



Universidad del Azuay

Facultad de Filosofía y Ciencias Humanas

Carrera de Educación Básica

**PERCEPCIONES DE LOS EQUIPOS
PROFESIONALES SOBRE LAS NECESIDADES
Y RESPUESTAS EDUCATIVAS DE LOS
ESTUDIANTES CON ALTAS CAPACIDADES EN
INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE LA CIUDAD
DE CUENCA**

Autores:

Michelle Calle Arévalo; Santiago Barros Gavilanes

Directora:

Mgs. Ámbar Céleri Gomezcoello

Cuenca – Ecuador

2024

DEDICATORIA

Dedico este trabajo a la memoria de mi abuelo Luis Arévalo †, cuyo apoyo incondicional fue mi guía y motivación durante mi trayectoria universitaria, incluso en los momentos más difíciles. Gracias a su fortaleza y su aliento, pude perseverar y culminar esta etapa tan importante de mi vida. Su legado vivirá en cada uno de mis logros.

Michelle Anahí Calle Arévalo

DEDICATORIA

Dedico esta tesis, en primer lugar, a Dios, quien me otorgó la sabiduría y fortaleza necesarias para culminar esta carrera.

A mis padres, Nicanor Barros y Carmen Gavilanes, quienes con su esfuerzo y sacrificio inquebrantable han sido el pilar fundamental de todos mis logros. Su apoyo constante y palabras de aliento en los momentos más difíciles, incluso renunciando a sus propios sueños, me han permitido perseguir los míos.

A mi hermana, María José Barros, cuya disciplina y constancia en sus estudios despertaron en mí el interés por aprender. Su ejemplo de fortaleza y determinación me ha inspirado a enfrentar con valentía cada adversidad.

A mi sobrino, Nicolás Mejía, quien me motiva cada día a ser una mejor persona y un modelo a seguir. Espero que, cuando tenga la edad para leer este trabajo, sea un joven lleno de expectativas, orgullo y valores, y que encuentre en mí un ejemplo digno.

Finalmente, a mi abuelo, Enrique Gavilanes, quien con su amor por el magisterio y su ejemplo de dedicación inculcó en mí la pasión por ser docente.

Santiago Marcelo Barros Gavilanes

AGRADECIMIENTO

Expreso mi más profundo agradecimiento a Dios, quien ha iluminado y guiado mi camino durante todo este proceso.

A mis padres, Marco y Blanca, por ser mi inspiración constante y el pilar fundamental en cada etapa de mi vida. A mis hermanos Cristian †, Marcos y Christian, por caminar junto a mí y compartir conmigo cada paso de esta travesía.

A Susi, mi gata, quien fue mi compañera fiel durante largas horas de estudio, cuyo cariño y compañía fueron mi mayor soporte emocional.

Quiero expresar mi más profunda gratitud a la Mgst. Ámbar Celleri, mi directora de tesis, a quien agradezco infinitamente su apoyo incondicional y su sabiduría. Su capacidad para guiarme a través de este proceso, combinada con su entusiasmo por la investigación, me inspiró a dar lo mejor de mí, gracias por ser una mentora excepcional.

A todos los docentes que han contribuido a mi formación, mi más profundo agradecimiento. Sus conocimientos, su pasión por la enseñanza y su dedicación han sido fundamentales para mi desarrollo profesional. Gracias por compartir sus saberes y por inspirarme a seguir aprendiendo.

En particular quiero agradecer a la PhD Julia Avecillas y PhD Karina Huiracocha, por compartir sus conocimientos y aportar a este proyecto con su sabiduría

A mis amigos de clase, quienes con su amistad y apoyo incondicional hicieron de este camino un viaje más llevadero. Sus palabras de aliento y los momentos de estudio juntos fueron fundamentales para la culminación de este trabajo.

A la Universidad del Azuay, por brindarme un espacio de acogida y una formación académica de excelencia que ha sido fundamental para mi desarrollo profesional.

Michelle Anahí Calle Arévalo

AGRADECIMIENTO

Agradezco infinitamente a Dios, por brindarme la salud y la capacidad de afrontar las dificultades que se han suscitado a lo largo de esta carrera.

A mis padres, hermana, abuelo, y en especial a mi tía Mercedes Gavilanez, quien gracias a su apoyo y amor incondicional han hecho que mis días de universidad sean más llevaderos.

A mi tutora, Mgst. Ámbar Céleri, le agradezco profundamente por su ejemplar acompañamiento y paciencia a lo largo de todo este proceso de titulación. Su sabiduría y valiosos consejos fueron fundamentales para alcanzar este logro.

A todos mis docentes, quiero expresar mi sincero agradecimiento por su dedicación, enseñanzas y compromiso a lo largo de todos estos años. Cada uno de ustedes ha contribuido de manera significativa a mi formación, no solo académica, sino también personal. Gracias por inspirarme, desafiarme y brindarme las herramientas necesarias para alcanzar este logro.

A mis amigos, les agradezco de corazón por su apoyo incondicional, por estar a mi lado en todo momento y por llenar este proceso de risas y distracción. Su ánimo, comprensión y compañía fueron fundamentales para seguir adelante y alcanzar este logro.

Finalmente, agradezco a todas las personas que creyeron en mí y me han alentado a superar desafíos. Este logro no solo es mío, sino de todos ustedes que han sido parte de mi trayecto académico y personal.

Santiago Marcelo Barros Gavilanes

RESUMEN

Este trabajo de titulación analiza las percepciones de docentes, directivos y psicólogos sobre las necesidades y respuestas educativas de estudiantes con altas capacidades en tres instituciones de Cuenca, Ecuador, utilizando una metodología cualitativa, bajo un paradigma hermenéutico interpretativo, a través de entrevistas semiestructuradas y grupos focales. Los hallazgos reflejan que los equipos profesionales reconocen el ritmo acelerado de aprendizaje y la necesidad de un currículo enriquecido para estos estudiantes, aunque persisten barreras como estereotipos y mitos que dificultan una atención educativa adecuada. Las conclusiones destacan la relevancia de la capacitación docente y de recursos específicos para implementar estrategias pedagógicas efectivas, así como el apoyo de las autoridades para mejorar las prácticas educativas. Además, subrayan la importancia del trabajo interdisciplinar y la colaboración con las familias para favorecer el desarrollo socioemocional de los estudiantes con altas capacidades.

Palabras clave: altas capacidades, percepciones, equipos profesionales, necesidades educativas, respuestas educativas.

ABSTRACT

This thesis analyses the perceptions of teachers, managers, and psychologists about the educational needs and responses of students with high abilities in three institutions in Cuenca, Ecuador, using a qualitative methodology under an interpretative hermeneutic paradigm through semi-structured interviews and focus groups. The findings reflect that the professional teams recognize the accelerated pace of learning and the need for an enriched curriculum for these students, although barriers such as stereotypes and myths persist, which hinder adequate educational attention. The conclusions highlight the relevance of teacher training, specific resources to implement effective pedagogical strategies, and the support of authorities to improve educational practices. In addition, they underline the importance of interdisciplinary work and collaboration with families to favor the socio-emotional development of students with high abilities.

Keywords: high abilities, perceptions, professional equipment, educational needs, educational responses.

ÍNDICE

DEDICATORIA	II
DEDICATORIA	III
AGRADECIMIENTO	IV
AGRADECIMIENTO	V
RESUMEN	VI
ABSTRACT	VII
INTRODUCCIÓN GENERAL	1
Capítulo I	3
<i>1.1 Antecedentes teóricos</i>	3
1.2. Marco Teórico: I parte	6
<i>Introducción</i>	6
1.2.1 Conceptualización de las altas capacidades	6
1.2.2 Modelos explicativos de las altas capacidades.....	7
1.2.3 Características de las personas con altas capacidades.....	9
1.2.4 Prevalencia de las personas con altas capacidades.....	10
Conclusión	11
Capítulo 2	12
2.1 Marco Teórico: II parte	12

<i>Introducción</i>	12
2.1.1 Identificación y evaluación	12
2.1.2 Necesidades educativas de las personas con altas capacidades.....	15
2.1.3 Respuestas educativas de los estudiantes con altas capacidades.....	18
2.1.4 Mitos y estereotipos de las altas capacidades hacia la evaluación de las altas capacidades. ...	20
2.1.5 Percepciones de equipos profesionales hacia la educación de las altas capacidades.	21
2.1.6 Mitos y realidades sobre los estudiantes con altas capacidades	25
Conclusiones	29
Capítulo 3:	31
3. <i>Metodología</i>	31
3.1 Contexto, población y participantes.....	32
3.2 Procedimiento	33
3.3 Instrumentos de recolección de datos	34
3.4 Método de interpretación de resultados	35
4. ANÁLISIS DE RESULTADOS: NECESIDADES EDUCATIVAS	37
4.1. <i>Percepción de las altas capacidades</i>	37
4.1.1. Conocimiento	37
4.1.2. Las altas capacidades.....	37
4.1.3 Rasgos de las altas capacidades.....	41
4.1.4 Identificación de perfiles de la alta capacidad.....	44
4.2. Necesidades educativas en relación con el desarrollo psicoafectivo	46

<i>Habilidades socioemocionales</i>	47
4.2.1. Relaciones interpersonales	47
4.3. Necesidades educativas relacionadas con medidas educativas.....	50
4.3.1. Educación inclusive.....	50
4.3.2. Educación especial	52
4.3.4. Maneras de aprender de estudiante con altas capacidades.....	53
4.4. <i>Necesidades educativas relacionadas con el entorno escolar</i>	55
4.4.1. Trabajo de equipo interdisciplinario	55
RESPUESTAS EDUCATIVAS	58
5. <i>Respuestas educativas</i>	58
5.1 Apoyos educativos para estudiantes con altas capacidades.....	59
5.2. <i>Medidas curriculares ordinarias</i>	62
5.2.1. Agrupamiento	62
5.2.2. Adaptación curricular	63
5.2.3. Enriquecimiento curricular.....	65
5.3. <i>Medidas curriculares extraordinarias</i>	68
5.3.1. Aceleración escolar	68
5.4. Metodologías activas para el aprendizaje	71
5.4.1. Tutorías entre pares	71
5.4.2. Aprendizaje basado en proyectos (ABP).....	72
5.4.3. Trabajo cooperativo.....	72

5.4.4. Aula invertida	73
6. Abordaje de profesionales.....	74
<i>6.1. Equipo interdisciplinario</i>	<i>74</i>
6.1.1. Trabajo interdisciplinario para estudiantes con altas capacidades.....	74
7. CONCLUSIONES.....	77
8. RECOMENDACIONES	78
9. BIBLIOGRAFÍA	80

INTRODUCCIÓN GENERAL

Esta investigación explora las percepciones de los equipos profesionales de tres instituciones educativas en la ciudad de Cuenca, Ecuador, en relación con las necesidades y respuestas educativas de los estudiantes con altas capacidades. Se analiza cómo los docentes, directivos y el personal del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) perciben los procesos educativos de este colectivo.

En el capítulo uno, los antecedentes teóricos se expone un análisis de investigaciones relevantes en diferentes contextos geográficos, tanto a nivel local, como latinoamericano e internacional. Se destacan estudios sobre la importancia de cómo la formación docente influye en las actitudes positivas o negativas hacia medidas educativas de los estudiantes con altas capacidades.

También se profundizan los modelos explicativos de las altas capacidades, destacando la evolución de las definiciones desde términos tradicionales hasta enfoques más inclusivos que integran la diversidad de talentos. Además, se abordan las características generales y específicas de las personas con altas capacidades, en esta misma línea, se explora el ámbito relacionado a la prevalencia en distintos contextos educativos y geográficos.

En el capítulo dos se amplía la revisión teórica al abordar temáticas como la identificación y evaluación de las altas capacidades, las necesidades y respuestas educativas de estos estudiantes. Así mismo, dentro de este capítulo, se analizan las percepciones de los equipos profesionales hacia la educación de este colectivo. En esta misma línea, se examinan los mitos y estereotipos que persisten en el ámbito educativo, mismos que obstaculizan tanto la identificación correcta de los estudiantes como la implementación de estrategias educativas adecuadas.

Finalmente, se presenta un análisis de las respuestas educativas necesarias para atender a los estudiantes con altas capacidades, que incluyen estrategias como el enriquecimiento curricular, la aceleración escolar y el agrupamiento por capacidades. La investigación destaca la importancia de

flexibilizar los currículos para proporcionar a estos estudiantes un entorno educativo que les permita desarrollar todo su potencial.

En el tercer capítulo, se describe cómo se llevó a cabo esta investigación, su paradigma hermenéutico interpretativo, enfoque cualitativo, alcance interpretativo, diseño fenomenológico, su respectivo contexto y participantes, así como, el procedimiento, los instrumentos y técnicas que se utilizaron para recopilar y analizar los datos. Estos elementos hicieron posible conocer las percepciones de los equipos profesionales sobre las necesidades y respuestas educativas de los estudiantes con altas capacidades en tres instituciones educativas de la ciudad de Cuenca, Ecuador.

Capítulo I

1.1 Antecedentes teóricos

Las investigaciones en el área educativa, especialmente en cuanto a la inclusión de estudiantes con altas capacidades, han revelado importantes hallazgos que se convierten en antecedentes de la presente investigación.

En España, Gómez (2021) examinó el impacto de la formación especializada de los docentes sobre los estudiantes con Altas Capacidades (AC), su estudio cuasi-experimental con una muestra de 167 docentes evidenció que la formación especializada influye positivamente en las actitudes y creencias de los docentes hacia estos alumnos. Los resultados indicaron una mejora significativa en la opinión hacia medidas educativas como la aceleración y la flexibilización.

Por otro lado, Pasarín et al. (2021), exploraron los conocimientos, percepciones y actitudes hacia las Altas Capacidades (AC) en un grupo de docentes en activo y estudiantes de grado en educación infantil y primaria en España, su investigación cuantitativa con 246 participantes reveló que los estudiantes de grado mostraron actitudes más favorables hacia las Altas Capacidades (AC) que los docentes en ejercicio.

