a sus necesidades y potencial. Este modelo incorpora experiencias de aprendizaje avanzado que fomentan el desarrollo de habilidades de pensamiento superior en diversas áreas curriculares. Además, puede aplicarse tanto a estudiantes con altas capacidades como a aquellos que demuestran talento en diferentes formas (Renzulli y Reis, 1997).	<ul style="list-style-type: none"> • Amplia variedad de experiencias de aprendizaje abstractas y enriquecidas. • Actividades creativas y divertidas que fomentan el desarrollo máximo de sus habilidades. • Conjunto de estrategias que aumentan el esfuerzo y la satisfacción del estudiante al alinearse con sus necesidades y potencial. • Nivel de complejidad (retos cognitivos) relacionados a contenidos del nivel que cursa el estudiante o considerando contenidos del siguiente nivel educativo.
			Agrupamientos	

porque permiten contrastar diferentes percepciones, pensamientos y sentimientos sobre la realidad, además de apoyar la autoimagen de los estudiantes. Entre sus ventajas destaca que evita la descontextualización evolutiva del niño superdotado, al mismo tiempo que incrementa su motivación y rendimiento (Sánchez, 1993).

- Se pueda agrupar a los estudiantes en función de sus capacidades o intereses.
- Tienen la oportunidad de realizar actividades de profundización o desarrollar proyectos de trabajo grupal.

Aprendizaje colaborativo

El aprendizaje colaborativo se define como un proceso en el que el individuo puede aprender más de lo que lograría por sí solo, construyendo conocimientos a través de la interacción con los demás miembros del equipo. También, los integrantes intercambian y contrastan diferentes puntos de vista, lo que hace que cada uno sea responsable del aprendizaje de los demás, generando así un conocimiento común (Lucero, 2003)

- Estudiantes trabajan juntos en grupos para alcanzar objetivos comunes, resolver problemas o desarrollar proyectos.
- Fomenta el intercambio de ideas y el aprendizaje mutuo.
- Permite interactuar en un entorno cooperativo, mejorando sus habilidades de comunicación, empatía y trabajo en equipo.

Adaptación curricular

Para Cano y Reja (2019) la adaptación curricular es un proceso de toma de decisiones sobre los elementos del currículo con el fin de responder a las necesidades educativas del alumnado. Esto implica realizar modificaciones tanto en los elementos de acceso al currículo como en los componentes que lo conforman. En el caso de estudiantes con altas capacidades, estas adaptaciones permiten abordar aspectos intelectuales, creativos, y de ajuste personal y social, que configuran el perfil único de habilidades del estudiante.

Objetivos:

- Estos objetivos suelen ser más avanzados y desafiantes.
- Objetivos pueden incluir la aplicación de conceptos complejos.
- Ayudan a enfocar la actividad en aspectos que desafían y estimulan el pensamiento crítico del estudiante.

Contenido:

- Destrezas con criterio de desempeño son los mismos para todos los/las estudiantes.

Metodología:

- Actividades que vayan más allá del contenido estándar.
- Diseñar proyectos de investigación.
- Creación de productos originales.

Recursos:

- Esencial utilizar materiales y herramientas que se ajusten a su nivel avanzado.
 - Herramientas tecnológicas.
 - Explorar áreas de interés con mayor profundidad y ampliar su comprensión del contenido.
-

Evaluación:

- Deben ser flexibles, abiertas, innovadoras, motivadoras y, sobre todo, adaptables a la individualidad de cada estudiante.

Categoría	Definición	Subcategoría	Definición	Indicadores
Planificación microcurricular	Según Amino y Jara (2022) la microplanificación de aula para niños con altas capacidades es el proceso de diseño y organización detallada de actividades, estrategias y recursos educativos que responden a las necesidades individuales de estos estudiantes. Se enfoca en adaptar el contenido, las metodologías y las evaluaciones para ofrecer un aprendizaje personalizado, desafiante y enriquecedor, permitiendo que los niños con altas capacidades desarrollen su potencial en un entorno flexible y estimulante, atendiendo tanto a su ritmo de aprendizaje como a sus intereses y capacidades específicas.	Coherencia Momentos de la clase:	Para Seade et al. (2022) es fundamental que exista una coherencia curricular en la que los objetivos, contenidos, métodos, recursos, formas de organización y evaluación estén alineados con los niveles reales y potenciales de desarrollo de los estudiantes.	<ul style="list-style-type: none"> • Indagar los conocimientos previos. • Se presenta el tema y los objetivos de la clase. • Lo que van a aprender • Meta que deberán alcanzar.
		Anticipación	En la fase inicial de una clase, Antes de comenzar, es crucial que el docente explore los conocimientos previos de los estudiantes, ya que esto permite establecer un punto de partida adecuado. Durante esta etapa, se presenta el tema y los objetivos de la clase, de modo que los estudiantes comprendan qué van a aprender y cuál es la meta que deben alcanzar, utilizando diversas estrategias, como la presentación de casos reales o actividades de enganche, plantear preguntas o mostrar un problema para resolver (Standaert y Troch, 2011).	
		Construcción	El contenido se presenta de manera clara y estructurada para facilitar su comprensión, luego se asignan tareas que permiten a los estudiantes aplicar lo aprendido, ya sea a través de proyectos, actividades o ejercicios prácticos, en esta parte se refuerza el conocimiento adquirido, y lo	

lleva a un nivel más profundo al permitir que los estudiantes lo pongan en práctica (Carriazo et al., 2020).

- Se proponen actividades centrada en el estudiante y relacionada con metodologías activas para el aprendizaje: aprendizaje por descubrimiento, aprendizaje basado en proyectos(abp).
- Se desarrollan actividades para el aprendizaje atendiendo las particularidades de todos los estudiantes (ritmos de aprendizaje, trastornos específicos del aprendizaje).
- Actividades que promuevan la participación de todos.

Consolidación

Al final de la clase, durante la evaluación, el docente asigna una actividad que le permitirá conocer el grado de aprendizaje alcanzado por los estudiantes, brindando así una oportunidad para reflexionar sobre su comprensión y progreso, se lleva a cabo una retroalimentación sobre el contenido abordado previamente, lo que permite consolidar el aprendizaje (Guamán, 2019).

- Estudiantes ponen en práctica lo aprendido, mediante tareas, proyectos, productos finales, investigaciones entre otros.
- Se realiza una retroalimentación del contenido previamente visto.
- Trabajo autónomo de las actividades.