Un estudio realizado por García et al. (2021) titulado "Percepciones docentes hacia las altas capacidades intelectuales: relaciones con la formación y experiencia previa", el cuál investigó cómo la formación y experiencia de los docentes influyen en su conocimiento sobre estudiantes con altas capacidades. En dicha investigación, participaron 637 profesores de Educación Secundaria, en donde como resultado se encontró que el 57.35% de los docentes formados en necesidades educativas específicas comprendían las principales necesidades de estos estudiantes. Además, el 61.97% con experiencia previa y el 66.82% sin experiencia demostraron más formación en este campo. Dentro de las conclusiones, destaca que la experiencia en el aula está vinculada a una mayor confianza en identificar y satisfacer las necesidades de los estudiantes con altas capacidades, detectar situaciones de exclusión y

promover respuestas inclusivas, con los años de experiencia influyendo significativamente en las actitudes y enfoques pedagógicos hacia este grupo.

Otra investigación, realizada por Plata et al. (2021) en España, con el título, "Los docentes que creen en la inclusión educativa ¿tienen una actitud favorable hacia el alumnado de altas capacidades?", el objetivo fue investigar la relación entre las actitudes de los profesores hacia la inclusión educativa y hacia los alumnos con altas capacidades. La investigación, de tipo cualitativo, incluyó a 203 profesores de la comunidad de Extremadura. Los resultados mostraron que un 21.67% del profesorado consideraba tener un nivel bajo o muy bajo de formación para atender a estos estudiantes, mientras que casi un 60% había trabajado con alumnos de altas capacidades y un 40.9% nunca lo había hecho. Además, un 66% de los docentes indicó que nunca había participado en actividades formativas relacionadas con alumnos de altas capacidades, en contraste con el 34% que sí lo había hecho. En conclusión, se encontró que los profesores más jóvenes y mejor formados tienden a tener actitudes más favorables hacia la inclusión educativa en general, pero estas actitudes no siempre se reflejan de la misma manera hacia los alumnos de altas capacidades.

Por otra parte, en el ámbito latinoamericano, un estudio realizado por Cortez et al. (2013) bajo el título "Creencias docentes de profesores ejemplares y su incidencia en las prácticas pedagógicas", se investigó las creencias fundamentales que guían las prácticas pedagógicas de tres profesores ejemplares en el Colegio San Antonio de Villa Alemana. Esta investigación cualitativa se centró en docentes considerados "ejemplares" dentro de un colegio particular subvencionado. Los resultados revelaron las creencias predominantes entre los docentes, destacando tanto las similitudes como las diferencias entre sus discursos y sus métodos pedagógicos. Se concluyó que estas creencias influyen significativamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje, abordando temas como la identidad profesional, métodos de enseñanza y las características individuales de los estudiantes. Además, se destacaron creencias asociadas a características específicas de los profesores ejemplares, como el fomento de la participación

estudiantil, la utilización de diversas metodologías educativas y la consideración de las necesidades individuales de los alumnos.

En esta misma línea, Gutiérrez (2022) llevó a cabo una investigación en Colombia centrada en el desarrollo y validación de un cuestionario sobre mitos relacionados con las Altas Capacidades (AC), su estudio cuantitativo con una muestra de 584 profesores de instituciones públicas y privadas, demostró que el cuestionario adaptado fue efectivo para evaluar las falsas creencias sobre AC.

Dentro del contexto ecuatoriano, destaca el estudio descriptivo realizado por Machado et al. (2016) revelan que el desconocimiento y las percepciones erróneas entre los docentes acerca de las altas capacidades, sumados al insuficiente respaldo institucional por parte de directivos y equipos psicopedagógicos, contribuyen a la creación de un ambiente educativo inadecuado. Esta falta de comprensión y apoyo impide el desarrollo integral de los estudiantes con potencial sobresaliente, subrayando la crucial importancia de mejorar las actitudes y conocimientos de todos los actores educativos involucrados.

Además, estudios como el de Seade et al. (2019), han demostrado que la capacitación en altas capacidades puede mejorar las actitudes de los maestros hacia estos estudiantes, este estudio, de naturaleza cuasiexperimental, encontró que la intervención de especialistas resultó en mejoras en los resultados de las pruebas realizadas en cuanto a las actitudes, y contribuyó a superar prejuicios y conceptos erróneos sobre este grupo de estudiantes, después de dicha intervención. Este estudio resalta la necesidad de proporcionar formación a los docentes para mejorar la comprensión y la atención a las necesidades de estos estudiantes.

Finalmente, el estudio con enfoque fenomenológico-interpretativo aplicado por Galarza y Vélez (2020), exploró la percepción de 26 docentes, resalta la notable carencia de formación entre los docentes en relación a las Altas Capacidades, lo cual fomenta la aceptación de diversos mitos sobre estos alumnos.

Uno de los mitos prevalentes es la percepción de que el sistema educativo prioriza el apoyo a estudiantes con déficits en lugar de aquellos que muestran potencial destacado. Esta investigación subraya la urgente necesidad de mejorar la formación docente sobre las Altas Capacidades, con el fin de romper mitos y proporcionar un entorno educativo que promueva el desarrollo integral de estos estudiantes.

1.2. Marco Teórico: I parte

Introducción

Abordar las altas capacidades intelectuales es complejo y abarca diferentes enfoques o dimensiones, lo que ha generado una diversidad de conceptos y modelos explicativos a lo largo de la historia. Se ha encontrado una serie de dificultades para definir el término "superdotado" por parte de la comunidad científica, desde su variabilidad a través de los tiempos (Torrego, 2011), hasta la evolución hacia un enfoque más inclusivo y general como el de "altas capacidades" (Martínez y Guirado, 2012). El presente capítulo explora la conceptualización de las altas capacidades, los diferentes modelos teóricos que han surgido para intentar explicarlas, las características generales y específicas de las personas con altas capacidades, y además, su prevalencia en distintos contextos educativos y geográficos. Según Barrera et al. (2008), este análisis es fundamental para comprender no sólo las potencialidades de los individuos con esta condición, sino también los desafíos a los que se enfrentan, al momento de su detección y respuesta por parte del sistema educativo.

1.2.1 Conceptualización de las altas capacidades

Actualmente, la bibliografía especializada emplea el término "altas capacidades" (AC), el cual ha sido definido como aquellos individuos que poseen una capacidad intelectual y un conjunto de características propias y potencialidades o diversas capacidades que destacan muy por encima de la media (Covarrubias, 2018).

Existen términos para referirse a las altas capacidades, como "sobredotado" y "superdotado", los cuales se utilizan para describir a personas con un alto rendimiento en varias aptitudes y una

combinación de todos los recursos intelectuales que les permite un elevado nivel de eficacia en cualquier forma de procesamiento y gestión de la información (Aretxaga, 2013; Torrego et al, 2011).

Asimismo, Aretxaga (2013) también añade los conceptos de talento y precocidad. El talento se refiere a personas que destacan por un alto rendimiento en una o varias áreas específicas, mientras que la precocidad se observa en aquellos niños o personas que muestran un desarrollo adelantado en comparación Aretxaga con otros de su misma edad cronológica.

Gálvez y González (2000), utilizó algunas de las siguientes terminologías: “prodigio”, el cual se refería a un individuo que, a una edad temprana, realiza actividades extraordinarias que pueden competir en un campo específico con adultos, mostrando una competencia específica y prematura. Por otro lado, el mismo autor describió el término “genio” referido a alguien que, gracias a su inteligencia y creatividad excepcional, produce obras importantes reconocidas caracterizándose por una competencia tanto general como específica. Finalmente, el término "eminencia" describe a una persona que ha logrado una obra genial a través de la perseverancia y otros factores como la oportunidad o el azar, sin que su nivel intelectual sea necesariamente el factor determinante, mostrando una competencia casual.

Comes et al. (2016) y Martínez y Guirado (2012) coinciden en que el término altas capacidades es más general e inclusivo que "superdotación", ya que permite abarcar a estudiantes talentosos, precoces y otros que demuestran habilidades excepcionales. Los autores mencionados subrayan que los alumnos con altas capacidades no pertenecen a grupos homogéneos y que no pueden ser identificados únicamente a través de una medida de potencial intelectual en un momento dado. Esta visión es coherente con Sastre y Pascual (2013), quienes sostienen que la alta capacidad intelectual es un concepto multidimensional, y que la creatividad juega un rol esencial en la identificación y desarrollo de dichas capacidades.

1.2.2 Modelos explicativos de las altas capacidades

Existen diversos modelos que se basan en las altas capacidades, entre ellos destacan los siguientes:

El Modelo basado en capacidades, introducido por Lewis Terman en 1916, se enfoca en los rasgos psicométricos y los instrumentos de medición, específicamente en el estudio de las capacidades intelectuales a través del coeficiente intelectual (CI). Este modelo define a los individuos con un CI superior a 130 como "superdotados" (Covarrubias, 2018; Pié Balaguer, 2015).

El modelo de rendimiento, propuesto por Joseph Renzulli en 1978, sostiene que aunque la alta capacidad intelectual es necesaria, no es suficiente por sí sola para alcanzar un alto rendimiento. Este rendimiento resulta del talento observable y medible, y Renzulli identifica tres factores clave que generan productos sobresalientes: habilidad por encima de la media, compromiso con la tarea y creatividad. Además, este modelo reconoce la importancia de los factores sociales y ambientales (Quílez y Lozano, 2020; Renzulli, 1978).

Otro de los modelos que se debe mencionar, es el modelo cognitivo que se centra en los procesos relacionados con la adquisición, procesamiento y almacenamiento de la información. Se destacan las teorías de Robert Sternberg y Howard Gardner, quienes ponen énfasis en los procesos cualitativos de la inteligencia. Sternberg, en particular, propone una teoría triárquica, que subdivide la inteligencia en tres perspectivas: competencia analítica, creatividad experiencial y aplicación contextual (Covarrubias, 2018; Sternberg, 1985). Por su parte, Gardner, con su teoría de las inteligencias múltiples, explica que no existe una única inteligencia, sino varias, las cuales se manifiestan en diferentes culturas y entornos (Covarrubias, 2018; Pié Balaguer, 2015).

Finalmente, el Modelo sociocultural plantea que las altas capacidades se desarrollan de manera óptima sólo si existe una interacción favorable entre los factores sociales. Ampliando el concepto se destacó que esta no solo se relaciona con un satisfactorio estado social, físico, moral, emocional o intelectual del individuo, sino que también depende de factores intrínsecos y psicosociales como la

persistencia, la independencia y la motivación interna. Además, se subrayó que el contexto social, cultural y familiar puede dificultar o potenciar el desarrollo de estas capacidades (Hernandez, 2022; Tannenbaum;1986).

1.2.3 Características de las personas con altas capacidades

Barrera et al. (2008) señala que las personas con altas capacidades intelectuales no forman parte de un grupo homogéneo y tampoco presentan características comunes, es así, que la mayoría de ellos no mostrará todos los rasgos definitorios ni lo hará de forma continuada.

Las características de los niños con altas capacidades, según Barrera et al. (2008), incluyen una serie de habilidades intelectuales, creativas, de personalidad y académicas. Amplia literatura, coinciden en que estos niños aprenden con rapidez y facilidad, siempre y cuando estén interesados, además poseen una destreza superior para resolver problemas complejos utilizando el conocimiento y habilidades de razonamiento que han adquirido. Muestran una comprensión excepcional de ideas complejas, tienen una capacidad para manejar símbolos e ideas abstractas. Su creatividad se demuestra en la producción de ideas y soluciones originales, así como en la flexibilidad de su pensamiento para resolver problemas desde diversos puntos de vista. En cuanto a su personalidad, suelen ser perfeccionistas, críticos, muestran independencia en su pensamiento y prefieren a menudo trabajar solos. En el ámbito académico, estos estudiantes suelen aprender contenidos nuevos con facilidad y rapidez, tienen un gran interés por adquirir nuevos conocimientos, y demuestran una capacidad superior para transferir lo aprendido a nuevas situaciones (Barrera et al., 2008; Torrego, 2012; Vélez et al., 2021).

Sin embargo, es importante mencionar que las altas capacidades también pueden venir acompañadas de disincronías, concepto descrito por Terrasier (1994) el cual nos menciona que tiene una dimensión esencialmente evolutiva y hace referencia al desfase que puede darse entre diferentes niveles de desarrollo.

Las investigaciones de Martín y Vargas (2014); Terrassier (1994) coinciden en que, los niños con altas capacidades a menudo enfrentan un desfase significativo entre su desarrollo intelectual y su desarrollo psicomotor, afectivo o social, lo que puede dificultar su adaptación al entorno escolar y social. Este desfase se manifiesta en problemas como la falta de motivación, frustración, dificultades en la escritura y problemas de interacción. Señalan además que el entorno escolar, con su ritmo estandarizado no se ajusta adecuadamente a las necesidades de estos niños, lo que puede resultar en un desempeño académico bajo, problemas con la disciplina, y la tendencia a buscar la compañía de personas mayores que estén más alineadas con su nivel de desarrollo intelectual. Finalmente, destacan la presión que enfrentan estos niños para conformarse con normas del entorno, lo que puede llevarlos a reprimir su verdadero potencial.

Terrassier (1994) nos amplía un poco más este tema de disincronías y nos menciona sobre la precocidad en la lectura y la dificultad en escritura debido a su falta de destreza psicomotora. Además, enfatiza que la inteligencia superior a la media puede interferir con las necesidades afectivas, llevando al niño a adoptar comportamientos que esconden su inmadurez emocional.

De acuerdo a la revisión de la literatura referente a las altas capacidades, se describen estudios que abordan el presente objeto de estudio y que muestran la realidad de las personas con esta condición desde ópticas que nos permiten comprenderla y reflexionarla.

1.2.4 Prevalencia de las personas con altas capacidades

García y Rocha (2023) encontraron que la prevalencia de la alta capacidad intelectual en España en enseñanzas no universitarias es del 0,50%. Sin embargo, este varía considerablemente entre las diferentes comunidades, es decir, las comunidades que presentan una mayor prevalencia de alta capacidad intelectual son Andalucía y Asturias con un 1,06% lo cual muestra que a pesar de que el promedio nacional es bajo, existen regiones en donde la identificación de estudiantes con altas capacidades es alta.

En contraste, en Ecuador, Vélez et al. (2022) encontró que el 9,8% de los 628 niños que fueron evaluados en instituciones públicas y privadas de sexto año de educación general básica, presentaban altas capacidades, en donde, se observó mayor prevalencia de comorbilidades como dislexia (17,8%), discalculia (18%), disortografía (7,1%) y TDAH (10,4%), con una predominancia en el sexo masculino. La misma autora reveló la prevalencia de estudiantes con altas capacidades en escuelas primarias de Cuenca, Ecuador, y encontró que el 2,75% de ellos presentaban características de alta capacidad intelectual. Este porcentaje es mayor al que reporta el Ministerio de Educación del Ecuador. Asimismo, se identificó mayor prevalencia en escuelas privadas y en estudiantes de segundo de primaria (Vélez et al., 2019).

Conclusión

La revisión teórica de este primer capítulo considera lo siguiente: el estudio de las altas capacidades ha evolucionado desde un enfoque de la inteligencia centrado únicamente en la medición a una perspectiva multidimensional. Los diferentes modelos teóricos han demostrado que las altas capacidades no pueden reducirse a un único factor de capacidad intelectual superior a la media, sino, este enfoque incorpora no solo la inteligencia convergente, sino también la creatividad y el pensamiento divergente, como elementos esenciales para la resolución de problemas.

Las características de las personas con altas capacidades muestran una amplia variedad de rasgos, no sólo en términos de capacidad intelectual elevada, sino también en aspectos de personalidad, desarrollo socio-emocional, ritmos de aprendizaje, habilidades sociales y capacidad de adaptación al entorno, lo que refuerza la idea de que se trata de un grupo heterogéneo y que por manifestarse con una variedad de perfiles requieren de procesos educativos personalizados.

Los estudios sobre la prevalencia de las altas capacidades demuestran variabilidad dependiendo del contexto geográfico y educativo, reflejando las diferencias en los criterios de identificación y en los factores culturales y sociales que influyen en su detección.

Capítulo 2

2.1 Marco Teórico: II parte

Introducción

La identificación y evaluación de estudiantes con altas capacidades requieren un enfoque integral que trascienda los simples test de CI, como señalan Tourón et al. (2002), incorporando una evaluación que considere tanto habilidades cognitivas como creativas. A su vez, estos estudiantes tienen necesidades educativas específicas que demandan estrategias personalizadas para garantizar su participación dentro del sistema educativo, por su parte, la respuesta educativa debe ser flexible para adaptarse a sus características únicas (Acosta y Alsina, 2017). Sin embargo, los mitos y estereotipos sobre las altas capacidades pueden afectar negativamente la evaluación y el apoyo, así como las percepciones y conocimientos de los profesionales influyen en la precisión de las evaluaciones y en la calidad de las intervenciones educativas, como destaca Heyder et al. (2018). Además, la percepción de los equipos profesionales sobre la educación de estos estudiantes debe estar fundamentada en una formación adecuada y libre de prejuicios, de acuerdo con Gómez et al. (2020). De esta forma, en este capítulo se abordarán temáticas como la identificación y evaluación, así como las necesidades y respuestas educativas, además, se abordan las percepciones tanto de los profesionales hacia la evaluación, así como hacia la educación de este colectivo, en esta misma línea, se analiza los mitos y realidades que se han conceptualizado sobre las personas con altas capacidades intelectuales.

2.1.1 Identificación y evaluación

La detección de altas capacidades según Arguedas (2016) comienza con la observación, tanto del profesor como del equipo de orientación del centro escolar, quienes deben identificar posibles indicadores y realizar una observación estructurada dentro y fuera del aula para conocer las características cognitivas y el estilo de aprendizaje, aspectos que les permitirá conocer la interacción en situaciones sociales, cómo afrontan los conflictos y se adaptan al grupo.

Posteriormente, se lleva a cabo una evaluación psicopedagógica, un proceso de recogida, análisis y valoración de la información por parte del equipo de orientación, es decir, profesionales de la pedagogía, psicopedagogía y la psicología, dicha evaluación incluye pruebas psicométricas, entrevistas y otras técnicas para recopilar datos específicos, en este proceso intervienen tanto la familia, el docente tutor, los docentes y los compañeros de clase del alumno. Para detectar a las personas con altas capacidades, es fundamental realizar una evaluación contextualizada que considere diversos aspectos del desarrollo del alumno, todo esto garantiza una detección más precisa, y cuando finalice este proceso, se determina si el alumno posee o no altas capacidades, para dar paso al proceso de determinar una respuesta educativa adecuada a sus necesidades (Arguedas, 2016; Comes et al, 2016).

Tourón (2020) nos menciona la importancia de saber cuál es el grado de capacidad o talento de un alumno para planificar su itinerario de aprendizaje. Ordinariamente más capacidad implica más velocidad de aprendizaje, lo cual es coherente con un enfoque evolutivo del desarrollo del talento. Así pues, debería considerarse la necesidad de re-evaluar a los alumnos que obtienen puntuaciones elevadas al ser comparados con otros estudiantes de su edad, para mitigar o eliminar el posible efecto de techo de las pruebas que se empleen. Será, además, el único modo de establecer las diferencias reales que existen también entre los más capaces y ofrecerles la posibilidad de tener un itinerario educativo que los lleve a realizar todo su potencial.

Brody (2015); Tourón (2006); Tourón (2020) coinciden en sus investigaciones que el “Talent search” es un modelo educativo importante y necesario ya que tiene el objetivo de identificar a alumnos que demuestran habilidades excepcionales a una edad temprana, permitiendo una atención educativa que se adapte más a sus competencias que a su edad cronológica. En este modelo, los estudiantes son evaluados con pruebas diseñadas para medir habilidades más allá del nivel curricular típico para su edad en donde se ha demostrado que la mayoría de estos estudiantes puede obtener resultados superiores a los de los estudiantes universitarios. Por lo tanto, lo primero es el descubrimiento del talento, el cual se lleva a cabo a través de este modelo, que se debe realizar de manera sistemática todos los años.

Asimismo, Touron y Rejero (2001) recopilan las características evaluativas destacadas por diversos autores y coinciden en las siguientes: El objetivo principal de la actividad es identificar a los estudiantes cuyo potencial no se está estimulando adecuadamente en los programas escolares regulares. Para ello, los indicadores y herramientas de identificación deben alinearse con los contenidos propuestos en la malla curricular en las distintas áreas del aprendizaje, además deben ser inclusivos, usando una variedad de información para evitar la exclusión de estos estudiantes. Es importante que el proceso de identificación no sea estático ni limitado a un solo momento. Los autores recomiendan realizar un screening multidimensional para recopilar la mayor cantidad de información posible y crear un perfil completo del candidato, abarcando sus habilidades, fortalezas y debilidades.

El estudio “Informe Nacional de Identificación: Evaluación y recomendaciones para la identificación integral de jóvenes superdotados y talentosos”, se alinea al anterior y establecen que los procesos de identificación deben cumplir con ciertas características esenciales o principales: se debe priorizar los intereses de todos los alumnos (advocacy); los métodos utilizados deben estar basados en las mejores evidencias disponibles (defensibility); se debe asegurar la equidad para evitar la exclusión injusta de cualquier alumno (equity); es recomendable adoptar un enfoque amplio (pluralism); y, finalmente, se debe intentar identificar y atender al mayor número posible de estudiantes (comprehensiveness) (Richert, Alvino & McDonnel, 1982).

El papel que cumple el docente en el proceso de detección es realizar una observación continua del alumnado para poder detectar las características diferenciales. Estas observaciones se enfocarán en los comportamientos y en las producciones del alumnado, ya que centrarse solo en rendimientos satisfactorios como instrumento de identificación es inadecuado ya que este alumnado puede pasar desapercibido (Aretxaga, 2013; Madrid, 2018).

Por su parte, el rol del psicólogo es crucial para llevar a cabo una evaluación de aspectos fundamentales como la creatividad, motivación, autorregulación, estilos de aprendizaje, tolerancia a la frustración, habilidades sociales y la inteligencia emocional, para obtener un conocimiento profundo de

las fortalezas de los estudiantes. A partir de esta evaluación, se elaboran informes psicopedagógicos de cada estudiante, que incluyen conclusiones y recomendaciones dirigidas a los docentes, los propios estudiantes y sus familias. Posteriormente, los directivos se encargan de comunicar las fortalezas específicas de los estudiantes evaluados, con el fin de tomar decisiones más centradas en el alumno y facilitar la selección de recursos y actividades para el desarrollo personalizado de cada estudiante (Madrid, 2018).

2.1.2 Necesidades educativas de las personas con altas capacidades.

Según la Declaración de Salamanca (1994), se reconoce el derecho fundamental de todos los niños a recibir una educación adecuada, este documento destaca que cada niño es único en cuanto a sus características, intereses, y necesidades de aprendizaje, además, se subraya la necesidad de que los estudiantes con necesidades educativas especiales tengan acceso a escuelas ordinarias que ofrezcan una pedagogía centrada en el estudiante, permitiendo que estas instituciones se conviertan en un espacio eficaz para combatir la discriminación y fomentar una sociedad inclusiva (Mayor, 1994).

Echeita y Ainscow (2011) señalan que la inclusión implica reconocer y eliminar las barreras que impiden la participación, las barreras se manifiestan en las creencias y actitudes de las personas y se reflejan en las culturas, políticas y prácticas escolares que se aplican tanto a nivel individual como colectivo, cuando estas barreras interactúan con las condiciones personales, sociales o culturales de ciertos estudiantes o grupos, dentro del contexto de las políticas y recursos educativos a nivel local, regional o nacional, pueden provocar exclusión, marginación o fracaso escolar. Por ello, es fundamental recopilar y evaluar información de diversas fuentes para identificar quiénes enfrentan estas barreras, en qué áreas de la vida escolar se encuentran y cuáles son, lo que permitirá planificar mejoras en las políticas educativas y fomentar la innovación en las prácticas.

En relación a las necesidades educativas de los alumnos con AC, Márquez et al. (2011) señala: Las necesidades educativas de los estudiantes con AC, pueden agruparse en tres campos: estilo cognitivo y de aprendizaje, creatividad cognitiva y organización áulica. Manifiesta que estos estudiantes demandan

una enseñanza diversificada y dinámica que permita desarrollar habilidades y potencialidades, por ello se considera que la intervención educativa de estos alumnos debe estar apoyada por principios educativos sólidos que atiendan el desarrollo de la persona en su globalidad (p.43-44).

De igual manera, destaca la relevancia de cómo las instituciones educativas abordan las necesidades educativas específicas, enfocándose en tres aspectos: diseñar estrategias para identificar las NEE en adolescentes, crear respuestas educativas que permitan desarrollar todas sus potencialidades, y reforzar la formación docente en la educación en el ámbito de la superdotación.

Según la percepción de los estudiantes con superdotación, el perfil profesional de los docentes, directivos y otros miembros de la institución que atienden a alumnos con altas capacidades debe cumplir ciertos requisitos. En primer lugar, se destaca la necesidad de un buen desarrollo socioemocional, es decir, que los profesores sean cercanos y se preocupen por lo que ocurre con ellos en el aula, lo cual se refleja en interacciones significativas. Además, es fundamental que los docentes posean competencias metodológicas y pedagógicas, que les permitan adaptarse a diversos estilos de aprendizaje y promover actividades prácticas para aplicar lo aprendido teóricamente. Los estudiantes valoran especialmente a aquellos maestros que los impulsan a ir más allá de pensamientos simples, fomentando la reflexión profunda, crítica y creativa (Conejeros et al., 2013).

Por lo tanto, en cuanto a sus necesidades en el ámbito educativo es importante que este alumnado adquiera, de manera progresiva, control sobre su propio aprendizaje, participando activamente en el proceso educativo, entre sus principales necesidades se destacan: una enseñanza adaptada con un enfoque multidisciplinar, acceso a recursos adicionales, estímulos que favorezcan su desarrollo, oportunidades para aplicar sus habilidades y una planificación que optimice su proceso de aprendizaje, esto puede lograrse a través de la variación de actividades, la creación de un ambiente participativo y la provisión de espacios adecuados tanto en la escuela como en el hogar que promuevan su libre expresión (Hernández de la Torre y Navarro, 2021; Martín, 2022).

Además, Flores et al. (2018) nos brinda un análisis detallado, exponiendo que uno de los hallazgos más recurrentes en la literatura sobre este alumnado es la frecuente mención del aburrimiento en las clases, esta realidad tiene una clara razón de ser, ya que este alumnado tiene características cognitivas diferentes, que provocan un ritmo de aprendizaje más rápido que sus pares. Este es el principal motivo por el cual este alumnado es considerado con necesidades educativas específicas y lo que nos lleva a realizar programas de intervención específicos.

El alumnado con altas capacidades necesita un entorno social abierto donde pueda desarrollarse, satisfacer sus intereses, sentirse aceptado y pertenecer a un grupo. Es fundamental que establezcan relaciones de confianza y mantengan una buena conexión con sus profesores y miembros de la institución, padres y compañeros, además de tener la oportunidad de compartir sus ideas y preocupaciones en un ambiente de respeto y comprensión. Este alumnado requiere un contexto social enriquecido, tanto en el centro educativo como en el hogar, donde se le permita imaginar, crear y proponer ideas innovadoras, valorando más la creatividad y originalidad que la simple repetición de contenidos. Además, necesita orientación en la gestión de sus relaciones interpersonales y sociales, ya que hay aspectos de la vida en los que los adultos pueden ofrecerles apoyo, más allá de su capacidad intelectual (Apraiz, 1995; Acereda, 2000; Artiles et al., 2002)

En relación con las necesidades emocionales de este alumnado, lo primordial es el afecto y el amor familiar, al igual que sucede con cualquier otro miembro cercano. El contacto con la familia, tanto a nivel verbal como físico, es esencial. Un niño o niña con Altas Capacidades requiere del mismo cariño y atención por parte de sus seres queridos que cualquier otro niño de su edad (Acereda, 2000; Artiles et al. 2002; Espinoza y Fiz, 2007).

En ciertos estudios realizados sobre las características socioafectivas de los estudiantes con altas capacidades, se identifican dos perspectivas principales. La primera sugiere que estos estudiantes manejan los conflictos personales y sociales de manera más efectiva que sus compañeros sin altas capacidades. La segunda proporciona evidencia de que estos alumnos pueden estar en riesgo de tener

problemas emocionales y sociales. Por lo tanto, es esencial implementar programas que fortalezcan sus habilidades intra e interpersonales, ya que estos son adecuados para fomentar un mejor ajuste personal y social (Flores et al, 2018; López et al, 2015; Oliver, 2016).

2.1.3 Respuestas educativas de los estudiantes con altas capacidades.

Se debe brindar una respuesta satisfactoria a las necesidades educativas que presentan los alumnos con altas capacidades, si la escuela atendiera adecuadamente las necesidades de cada uno de estos estudiantes, tomando en cuenta que no existe una medida única para todos los alumnos con altas capacidades, si no que dependiendo de las características se seleccionará una respuesta educativa adecuada, la dotación no sería un problema educativo (Arguedas, 2016; Tourón y Rejero, 2002)

De manera que se deben tomar en cuenta las diversas respuestas educativas que se presentan a continuación:

- *Enriquecimiento*

Arguedas (2016) y Renzulli (1986) coinciden en la importancia del enriquecimiento como una medida educativa para una respuesta adecuada a las características individuales de los alumnos. Por una parte, Arguedas destaca la necesidad de ajustar los programas escolares mediante la implementación de contenidos y estrategias metodológicas que se adapten a los estilos de aprendizaje de cada estudiante. En complemento, Renzulli desarrolla un modelo de enriquecimiento curricular que incluye tres tipos: el primero, enfocado en la exploración a una amplia variedad de temas para despertar el interés; el segundo, en el desarrollo de habilidades de pensamiento y aprendizaje; y el tercero, en la aplicación de conocimientos a través de investigaciones individuales o en pequeños grupos.

- *Agrupamiento*

Asimismo, Arguedas (2016) menciona que existen más formas de respuestas educativas, tales como el agrupamiento, que consiste en la formación de pequeños grupos de niños con características y capacidades similares para los que se realizan actividades específicas. Además, Pérez y Jiménez (2018)

coinciden que el agrupamiento puede ser homogéneo o heterogéneo tomando en cuenta un ambiente educativo flexible que vaya de acuerdo a su ritmo de aprendizaje, este tipo de respuesta se puede realizar durante toda la jornada, a tiempo parcial o reunirse en determinados periodos del horario escolar y para determinadas tareas dentro o fuera del aula ordinaria. Asimismo, los mismos autores en otra investigación realizada posteriormente en el año 2019, pone énfasis en el espacio en el que se produce su educación y el uso de materiales específicos para un aprendizaje más óptimo en base al objetivo de estudio.

- *Adaptación curricular individualizada*

La adaptación curricular individualizada, la cual consiste en adaptar el currículo ordinario, es decir, realizar modificaciones en elementos del currículo. En el caso de las altas capacidades, las adaptaciones permiten tomar en cuenta aspectos intelectuales, creativos y de ajuste personal y social, que van de acuerdo a las habilidades del sujeto (Arguedas, 2016; Rodríguez et al, 2010).

Alarcón y Muñoz (2019); Rodríguez et al. (2010) nos añaden y enfatizan que en base a los resultados de la evaluación psicopedagógica se obtienen los puntos fuertes del estudiante con altas capacidades por lo tanto esta información nos ayudará a decidir qué objetivos trabajar más a profundidad para que el alumno participe plenamente en el aprendizaje.

- *Aprendizaje basado en proyectos*

El aprendizaje basado en proyectos surgió gracias al constructivismo, ya que esta metodología nos habla sobre construcciones mentales que van generando nuevas ideas basadas en conocimientos actuales previos, por tanto, los alumnos son dueños de su propio aprendizaje (Arraiza, 2022; Rekalde y García, 2015).

En el ámbito de las altas capacidades el Aprendizaje Basado en Proyectos o ABP, se refiere como una metodología activa ya que comienza con un conjunto de tareas que buscan la resolución de preguntas, situaciones o problemas actuales de la vida cotidiana que deben ser resueltos por los alumnos

por medio de la planificación de su propio aprendizaje y que debe concluir con la realización de un producto final que debe presentarse ante un público en específico (Sánchez, 2013).

- *Aceleración*

La aceleración escolar, que consiste en adelantar uno o más cursos al alumno para ajustarlo a un currículo acorde a sus capacidades, es una estrategia comúnmente aplicada a estudiantes identificados con altas capacidades. Sin embargo, aunque se espera que este avance les permita ubicarse en un nivel adecuado de acuerdo a su potencial intelectual, muchos estudiantes con habilidades superiores a la media no cumplen los requisitos para ser acelerados. Como consecuencia, estos alumnos a menudo no reciben la respuesta educativa que necesitan, o esta resulta inadecuada o insuficiente (Arguedas, 2016; Jaime y Gutiérrez, 2014; Tijada, 2018).

- *Diseño universal para el aprendizaje (DUA)*

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) se desarrolla a partir de una serie de directrices fundamentadas en el conocimiento neurocientífico sobre el proceso de aprendizaje humano. Estas directrices se estructuran en tres principios: el compromiso, la representación y la acción-expresión, los cuales se dividen en pautas orientadas a facilitar el acceso, la construcción y la internalización del aprendizaje. (Blanco, Sánchez y Zubillaga, 2016; CAST, 2018).

Dado que el alumnado en las aulas es diverso resulta esencial diversificar el proceso de enseñanza y aprendizaje lo cual implica tener en cuenta a todos los estudiantes al diseñar los elementos del currículo, el objetivo es flexibilizar el enfoque educativo para crear entornos inclusivos donde todos puedan acceder, participar, aprender y alcanzar sus objetivos académicos (Covarrubias y Garibay, 2021).

2.1.4 Mitos y estereotipos de las altas capacidades hacia la evaluación de las altas capacidades.

Los mitos y estereotipos sobre las altas capacidades intelectuales juegan un papel crucial en la evaluación de estos estudiantes, influyendo tanto en las actitudes de los docentes como en su capacidad

para identificarlos correctamente. Heyder et al. (2018) se centró en investigar el conocimiento de los maestros sobre la superdotación, explorando cómo este conocimiento se relaciona con sus actitudes hacia la evaluación de estudiantes superdotados. A pesar de que la investigación ha demostrado que la mayoría de los estudiantes superdotados muestran con adaptación psicosocial similar a la de sus compañeros no superdotados, además, de un mayor rendimiento académico, lo que lleva a considerar el mito de que las personas superdotadas rinden más y mejor que las que no poseen estas capacidades, por tanto, persisten conceptos erróneos entre los docentes, como la creencia de que la superdotación conlleva necesariamente problemas psicosociales, como la existencia de desajustes o desadaptaciones sea a nivel personal o social, o que los niños y niñas superdotados poseen característicamente una alta motivación intrínseca.

Sin embargo, la formación adecuada y el contacto personal con estudiantes superdotados pueden ayudar a cambiar estas creencias negativas, promoviendo actitudes más positivas y precisas (Borges, 2009; Heyder et al., 2018).

En esta misma línea, el estudio "Neuromitos y conocimientos sobre la superdotación intelectual en un país multilingüe y con un alto nivel educativo" de Schmitt et al., (2023) destaca la persistencia de mitos y estereotipos sobre las altas capacidades intelectuales entre docentes, en un contexto como Luxemburgo. Aunque los participantes demostraron un buen conocimiento general sobre el cerebro, se observó una notable adhesión a neuromitos relacionados con los estilos de aprendizaje y la coordinación motora en el aprendizaje cognitivo. Este hallazgo sugiere que el conocimiento sobre la superdotación, especialmente en cuanto a su atención, sigue siendo limitado, dado el impacto potencialmente perjudicial de estas creencias erróneas en la evaluación y apoyo de estudiantes superdotados.

2.1.5 Percepciones de equipos profesionales hacia la educación de las altas capacidades.

El objeto de estudio de esta investigación, es conocer las percepciones de los equipos profesionales, hemos mencionado en apartados anteriores, el rol del psicólogo, docente y directivos,

además, los procesos de detección y evaluación, así como las necesidades y respuestas educativas hacia este colectivo.

Desde el ámbito de la psicología, se define a la percepción como el proceso cognitivo de la conciencia que consiste en el reconocimiento, interpretación y significación para la elaboración de juicios en torno a las sensaciones obtenidas del ambiente físico y social, en el que intervienen otros procesos psíquicos entre los que se encuentran el aprendizaje, la memoria y la simbolización (Vargas, 1994).

Según Comes et al. (2016) en relación con la identificación y la evaluación psicopedagógica, la percepción de los docentes coincide en que este proceso se realice en colaboración estrecha con el centro educativo, incluyendo la participación activa del profesorado de orientación educativa, junto con el equipo docente, especialmente el tutor del alumno, y la familia, que juega un papel crucial como núcleo de desarrollo y socialización primaria. Además, existen variaciones en el proceso de identificación y evaluación psicopedagógica, la determinación de procedimientos de flexibilización curricular y la eficacia de la respuesta educativa dependiendo del contexto dónde el alumno esté escolarizado, como manifiestan García et al. (2021) a medida que el profesorado recibe una formación más sólida, aumenta su capacidad para evaluar de manera precisa las características de los estudiantes con altas capacidades, esto puede llevar a diferencias en la atención y apoyo que reciben los estudiantes (García y Jiménez, 2022).

Severy (1974) define a la actitud como un constructo psicológico en el que se combinan creencias y emociones en donde un individuo se predispone a responder ante otras personas, objetos ya sea de una manera positiva o negativa. De esta forma, según Pasarín et al. (2021) las actitudes de los docentes son más favorables cuando estos tienen más experiencia y han realizado cursos o capacitaciones sobre atención a la diversidad. Por otra parte, Heyder et al. (2018) destaca que las actitudes eran menos positivas en aquellos docentes que no habían recibido formación y de tal manera tenían concepciones erróneas sobre este alumnado.

Además de las actitudes, la percepción y el nivel de conocimiento del profesorado sobre las altas capacidades son aspectos que complementan su formación. Esto se debe a que la capacitación docente no solo debe fomentar una actitud positiva, sino también ampliar sus conocimientos, lo que, a su vez, influirá en las percepciones que tienen sobre estos estudiantes y permitirá una mejor comprensión de sus necesidades (Acosta y Alsina, 2017; Tourón et al, 2002).

Sumado a esto, la investigación de Tourón et al. (2002) sugiere que los futuros docentes apoyen a los alumnos superdotados de la misma manera que se ofrece ayuda a niños con dificultades de aprendizaje, aunque consideran que estas necesidades muchas veces son ignoradas en los centros educativos.

Por otra parte, en el ámbito de los directivos se menciona que son los encargados de estar atentos a que toda la comunidad educativa conozca sobre el tema de altas capacidades, sin una visión sesgada del fenómeno. Además, las creencias de los directivos sobre la alta capacidad varían según su propia comprensión del concepto ya que al relacionar la alta capacidad con estudiantes específicos, los directivos también observan comportamientos disruptivos y dificultades de ajuste en el aula, lo que afecta el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, persiste una visión limitada de la alta capacidad, centrada principalmente en el rendimiento académico, sin tener en cuenta otros aspectos como la creatividad (Gómez et al, 2020).

Para ofrecer una educación adecuada a los estudiantes con altas capacidades, es fundamental llevar a cabo una evaluación psicopedagógica. Esta permitirá identificar tanto sus necesidades educativas como sus potencialidades, lo que facilitará la elaboración de un plan de trabajo ajustado a sus características. En este sentido, los psicólogos tienen la responsabilidad de identificar las necesidades educativas de los estudiantes y proporcionarles el apoyo adecuado para promover su desarrollo y progreso psicológico (Comes et al., 2016).

En una investigación de Navarro y Hernández de la Torre y Navarro (2021) concluyeron que los equipos directivos reconocen la diversidad en los centros educativos, aunque señalan que se prioriza el trabajo con el alumnado que requiere apoyo escolar sobre aquellos con altas capacidades, a pesar de que la normativa establece que la atención a los estudiantes con altas capacidades debe realizarse en los propios centros, los directores indican que este alumnado recibe atención adicional fuera del horario escolar. Por lo tanto, los directores deben promover la formación continua del profesorado para mejorar la identificación y atención de estudiantes con altas capacidades, implementar programas de enriquecimiento más completos y fomentar la cooperación entre orientadores, docentes y familias para garantizar una evaluación adecuada y un plan educativo personalizado.

De esta forma, en el ámbito de los docentes, el debate en torno a las Altas Capacidades según Hernández de la Torre y Navarro (2021) actualmente se centra en dos ideas, la valoración del alumnado y la implementación de procesos de enseñanza-aprendizaje innovadores. El problema del desconocimiento de estos retos está provocando el abandono escolar basada en el estereotipo y la idea de que este alumnado dispone de habilidades cognitivas suficientes para aprender, aunque la realidad es que existen ocasiones en las que dejan sus estudios por falta de apoyo a sus necesidades.

Por otro lado, según Martín y Vargas (2014), para que la educación de los alumnos con altas capacidades sea efectiva, es esencial que ellos mismos sean los gestores de su propio aprendizaje, a través del descubrimiento y la resolución de retos continuos mediante la investigación. Este aprendizaje debe evitar enfoques repetitivos o mecanicistas, que les resultan incómodos, y permitirles expresar su intuición, creatividad y la conexión entre conocimientos. Además, es fundamental que el aprendizaje esté orientado a la vida real y al desarrollo personal, en un entorno emocional que valore su singularidad, fortaleciendo su autoestima y autoconcepto.

Pérez y Jiménez (2018) afirman que la educación de los estudiantes con altas capacidades, al igual que la del resto de los alumnos, se basa en los principios de inclusión y atención a la diversidad. Aunque no se ofrece una definición precisa de lo que implica la alta capacidad, tomando como base el

principio de atención a la diversidad en el contexto de una escuela inclusiva, el objetivo es promover el desarrollo máximo de las capacidades de todos los estudiantes.

Finalmente, en relación con el tipo de intervención educativa más apropiada para estos estudiantes, es fundamental que esta sea coherente con las características específicas previamente identificadas en ellos (Mandelman et al., 2010). Renzulli y Gaesser (2015) destacan que dicha coherencia es la clave principal en la educación de estos alumnos. Asimismo, Brody (2015) señala que los programas que no se adaptan a las características específicas de estos estudiantes no lograrán atender adecuadamente sus necesidades académicas y personales.

2.1.6 Mitos y realidades sobre los estudiantes con altas capacidades

Los mitos y los estereotipos suelen surgir de la combinación de las creencias y experiencias de cada día, por lo que a menudo son difíciles de modificar una vez que han sido aceptados. Los mitos son prejuicios que impiden un análisis correcto de la realidad y nos llevan a las personas a actuar de un modo poco reflexivo, como resultado dificultan un juicio justo y en consecuencia una conducta prudente (Tourón, 2000).

Según Pérez et al. (2017), los mitos relacionados a las altas capacidades son comunes e influyen en la percepción, el conocimiento, el diagnóstico y la intervención educativa sobre este alumnado. El autor indica que los mitos y falsas creencias sociales parecen ser una característica inherente a la especie humana. Dada la diversidad de conceptos y modelos sobre altas capacidades, no resulta extraño la existencia de mitos en la percepción general sobre estos estudiantes. Además, la persistencia de estos mitos impide un entendimiento adecuado del grupo y afecta negativamente la identificación y el diagnóstico de estos niños en el ámbito escolar (Borges, 2017).

Según Pérez et al. (2017) estas concepciones erróneas se pueden clasificar de la siguiente manera:

- *Mitos y realidades relacionados a lo académico:*

Se definen como creencias relacionadas con el entorno escolar, que incluyen tanto la idea de que su rendimiento académico siempre será superior al del resto de sus compañeros, destacándose por encima de la media, como la suposición de que no necesitan una educación especializada (Azevedo y Metrau, 2010).

- El alumnado con altas capacidades tiende a tener alto rendimiento académico y triunfar en todas las áreas, al tener un potencial alto, debido a su capacidad innata, sin embargo, la realidad es que no todos los estudiantes con altas capacidades tienen un rendimiento sobresaliente en todas las materias, ya que su rendimiento puede depender de factores como el entorno escolar, el apoyo educativo, y la motivación personal. La intervención adecuada es clave para su éxito, y no siempre es innato. (Aretxaga, 2013; Borges, 2009; Gutierrez, 2022; Tourón, 2000).
- Los estudiantes superdotados avanzan por su cuenta y son capaces de lograr el éxito académico sin necesidad de apoyo, por su parte, la realidad refleja que aunque los estudiantes con altas capacidades poseen un alto potencial, requieren orientación y estrategias de aprendizaje adaptadas para maximizar su desarrollo. La falta de intervención puede llevar a la desmotivación y frustración. (Aretxaga, 2013; Cortes, 2009; Tourón, 2000).
- El resultado de un test de CI es definitorio para identificar a estudiantes superdotados, sin tomar en cuenta otros aspectos del desarrollo, de forma que es fácil detectarlos desde una edad temprana, en contraparte, investigaciones refieren que el CI es solo una medida parcial y se requiere una evaluación integral que considere otros aspectos del desarrollo

como la creatividad, la motivación y el talento específico (Aretxaga, 2013; Gutierrez, 2022).

- Las personas con altas capacidades no necesitan estimulación y en ocasiones puede llegar a ser perjudicial para ellos, por otra parte, la realidad refleja que los estudiantes con altas capacidades necesitan una educación adecuada que les proporcione retos académicos, además, la falta de estimulación puede llevar al aburrimiento y bajo rendimiento escolar. (Aretxaga, 2013; Gutierrez, 2022).
- Todos los niños con altas capacidades son precoces y desde edades muy tempranas se pueden mostrar sus características, la investigación acerca de la realidad refiere que no todos los estudiantes con altas capacidades muestran características precoces. Las capacidades avanzadas pueden aparecer en diferentes momentos del desarrollo, dependiendo de factores internos y del entorno educativo. Es fundamental realizar un seguimiento continuo de su evolución (Aretxaga, 2013; Borges, 2009; Gutierrez, 2022, Tourón, 2000).

- Mitos y realidades relacionados a la adaptación personal y social.

En este apartado, se abordarán ideas en relación al ajuste social de estos alumnos, englobando los problemas relacionados tanto como lo personal y lo social (Azevedo y Metrau, 2010).

- Los estudiantes con altas capacidades suelen presentar inconvenientes relacionados con la desadaptación social y en ocasiones son pensados como personas inestables o débiles tanto física como emocionalmente, por otra parte, además, se tiene la concepción de que los niños superdotados se caracterizan por relacionarse con personas de mayor edad para evitar enfrentarse a conflictos de sociabilidad con pares de su misma edad, en contraparte, la realidad refiere que muchos de ellos pueden establecer relaciones saludables con sus compañeros de la misma edad cuando reciben

el apoyo adecuado para desarrollar habilidades socioemocionales y manejar diferencias individuales. (Aretxaga, 2013; Borges, 2009; Gutierrez, 2022).

- Las altas capacidades generalmente se asocian con una necesidad de evitar que el estudiante evidencie sus altas capacidades o limitar el desarrollo con el fin de preservar las relaciones sociales o evitar problemas de adaptación con el entorno, por otra parte, la realidad manifiesta que con el apoyo adecuado, estos niños pueden desarrollar sus habilidades y avanzar a su propio ritmo sin que esto les impida integrarse socialmente, la clave está en ofrecer un entorno educativo y familiar que fomente tanto su desarrollo académico como emocional, sin reprimir su potencial intelectual. (Aretxaga, 2013; Borges, 2009; Gutierrez, 2022).
- Por parte de los compañeros, se puede evidenciar una exclusión o una tendencia a evitar socializar con estudiantes superdotados debido a sus diferencias, ya que los perciben como diferentes o complicados para relacionar, si vamos a la realidad, en algunos casos puede haber exclusión social, esto no es una regla general ya que con un entorno educativo orientado hacia un enfoque inclusivo y consciente de las diferencias individuales, los estudiantes con altas capacidades pueden desarrollar relaciones sociales saludables y satisfactorias (Aretxaga, 2013; Borges, 2009; Gutierrez, 2022).

- Mitos y realidades relacionados a aspectos físicos y personales

Aretxaga (2013) sostiene que, en general, los estudiantes con altas capacidades se ajustan adecuadamente a su entorno. Además, aclara que el desarrollo físico de estos estudiantes no está relacionado con sus capacidades intelectuales.

- Los estudiantes con altas capacidades se caracterizan por ser considerados con menores aptitudes físicas, remitiendo al mito de que las personas con altas capacidades están asociadas a debilidades físicas, sin embargo, las habilidades físicas y deportivas no están

necesariamente vinculadas a las capacidades intelectuales. Algunos estudiantes con altas capacidades pueden destacar en deportes al igual que otros niños de su edad. (Borges, 2009; Gutierrez, 2022).

- La superdotación es supremamente innata y relacionada con un contexto socioeconómico alto, indicando que las personas con altas capacidades provienen en general, de clases sociales altas con acceso a recursos necesarios, esto en contraste frente a la realidad, ya que la superdotación no está determinada exclusivamente por la genética ni es exclusiva de las clases altas. Las capacidades intelectuales pueden desarrollarse en cualquier contexto socioeconómico, siempre que se proporcione un entorno estimulante (Cortes, 2009; Tourón, 2000).

Los mitos en relación a las altas capacidades, podrían impedir al docente un adecuado análisis de la realidad y llevarlo a actuar de modo prefigurado, poco reflexivo y analítico, impidiéndole actuar con prudencia para responder a las necesidades de este colectivo (Touron, 2020).

Conclusiones

- Para la identificación de los estudiantes con altas capacidades es importante tomar una cuenta una evaluación multidimensional que engloba tanto aspectos cognitivos como emocionales, esto con la finalidad de evitar depender exclusivamente de pruebas estandarizadas y descontextualizadas. Tourón et al., (2022) destaca que es crucial un enfoque que considere el contexto y las características individuales del estudiante.
- Las personas con altas capacidades manifiestan necesidades educativas específicas diferenciadas, que demandan una atención más personalizada por parte de la comunidad educativa, que incluyen el desarrollo de habilidades cognitivas avanzadas, pero también un correcto apoyo socioemocional para promover su bienestar integral.

- De esta forma, las respuestas educativas para estos estudiantes deben ser flexibles y adaptativas, de manera que incluyan estrategias como, el enriquecimiento, aceleración y agrupamiento, entre otras, para maximizar su potencial académico y emocional.
- Por otra parte, los mitos y estereotipos sobre las altas capacidades distorsionan tanto la evaluación como las respuestas educativas para estos estudiantes, lo que desencadena en malentendidos que obstaculizan su identificación y atención adecuada. La educación y la sensibilización son claves para superar estas barreras (Borges, 2017).
- Las percepciones de los profesionales son fundamentales en el proceso de evaluación, de esta forma, una actitud positiva hacia los estudiantes con altas capacidades puede influir directamente en la calidad del diagnóstico y las intervenciones propuestas (Heyder et al., 2018). Los equipos profesionales desempeñan un papel crucial en la educación de estos estudiantes, ya que la formación y el conocimiento sobre las altas capacidades son esenciales para ofrecer una respuesta educativa adecuada y evitar prejuicios que afecten el desarrollo de los estudiantes.
- Los mitos o las percepciones erradas sobre las altas capacidades, así como la creencia de que estos estudiantes no necesitan apoyo adicional o que siempre son socialmente desadaptados, limitan una verdadera comprensión integral relacionadas a esta condición. Es por esto, que es necesario desmitificar estas concepciones erróneas para ofrecer una educación que atienda a las necesidades educativas específicas de todos los estudiantes.

Capítulo 3:

3. Metodología

El presente capítulo, describe cómo se llevó a cabo esta investigación, su paradigma, enfoque, alcance, diseño, contexto, participantes, procedimiento, instrumentos y técnicas que se utilizaron para recopilar y analizar los datos. Estos elementos hicieron posible conocer las percepciones de los equipos profesionales sobre las necesidades y respuestas educativas de los estudiantes con altas capacidades en instituciones educativas de la ciudad de Cuenca, y también nos permitió dar respuesta a la pregunta de investigación planteada, ¿Cuáles son las percepciones de los equipos profesionales sobre las necesidades y respuestas educativas de los estudiantes con Altas Capacidades en instituciones de la ciudad de Cuenca?

Esta investigación adopta un paradigma hermenéutico interpretativo, mismo que para Fuster (2019) se enfoca en comprender la esencia de las experiencias vividas desde la subjetividad, superando lo cuantificable y lo objetivista. A través de la interpretación ética y relacional de estas vivencias, busca revelar su significado profundo, especialmente en campos como la pedagogía, psicología y sociología.

En coherencia con este paradigma, esta investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, señalado por Mejía (2004) como aquella que emplea palabras, textos, discursos, el cual tiene como objetivo analizar diversos fenómenos para entender la vida social del individuo a través de los significados que éste elabora. En este enfoque, para Hernández y Mendoza (2018) la recolección de datos resulta fundamental, solamente que su propósito no es medir variables para llevar a cabo inferencias y análisis estadístico, lo que se busca en este estudio es obtener datos que se convertirán en información de personas, otros seres vivos, comunidades, situaciones o procesos en profundidad; en las propias “formas de expresión” de cada unidad de muestreo.

Dentro de este contexto, la investigación se orientó hacia un alcance interpretativo, mismo que busca realizar estudios de tipo fenomenológicos o narrativos constructivistas, que describen las

representaciones subjetivas que emergen en un grupo humano sobre un determinado fenómeno (Ramos, 2020). Capocasale (2015) afirma que:

Su objetivo es penetrar en el mundo construido y compartido por los sujetos y comprender cómo funcionan a partir de sus acuerdos intersubjetivos. En la actualidad, se centra fundamentalmente en la búsqueda de significados que los sujetos dan a sus propias prácticas en las situaciones en que actúan. (p.43)

La presente investigación adoptó un diseño fenomenológico, según lo delineado por Bisquerra (2012):

Desde el punto de vista metodológico, la orientación fenomenológica intenta descubrir todo aquello que aparece como pertinente y significativo en las percepciones, sentimientos y acciones de los actores sociales, siguiendo un proceso de investigación claramente inductivo que en los trabajos adopta múltiples formas. Se inicia con una fase eminentemente descriptiva, en la que se recoge información sobre la experiencia concreta. (p.317)

De igual manera, Fuster (2019) lo define como un enfoque filosófico y metodológico que busca comprender la realidad a través de la experiencia directa y vivencial, de modo que implica la reducción de la totalidad de las experiencias a las vivencias más auténticas y genuinas, deteniéndose en la experiencia misma y evitando presuponer la existencia de un mundo externo independiente de la conciencia.

3.1 Contexto, población y participantes

La investigación se llevó a cabo en tres instituciones de la ciudad de Cuenca. En la Unidad Educativa American School, ubicada en Panamericana Norte, Capulispamba, la cual cuenta con jornada matutina y con los niveles de inicial, básica y bachillerato Unidad Educativa Zoila Aurora Palacios ubicada en Pachacamac, Cuenca. Dicha institución cuenta con jornadas matutina y vespertina, las mismas cuentan con niveles de inicial básica y bachillerato.

Unidad Educativa Fiscomisional “Sor Teresa Valsé”, ubicada en Av. Huaynacapac, Cuenca. Misma que cuenta con jornada matutina y con los niveles de inicial, básica y bachillerato.

Los participantes fueron directivos, docentes y personal del departamento de consejería estudiantil (DECE) que firmaron el consentimiento informado para participar en la investigación, a continuación, se detalla los participantes de cada grupo.

Unidad Educativa “Zoila Aurora Palacios”: Se realizó un grupo focal con cuatro docentes, además, se realizaron entrevistas semiestructuradas tanto al director y vicerrectora, así como a la orientadora encargada del departamento de consejería estudiantil.

Unidad Educativa American School: En esta institución se colaboró con seis docentes intercalados en un total de tres grupos focales, además, se realizaron entrevistas semiestructuradas tanto a la rectora como a la vicerrectora, así como a la orientadora encargada del departamento de consejería estudiantil.

Unidad Educativa “Sor Teresa Valsé”: Se contó con un grupo focal de cuatro docentes, entrevistas semiestructuradas a la rectora, así como vicerrectora, y la coordinadora del departamento de consejería estudiantil.

Se contó al menos con un profesor por cada área: matemática, ciencias naturales, lengua y literatura, ciencias sociales y educación cultural y artística (ECA).

3.2 Procedimiento

Para el inicio de esta investigación se solicitó la firma de los consentimientos informados por parte de los directivos, así como el departamento de consejería (DECE), y los docentes de la institución, para comenzar con las entrevistas semiestructuradas y grupos focales.

Fase 1: Conocimiento de las percepciones de los equipos profesionales sobre las necesidades y respuestas educativas de los estudiantes con Altas Capacidades.

El conocimiento de las percepciones se realizó mediante entrevistas semiestructuradas, definida por Díaz et al (2013) como un tipo de entrevista en la cual el entrevistador debe tomar decisiones sensibles y flexibles durante el proceso, basándose en el curso de la conversación y en la información proporcionada por el entrevistado. Esta técnica se implementó específicamente con los directivos y los profesionales de consejería estudiantil (DECE) a través de un cuestionario que contuvo de 7 a 12 preguntas y fue validado mediante un juicio de expertos.

Además, para conocer la percepción de los docentes de las diferentes áreas, se empleó la técnica del grupo focal definida por Martínez (2004) como una complementariedad de visiones para comprender el objeto de estudio, permitiendo captar aspectos de la realidad que otros no perciben, tanto en contextos diferentes como en el mismo cuando se adoptan diversas perspectivas. Esta complementariedad no sólo facilita la interacción y el intercambio de puntos de vista entre los participantes, sino que también contribuye a la construcción colectiva de la realidad, en la que los agentes sociales, a través de la discusión, delinear el hecho social.

Fase 2: Análisis de las percepciones de los equipos profesionales sobre las necesidades y respuestas educativas de los estudiantes con Altas Capacidades El análisis de las percepciones de los docentes, directivos y el departamento de consejería estudiantil (DECE) se realizó a partir de la revisión de sus respuestas, las cuales se compararon con los resultados de otros estudios.

3.3 Instrumentos de recolección de datos

- La entrevista semiestructurada según Díaz et al. (2013) ofrece mayor flexibilidad que las estructuradas, ya que se basan en preguntas previamente diseñadas que pueden modificarse según el entrevistado. Su principal ventaja radica en la capacidad de ajustarse a los sujetos, permitiendo motivar al interlocutor, aclarar términos, resolver ambigüedades y minimizar formalismos.

- Dentro de esta misma línea, según Silveira (2015), el grupo focal es una técnica de discusión en la que los participantes dialogan e intercambian ideas sobre un tema específico a partir de experiencias comunes y estímulos diseñados para este debate, mismo permite la expresión y confrontación de opiniones sin buscar consensos, lo que facilita el acceso a nuevas perspectivas y la generación de información valiosa para los investigadores a través de la interacción grupal.
- Se realizaron categorías de análisis para interpretar las respuestas tanto de los directivos, docentes y miembros del equipo interdisciplinario, mismas que para Rueda, et al. (2023) es un instrumento utilizado en la investigación cualitativa que permite organizar datos complejos en categorías y subcategorías previamente definidas.

3.4 Método de interpretación de resultados

La información recolectada en la investigación, se interpretó adoptando el modelo de análisis de contenido temático por categorías, el cual según Abela (2002) se centra en identificar y clasificar la presencia de términos o conceptos específicos dentro de un conjunto de datos, sin considerar las relaciones entre ellos. Este método ayuda al investigador a identificar, analizar y reportar patrones, es decir, temas dentro de los datos.

Tabla 1.

Participantes de entrevistas semiestructuradas y grupos focales (docentes).

Área	Escuela	Audiencias	Participantes
			Estudios sociales
			Ciencias Naturales
		Docentes	Educación Cultural y Artística
			Educación Física
			Tutor

	Escuela pública	
	Directivos	<p>Rectora</p> <p>Vicerrectora</p>
	Departamento de consejería estudiantil (DECE)	<p>Coordinadora del DECE</p>
Azuay – Cuenca	Docentes	<p>Tutora (2)</p> <p>Inglés</p> <p>Educación Cultural y Artística</p> <p>Educación Física</p>
	Directivos	<p>Rectora</p> <p>Vicerrectora</p>
	Escuela privada	
	Departamento de consejería estudiantil (DECE)	<p>Coordinadora del DECE</p>

	Docentes	Tutor
		Ciencias Naturales
		Estudios Sociales
		Lengua y literatura
		Educación Cultural y Artística
Escuela		
Fiscomisional	Directivos	
		Rectora
		Vicerrectora
	Departamento de consejería estudiantil (DECE)	Coordinadora del DECE

4. ANÁLISIS DE RESULTADOS: NECESIDADES EDUCATIVAS

4.1. Percepción de las altas capacidades

4.1.1. Conocimiento

El análisis de las altas capacidades en el contexto de las instituciones educativas de Cuenca revela una comprensión multidimensional del fenómeno por parte de los equipos profesionales (docentes, directivos y personal del DECE). Las percepciones destacan varios aspectos clave en relación con las características, necesidades y desafíos que enfrentan estos estudiantes.

4.1.2. Las altas capacidades

Las altas capacidades son comúnmente definidas en el contexto educativo como un desarrollo cognitivo avanzado, superando el nivel de sus pares de la misma edad. PROF1_CASO1_UE1_GF afirma que “es el que tiene un desarrollo cognitivo un poquito más avanzado... sabía escribir, ya sabía leer, a comparación de los otros pequeños que recién estaban aprendiendo los fonemas” (comunicación personal). Esta descripción se alinea con la literatura científica, que define a los estudiantes con altas capacidades como aquellos con una capacidad intelectual superior a la media y habilidades avanzadas en varios dominios (Covarrubias, 2018).

Además, Renzulli et al. (1986) en su modelo de tres anillos plantea que las altas capacidades no son únicamente intelectuales, sino que incluyen factores como el compromiso con la tarea y la creatividad. Esto es reflejado en los testimonios de los docentes, quienes mencionan que los estudiantes no solo destacan académicamente, sino que también muestran una gran curiosidad. PROF4_CASO3_UE1_GF menciona: “disfrutan mucho de la curiosidad de explorar y de conocer por su cuenta y destacarse en lo que están haciendo” (comunicación personal). Este deseo de aprender y el gran interés por adquirir nuevos conocimientos son característicos de los estudiantes con altas capacidades, tal como lo destacan Barrera et al. (2008) y Torrego (2012).

Sin embargo, este potencial no está exento de desafíos. Uno de los problemas más frecuentes es la disincronía entre el desarrollo cognitivo y el emocional o social. PSDECE_CASO1,2,3_UE1_ENT señala que “generalmente la parte social es otra área que hay que trabajar bastante” (comunicación personal). Esta observación coincide con las investigaciones de Terrassier (1994), quien describe la disincronía como un desfase entre el desarrollo intelectual y otras áreas, como la social o psicomotora. Esta brecha puede generar dificultades en la integración social de los estudiantes con altas capacidades, a pesar de su alto nivel cognitivo. PSDECE_CASO1,2,3_UE1_ENT también resalta cómo estas disincronías en el desarrollo motor y social impactan la interacción de estos estudiantes. Este enfoque se alinea con el concepto de que las altas capacidades no solo implican habilidades cognitivas avanzadas, sino también vulnerabilidades en otras áreas. Este aspecto es consistente con el modelo sociocultural de

Tannenbaum (1986), quien argumenta que el contexto social y familiar es clave para el desarrollo óptimo de los estudiantes con altas capacidades.

La hipersensibilidad emocional y el perfeccionismo son aspectos destacados por los profesionales que trabajan con estudiantes de altas capacidades. PROF1_CASO3_UE1_GF menciona que estos niños “pueden ser muy hipersensibles ante cosas, ante acontecimientos” (comunicación personal). Esta sensibilidad elevada se relaciona no solo con una mayor percepción de estímulos externos, sino también con una respuesta emocional intensa ante situaciones que otros estudiantes podrían considerar menores. De acuerdo con Blaas (2014), la hipersensibilidad es común entre estudiantes con altas capacidades y puede resultar en dificultades sociales y emocionales, ya que estos estudiantes suelen percibir la crítica o la presión social con mayor intensidad, aumentando su riesgo de frustración y desmotivación.

Martín y Vargas (2014) también subrayan que la combinación de perfeccionismo y ansiedad puede tener un impacto negativo en el bienestar emocional de estos estudiantes, exacerbando sus respuestas de hipersensibilidad y llevándolos a experimentar altos niveles de estrés y ansiedad si no se manejan adecuadamente. Además, el estudio de Guignard et al. (2012) señala que el perfeccionismo autoimpuesto y la sensibilidad emocional en estudiantes de altas capacidades pueden crear un "paradójico ciclo de ansiedad", donde la búsqueda de altos estándares se convierte en una fuente constante de preocupación y angustia.

El personal de consejería subraya que los estudiantes con altas capacidades “terminan sus actividades más rápido que sus compañeros y experimentan aburrimiento en clase” (PSDECE_CASO5_UE3_ENT, comunicación personal). Este fenómeno de aburrimiento, ampliamente documentado en la literatura, es analizado por Flores et al. (2018), quienes destacan que uno de los hallazgos más recurrentes en este alumnado es su frecuente desinterés en las clases debido a sus características cognitivas; las cuales generan un ritmo de aprendizaje significativamente más rápido que el de sus compañeros, lo que explica su tendencia al aburrimiento.

Por su parte, el RECT_CASO1-2-3_UE1_ENT subraya que “estos niños ya están hablando, leyendo libros, están escribiendo, muchos de ellos están hasta ya con multiplicaciones” (comunicación personal), lo cual refleja una percepción de que los estudiantes con altas capacidades poseen habilidades avanzadas en comparación con sus compañeros. Esta afirmación puede estar influenciada por creencias comunes sobre estos estudiantes, donde se les ve como académicamente adelantados y, en muchos casos, con habilidades autodidactas en áreas como la lectura y matemáticas avanzadas. Sin embargo, esta percepción de habilidades superiores también puede estar limitada por el mito de que los estudiantes con altas capacidades siempre tienen un desarrollo equilibrado en todas las áreas, incluyendo lo social y emocional. De hecho, investigaciones como las de Clements y Sarama (2018) desafían estas nociones, señalando que aunque estos estudiantes pueden demostrar habilidades sobresalientes en áreas específicas, su desarrollo no siempre es uniforme.

Asimismo, el PSDECE_CASO4_UE2_ENT menciona que las altas capacidades no se limitan a un solo tipo de inteligencia, sino que “varían según los diferentes dominios cognitivos” (comunicación personal). Esto es coherente con la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner (1983), que sostiene que la inteligencia no es un concepto unidimensional, sino que se manifiesta en múltiples formas, como la inteligencia lógico- matemática, lingüística, espacial, entre otras.

Al analizar las percepciones de docentes, directivos y miembros del DECE respecto al concepto de altas capacidades, se observa coincidencia en algunos aspectos clave. En general, todos los actores destacan el desarrollo cognitivo avanzado de estos estudiantes, identificando que suelen dominar habilidades académicas, como la lectura y escritura, a edades tempranas y muestran una comprensión superior en comparación con sus compañeros de la misma edad. Además, existe consenso en que los estudiantes con altas capacidades no solo poseen habilidades académicas destacadas, sino que también manifiestan una curiosidad excepcional y una tendencia a buscar información adicional sobre temas de su interés, superando los contenidos habituales del currículo escolar. También se observa un acuerdo sobre el hecho de que, a pesar de sus habilidades cognitivas avanzadas, estos estudiantes pueden

enfrentar desafíos en su desarrollo emocional y social, lo que requiere atención para equilibrar su progreso en todas las áreas.

4.1.3 Rasgos de las altas capacidades

Los estudiantes con altas capacidades presentan una serie de rasgos cognitivos, emocionales y sociales que los diferencian significativamente de sus compañeros. A través del análisis de las respuestas proporcionadas por docentes y personal del DECE, se identifican patrones que describen tanto sus fortalezas como los desafíos que enfrentan. A continuación, se contrastan estos hallazgos con la teoría y literatura científica relevante.

Uno de los rasgos más distintivos de los estudiantes con altas capacidades es su profunda curiosidad intelectual y su rápida capacidad de aprendizaje. Covarrubias (2018) describe a estos estudiantes como individuos que muestran un interés innato por aprender y explorar áreas de conocimiento que van más allá del contenido académico regular. Esta descripción es confirmada por PROF 1_CASO1_UE1_GF, quien menciona que un estudiante se destacaba por investigar temas fuera de lo asignado en clase: “A él le encantaba todo lo que es la investigación... investigaba hasta lo que yo no mandaba” (comunicación personal). Este rasgo es consistente con lo que Renzulli et al. (1986) denominó como “compromiso con la tarea”, una característica esencial de los individuos con altas capacidades que los impulsa a buscar conocimientos adicionales y profundizar en sus áreas de interés.

Asimismo, estos estudiantes tienden a procesar la información a un ritmo acelerado. PROF2_CASO1_UE1_GF destaca que “en actividades que les llamaban la atención, terminaban en cinco minutos lo que a otros compañeros les tomaba una hora” (comunicación personal). Este rápido procesamiento de la información es una característica mencionada por Terrassier (1994), quien resalta la capacidad de los estudiantes con altas capacidades para aprender más rápido y con mayor facilidad que sus compañeros.

A pesar de su capacidad para aprender rápidamente, los estudiantes con altas capacidades también pueden experimentar desmotivación cuando el contenido no resulta estimulante. PROF1_CASO1_UE1_GF señala que “si el tema no le llama la atención... se demora en terminar las actividades y, a veces, ni siquiera las termina” (comunicación personal). Este fenómeno, conocido como aburrimiento académico, es ampliamente documentado en la literatura científica. Flores et al. (2018) explica que los estudiantes con altas capacidades necesitan un desafío constante para mantener su motivación, y la falta de estímulos puede llevar a una falta de compromiso con las tareas académicas.

Esta desmotivación también puede ser selectiva según las áreas de interés. PSDECE_CASO5_UE3_ENT menciona que “pueden ser muy buenos en matemáticas, sin embargo, cuando les toca hacer habilidades artísticas, les cuesta un poco más” (comunicación personal). Este patrón refleja la necesidad de equilibrar las áreas de fortalezas y debilidades, algo que Gardner (1983) aborda en su Teoría de las Inteligencias Múltiples, sugiriendo que los estudiantes con altas capacidades pueden sobresalir en ciertos dominios mientras presentan dificultades en otros.

El pensamiento crítico es un rasgo central en los estudiantes con altas capacidades. PROF2_CASO5_UE3_GF destaca que “el pensamiento crítico de ‘Samanta’ [nombre ficticio] es bastante desarrollado a pesar de la edad que tiene” (comunicación personal). Este rasgo es respaldado por Sternberg (1985) en su Teoría Triárquica de la Inteligencia, que subraya la importancia de la competencia analítica y la creatividad experiencial en los estudiantes con altas capacidades. A su vez, el desarrollo del pensamiento crítico les permite no solo comprender mejor los temas académicos, sino también proponer soluciones innovadoras a los problemas (Artiles et al., 2002).

La curiosidad es un rasgo esencial en los estudiantes con altas capacidades, y tal como lo señala PROF4_CASO3_UE1_GF, “disfrutaban mucho de la curiosidad de explorar y de conocer por su cuenta, y destacarse en lo que están haciendo” (comunicación personal). Este hallazgo es consistente con la literatura científica, que reconoce la curiosidad como un pilar clave en el desarrollo de las altas capacidades. De hecho, la curiosidad impulsa a estos estudiantes a buscar conocimientos más allá de lo

que se les enseña en el aula, enriqueciendo su aprendizaje autónomo y potenciando su capacidad para destacar en áreas de interés personal. Así, la curiosidad se convierte en un motor central en la forma en que interactúan con el conocimiento y exploran nuevos campos de estudio. Este comportamiento ha sido ampliamente estudiado, destacando que en entornos de aprendizaje basados en la indagación, la curiosidad fomenta tanto la motivación como la comprensión profunda del conocimiento por parte de los estudiantes superdotados (Özgür y Yilmaz, 2017).

El perfeccionismo es un rasgo común entre los estudiantes con altas capacidades, y en ciertas ocasiones puede motivarlos a alcanzar altos estándares (Fletcher y Spiers, 2012), también puede generar frustración. PSDECE_CASO5_UE3_ENT comenta que estos estudiantes “quieren hacer todo a la perfección” (comunicación personal). Fletcher y Spiers (2012) advierten que este perfeccionismo puede ser una fuente de ansiedad, especialmente cuando los estudiantes no logran alcanzar sus propias expectativas.

Además del perfeccionismo, la sensibilidad emocional es otro rasgo destacado. PROF4_CASO3_UE1_GF menciona que estos estudiantes “a veces tienden a descuidar el hecho de que hablan sin respetar los espacios del resto” (comunicación personal). Terrassier (1994) aborda este fenómeno en su teoría de las disincronías, señalando que los estudiantes con altas capacidades a menudo presentan un desfase entre su desarrollo cognitivo y su madurez emocional, lo que puede dificultar su integración social.

En términos de interacción social, los estudiantes con altas capacidades a menudo prefieren relacionarse con adultos o compañeros mayores debido a su nivel de madurez. PSDECE_CASO1,2,3_UE1_ENT observa que “suelen tener mayor facilidad para hablar con adultos y sentirse cómodos en ambientes con personas de mayor edad o mayor madurez” (comunicación personal). Este comportamiento es coherente con lo que Barrera et al. (2008) describe como una tendencia en estos estudiantes a buscar relaciones con individuos que compartan su nivel intelectual y de intereses.

No obstante, algunos estudiantes también asumen roles de liderazgo dentro de su grupo de compañeros, como lo menciona PSDECE_CASO4_UE2_ENT, al describir a una estudiante con un carácter fuerte que se destacaba como líder entre sus amigas (comunicación personal). Este comportamiento refleja lo que Gagné (2015) describe como una manifestación del talento en el ámbito social, donde los estudiantes con altas capacidades pueden desempeñar roles de liderazgo debido a sus habilidades cognitivas y emocionales avanzadas.

En cuanto a los rasgos de los estudiantes con altas capacidades, la percepción de docentes, directivos y miembros del DECE coincide en que estos alumnos presentan una elevada curiosidad y una tendencia a aprender de manera rápida, lo cual se observa tanto en su interés por investigar temas no asignados como en su habilidad para completar tareas académicas en menor tiempo que sus compañeros. Además, los tres actores perciben que el perfeccionismo es otro rasgo común en estos estudiantes, lo cual los impulsa a alcanzar altos estándares, aunque también puede provocar frustración cuando sus expectativas no se cumplen. Otro punto de acuerdo es la sensibilidad emocional que algunos estudiantes manifiestan, reflejada en reacciones intensas ante situaciones de conflicto y en una fuerte empatía hacia las experiencias ajenas. Por último, tanto docentes como el DECE señalan que los estudiantes con altas capacidades suelen relacionarse con más facilidad con adultos o compañeros mayores, debido a su madurez intelectual, aunque esta preferencia puede dificultar la integración social con sus pares.

4.1.4 Identificación de perfiles de la alta capacidad

La identificación de los perfiles de estudiantes con altas capacidades está marcada por una variedad de percepciones entre los actores educativos, influenciadas por creencias y mitos comunes en torno a este grupo de estudiantes. Estas percepciones tienden a categorizar a los estudiantes en perfiles como “precoces,” “prodigios,” “genios,” y “superdotados,” cada uno con características específicas que, aunque en algunos casos pueden reflejar las habilidades del estudiante, en otros limitan una comprensión más completa de sus necesidades.

Por ejemplo, el perfil de “precoces” se refiere a estudiantes con un desarrollo evolutivo acelerado en comparación con sus pares (Martinez y Guirado, 2012). Sin embargo, esta categoría puede llevar a que se interpreten sus habilidades avanzadas como resultado de un proceso temporal más que de una capacidad intelectual profunda. VICER_CASO5_UE3_ENT menciona que “hay el estigma de que los niños con altas capacidades tienen que ser buenos en todo... pero no necesariamente... puede que sea bastante irregular” (comunicación personal). Esta observación demuestra un conocimiento sobre cómo las percepciones de precocidad pueden llevar a expectativas erróneas sobre un rendimiento homogéneo en todas las áreas, cuando en realidad, estos estudiantes pueden destacar en ciertos aspectos y mostrar desafíos en otros, lo cual se alinea con el concepto de desarrollo desigual descrito por Worrell (2009), quien advierte contra la noción de que una sola medida o característica pueda definir completamente el talento de un estudiante.

Con el término “prodigios”, en cambio, se identifica a estudiantes con una competencia específica excepcional en áreas como la música o las matemáticas (Galvez y González, 2000). Este perfil genera la percepción de que estos estudiantes solo requieren apoyo en su área de talento, lo que puede llevar a una intervención limitada. RECT_CASO5_UE3_ENT afirma: “Las altas capacidades no solamente tienen que ser unos súper genios... pueden tener otras capacidades, por ejemplo, en matemáticas, pero no en lengua” (comunicación personal). Esta declaración es consistente con la investigación de Nissen (2019), quien subraya que aunque los estudiantes prodigios exhiben habilidades sobresalientes en áreas específicas, pueden beneficiarse de programas educativos que también atiendan sus necesidades en áreas menos desarrolladas, asegurando así un enfoque educativo integral.

Por su parte, el perfil de “genio,” asociado a individuos que generan un impacto significativo en su contexto a través de su creatividad e inteligencia excepcionales (Gálvez y González, 2000), también se ve referido en las respuestas y percepciones de los docentes y profesionales. Este perfil, que en ocasiones lleva a un enfoque de exigencia extrema, como lo indica VICER_CASO5_UE3_ENT, cuando apunta acertadamente: “No vamos a esperar una libreta de 10 en todo, sino más bien ver dónde están las

fortalezas de los niños y en donde se va a destacar” (comunicación personal). La percepción del vicerrector entrevistado se aleja a lo evidenciado por el estudio de Guskin et al. (1988), donde se encontró que los docentes tienden a ver el perfil de genio en términos de habilidades analíticas y cognitivas extremas, sin considerar aspectos sociales o emocionales que también son críticos para el desarrollo del estudiante.

En cuanto a las coincidencias en la identificación de perfiles de estudiantes con altas capacidades, docentes, directivos y miembros del DECE tienden a reconocer que no todos los estudiantes con altas capacidades muestran un desarrollo homogéneo en todas las áreas. Tanto los docentes como los directivos coinciden en que estos estudiantes pueden presentar fortalezas significativas en ciertas áreas y desafíos en otras, lo cual desmonta el estigma de que un estudiante con altas capacidades debe sobresalir en todos los aspectos académicos. Además, tanto los directivos como los miembros del DECE señalan la importancia de mirar más allá del rendimiento académico, sugiriendo que la alta capacidad no se limita a habilidades intelectuales en campos tradicionales, sino que también puede abarcar talentos específicos que requieren enfoques diferenciados. Finalmente, todos los actores reconocen que el perfil de alta capacidad es variado y que es fundamental realizar una identificación cuidadosa y contextualizada que permita captar la diversidad dentro de esta población.

4.2. Necesidades educativas en relación con el desarrollo psicoafectivo

La percepción de los equipos docentes y del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) en relación con las necesidades educativas de los estudiantes con altas capacidades revela la importancia de trabajar en el fortalecimiento de sus habilidades socioemocionales. Las entrevistas y grupos focales muestran que, aunque estos estudiantes tienen grandes fortalezas cognitivas, enfrentan desafíos específicos en el ámbito emocional y social que requieren atención y apoyo especializado.

Habilidades socioemocionales

4.2.1. Relaciones interpersonales

Los estudiantes con altas capacidades presentan características particulares que influyen en sus relaciones interpersonales, tanto de manera positiva como negativa. Uno de los aspectos más mencionados por los docentes es la tendencia a la competitividad. Este rasgo puede afectar las interacciones con sus compañeros, quienes a veces reaccionan de manera negativa ante el desempeño sobresaliente de estos estudiantes. PROF3_CASO2_UE1_GF menciona el caso de ‘Gael’ [nombre ficticio] quien “siempre quería ser el primero” en todo, lo que generaba tensiones con sus compañeros (comunicación personal). Esta competitividad, según la literatura, es un rasgo común en estudiantes con altas capacidades y puede dificultar la integración social si no se maneja adecuadamente (Barrera et al., 2008).

Además, la rapidez con la que estos estudiantes comprenden y procesan información puede ser motivo de conflicto en el aula. PROF1_CASO2_UE1_GF relata cómo los compañeros de ‘Gael’ cansados de que él siempre fuera el primero en responder, le pedían que “se callara”, lo que provocaba una desconexión social (comunicación personal). Según Martín y Vargas (2014), este tipo de comportamiento refuerza el concepto de disincronía, donde el desarrollo cognitivo avanzado no va acompañado de un desarrollo social equivalente, generando tensiones en las relaciones con los pares.

Otro elemento distintivo en las relaciones de los estudiantes con altas capacidades es su preferencia por interactuar con adultos. RECT_CASO1,2,3_UE1_ENT observa que los estudiantes con altas capacidades “suelen tener mayor facilidad para hablar con adultos y sentirse cómodos en ambientes con personas de mayor madurez” (comunicación personal). Esta preferencia puede reflejar no sólo su nivel de desarrollo cognitivo avanzado, sino también cómo se perciben a sí mismos y sus habilidades para establecer relaciones significativas. Estudios como el de Lee et al. (2012) destacan que los estudiantes con altas capacidades a menudo reportan satisfacción en relaciones interpersonales con adultos, debido a su capacidad para entablar conversaciones profundas y significativas, lo que les brinda

una validación que en ocasiones no encuentran en sus pares. Esta preferencia puede causar una desconexión con sus compañeros de la misma edad, quienes no siempre comparten sus intereses o nivel de discusión, lo que puede afectar su integración social. Kwon et al. (2012) también destacan que estos estudiantes desarrollan relaciones diversas y tienden a tener una identidad de “solitarios inteligentes” en ambientes donde sus habilidades no son valoradas por sus compañeros, generando una preferencia por interacciones con adultos donde encuentran comprensión y respeto por sus habilidades.

Sin embargo, no todos los estudiantes con altas capacidades presentan dificultades en sus relaciones interpersonales. Algunos, como ‘Javier’ [nombre ficticio], son descritos como muy sociables y cordiales con sus compañeros. Según PROF1_CASO3_UE1_GF, ‘Javier’ destacaba por su sociabilidad, aunque su impaciencia por estar en constante actividad a veces generaba fricciones en el aula (comunicación personal). Este comportamiento refleja la variedad en las habilidades sociales de los estudiantes con altas capacidades, lo cual está en línea con lo señalado por la literatura. Covarrubias (2018) afirma que los estudiantes con altas capacidades no siguen un único patrón en cuanto a sus habilidades sociales; mientras algunos son altamente sociables, otros pueden enfrentar dificultades para relacionarse con sus compañeros, dependiendo de factores como el contexto y el entorno educativo. Investigaciones como las de Dauber y Benbow (1990) y Smith (2017) muestran que, aunque algunos estudiantes con altas capacidades son percibidos como líderes sociales, otros pueden ser más retraídos o tener dificultades para conectarse con sus compañeros debido a su elevado nivel cognitivo, lo que provoca una disincronía entre su desarrollo social y el de sus pares. Así, el caso de ‘Javier’ ilustra cómo algunos estudiantes con altas capacidades pueden exhibir tanto habilidades interpersonales sólidas como desafíos derivados de su necesidad de estimulación constante, lo cual puede ocasionar tensiones dentro del grupo escolar.

El entorno familiar, a su vez, juega un papel crucial en el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los estudiantes con altas capacidades. PROF2_CASO1_UE1_GF menciona que “el

contexto en el que se desarrolla el estudiante, tanto escolar como familiar, repercute bastante en cómo se relaciona con sus compañeros” (comunicación personal). Este aspecto coincide con los hallazgos de Aretxaga (2013), quien afirma que el apoyo y comprensión del entorno familiar son esenciales para que estos estudiantes se sientan comprendidos y aceptados, facilitando su integración social.

La influencia del entorno familiar no solo afecta las relaciones con los compañeros, sino también el manejo de las emociones. Según Apraiz (1995), los estudiantes con altas capacidades necesitan un entorno que les brinde afecto y seguridad emocional, lo que les permite gestionar mejor sus habilidades socioemocionales. Esto se refleja en los testimonios de los docentes, quienes mencionan que los estudiantes que cuentan con un entorno familiar estable y de apoyo tienden a tener relaciones más positivas con sus compañeros.

Otro aspecto clave relacionado a las relaciones interpersonales de los estudiantes con altas capacidades es su alta sensibilidad emocional, la cual se manifiesta en múltiples situaciones. Según PROF4_CASO3_UE1_GF, ‘Javier’, a pesar de destacarse como un líder entre sus compañeros, experimentaba una gran tensión emocional cuando no lograba resolver problemas interpersonales en el grupo, afectándolo profundamente (comunicación personal). Esta sensibilidad extrema no solo aparece en situaciones de conflicto, sino también frente a percepciones de injusticia o al observar experiencias ajenas, lo que puede despertar en ellos una fuerte empatía. La literatura científica, como el trabajo de Barrera et al. (2008), señala que esta hipersensibilidad es común entre los estudiantes con altas capacidades, quienes suelen reaccionar de manera intensa a situaciones que involucran frustración, conflicto o dificultades ajenas. Además, esta sensibilidad se entrelaza con su perfeccionismo, llevándolos a sentir una carga emocional elevada al enfrentar situaciones que perciben como imperfectas o injustas.

La alta sensibilidad emocional también puede influir en la percepción que los estudiantes tienen de sí mismos y de su entorno. Algunos estudiantes con altas capacidades pueden sentirse aislados o incomprendidos por sus compañeros, lo que puede generar ansiedad o frustración.

PROF1_CASO2_UE1_GF comenta que, en algunos casos, los estudiantes se aíslan cuando sienten que no son aceptados por el grupo (comunicación personal). Esto coincide con los estudios de Terrassier (1994), quien describe cómo la disincronía emocional puede llevar a que estos estudiantes experimenten dificultades para gestionar sus relaciones interpersonales.

A partir de las respuestas obtenidas, se puede señalar que los docentes, directivos y miembros del DECE encuentran algunas coincidencias en sus percepciones. Tanto docentes como el DECE señalan que muchos de estos estudiantes tienden a buscar interacción con adultos, ya que se sienten más cómodos en conversaciones de mayor profundidad y madurez, lo que puede limitar sus vínculos con compañeros de su misma edad. Igualmente, tanto docentes como el DECE reconocen que la sensibilidad emocional es una característica común que influye en sus relaciones, manifestándose en reacciones intensas ante situaciones de conflicto o en una fuerte empatía hacia las experiencias de otros. Los docentes y directivos, por su parte, coinciden en señalar que el contexto familiar es determinante para que estos estudiantes logren desarrollar relaciones positivas, ya que un entorno de apoyo y comprensión facilita su integración social y manejo de sus emociones dentro del ámbito escolar.

4.3. Necesidades educativas relacionadas con medidas educativas

Las necesidades educativas de los estudiantes con altas capacidades requieren estrategias específicas que no solo aborden su rápido ritmo de aprendizaje, sino también su desarrollo socioemocional. A partir de las entrevistas y grupos focales, se identifican varias áreas clave que demandan atención, tanto en el ámbito de la educación inclusiva como en la personalización del aprendizaje. Estos aspectos deben contrastarse con la teoría y literatura científica relevante para comprender mejor cómo abordar las necesidades de estos estudiantes dentro del sistema educativo.

4.3.1. Educación inclusiva

La educación inclusiva busca atender a todos los estudiantes respetando sus características y necesidades individuales. En este sentido, los estudiantes con altas capacidades presentan retos específicos que requieren adaptaciones tanto curriculares como metodológicas para garantizar que su

experiencia educativa sea enriquecedora y estimulante (García-Perales et al., 2021). Uno de los enfoques más promovidos para facilitar esta inclusión es el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que propone diversificar las estrategias de enseñanza, permitiendo que los estudiantes puedan aprender de diferentes maneras y a su propio ritmo.

RECT_CASO4_UE2_ENT menciona que “lo que se busca con el DUA es un aula inclusiva para chicos con necesidades especiales, de altas y bajas capacidades” (comunicación personal). Esta visión del DUA se centra en crear un entorno de aprendizaje accesible para todos los estudiantes, con una flexibilidad curricular que Blanco et al. (2016) consideran fundamental para adaptarse a la diversidad cognitiva en el aula. A pesar de la potencial eficacia de estas políticas, su aplicación en muchos centros educativos sigue siendo insuficiente. RECT_CASO1-2-3_UE1_ENT subraya que, aunque existen normativas que promueven la inclusión, “en la ejecución real no la hay” (comunicación personal). Echeita y Ainscow (2011) también advierten que la falta de coherencia en la implementación de estas políticas limita el desarrollo de los estudiantes con altas capacidades, creando obstáculos que dificultan su integración completa en el sistema educativo.

En cuanto a la estrategia de mantener a los estudiantes con altas capacidades en su grupo etario, varios profesionales la defienden como una medida beneficiosa para su desarrollo social.

PSDECE_CASO1,2,3_UE1_ENT considera que “es mucho más enriquecedor que tener a un docente privado o estar separado” (comunicación personal), ya que les permite interactuar con sus compañeros. Sin embargo, esta inclusión social debe complementarse con adaptaciones curriculares para evitar que los estudiantes pierdan el interés académico. Tourón et al. (2002) enfatizan la necesidad de ofrecer opciones como la aceleración o adaptaciones individuales para mantener la motivación y el nivel de desafío en estos estudiantes.

La educación emocional también resulta esencial en un modelo inclusivo.

PROF3_CASO5_UE3_GF alerta sobre los posibles problemas emocionales si estos estudiantes son retirados del sistema educativo tradicional: “quizás puedan tener bastantes inconvenientes en esta parte

emocional” (comunicación personal). Los estudios de Barrera et al. (2008) subrayan que los estudiantes con altas capacidades enfrentan dificultades emocionales que deben ser abordadas para lograr una inclusión efectiva. En este sentido, la inclusión no solo debe centrarse en el ámbito académico, sino que debe extenderse al desarrollo socioemocional de los estudiantes, asegurando que reciban el apoyo necesario para manejar sus emociones y establecer relaciones positivas con sus compañeros.

Por ende, la educación inclusiva para estudiantes con altas capacidades requiere un enfoque integral que incluya tanto el DUA como la implementación de adaptaciones curriculares y un enfoque en el desarrollo emocional. La necesidad de coherencia entre las políticas y su aplicación en el aula es esencial para garantizar que estos estudiantes no solo tengan acceso a un entorno académico desafiante, sino también a un espacio en el que se sientan comprendidos y apoyados en todas las dimensiones de su desarrollo.

4.3.2. Educación especial

La educación especial para estudiantes con altas capacidades exige un enfoque pedagógico adaptable, que responda a la complejidad de sus necesidades educativas y emocionales. A continuación, se analiza cómo los desafíos de personalización y de contar con recursos especializados afectan el éxito de las intervenciones en el aula. Las voces de docentes y otros profesionales reflejan una perspectiva general sobre las limitaciones estructurales que enfrentan las instituciones educativas al intentar ofrecer una educación adecuada para estos estudiantes.

Un tema recurrente en las entrevistas es la necesidad de personalizar la enseñanza para estudiantes con altas capacidades, pese a las limitaciones institucionales. PROF3_CASO3_UE1_GF comparte que, aunque le hubiera gustado trabajar de forma individualizada con un estudiante, los recursos limitados y las demandas logísticas en el aula no permitieron hacerlo (comunicación personal). Esta experiencia resalta un obstáculo común, también descrito en estudios como el de Valiušytė y Lamanauskas (2021), quienes observan que la falta de personal y de apoyo especializado en el aula reduce la capacidad de los docentes para atender de forma efectiva a estudiantes con capacidades

excepcionales. La investigación de Márquez et al. (2011) apoya esta visión al sugerir que las necesidades de estos estudiantes se benefician enormemente de una enseñanza diversificada y personalizada que permita desarrollar sus habilidades específicas.

La carencia de personal especializado es otra preocupación compartida en las respuestas. PROF4_CASO5_UE3_GF menciona la importancia de contar con profesionales capacitados en el manejo de estudiantes con altas capacidades, pues los docentes sin esta preparación suelen sentirse desbordados por las demandas únicas que presentan estos estudiantes (comunicación personal). Gutiérrez (2022) describe este fenómeno como una causa de la disminución en la calidad de la enseñanza para estudiantes con altas capacidades, quienes requieren una instrucción adaptada que, sin el apoyo adecuado, se vuelve difícil de implementar.

Algunos profesionales sugieren alternativas para mejorar la atención a estos estudiantes, evitando su desconexión del entorno social. PROF3_CASO5_UE3_GF menciona un sistema híbrido que combine la educación tradicional con el homeschooling, de modo que los estudiantes reciban una atención académica personalizada sin perder la oportunidad de integrarse en un grupo social (comunicación personal). Esta propuesta resuena con la perspectiva de Renzulli (1986), quien sostiene que un enfoque personalizado del aprendizaje puede ser clave para el desarrollo integral de los estudiantes con altas capacidades, siempre y cuando también se fomente su interacción social.

Así, los testimonios reflejan la necesidad de abordar las limitaciones de recursos y de personal en la educación especial para estudiantes con altas capacidades. La personalización de la enseñanza y la inclusión de personal especializado se perciben como componentes esenciales, pero actualmente difíciles de implementar. La idea de un modelo educativo híbrido se presenta como una opción viable para combinar el desarrollo académico y social de estos estudiantes.

4.3.4. Maneras de aprender de estudiante con altas capacidades

Un rasgo distintivo de los estudiantes con altas capacidades es su rapidez para adquirir nuevos conocimientos. PROF1_CASO2_UE1_GF menciona que ‘Diego’ [nombre ficticio] “captaba los temas rápidamente” y, en ocasiones, asumía el rol de profesor para evitar el aburrimiento (comunicación personal). Este tipo de comportamiento es común entre los estudiantes con altas capacidades, quienes tienden a desmotivarse cuando no encuentran desafíos en el aula. Renzulli (1978) sugiere que los estudiantes con altas capacidades necesitan tareas que estimulen su creatividad y pensamiento crítico para evitar el aburrimiento y la distracción.

Otro testimonio destaca que, aunque ‘Gael’ aprendía más rápido que sus compañeros, aún necesitaba orientación para canalizar su curiosidad y energía. PROF2_CASO2_UE1_GF comenta que los estudiantes con altas capacidades requieren tareas adicionales o más complejas para mantener su atención (comunicación personal). Arguedas (2016) subraya la importancia de adaptar el currículo para estos estudiantes, asegurando que sus necesidades cognitivas sean atendidas sin descuidar las del resto del grupo.

Una estrategia efectiva para trabajar con estos estudiantes es la diversificación de los métodos de enseñanza. PROF4_CASO3_UE1_GF menciona el uso de juegos y retos cognitivos para mantener el interés de ‘Javier’, permitiéndole asociar palabras y conceptos de manera lúdica (comunicación personal). Sánchez (2013) respalda el uso de metodologías activas, como el aprendizaje basado en proyectos, para fomentar el interés y la participación de los estudiantes con altas capacidades.

Por otro lado, el uso de actividades prácticas que permiten a los estudiantes explorar por sí mismos también se menciona como una estrategia útil. PROF4_CASO3_UE1_GF destaca el uso de canciones y acceso a información adicional para mantener el interés de ‘Gael’ (comunicación personal). Apraiz (1995) también subraya que este tipo de actividades estimula la curiosidad y fomenta la autonomía en el aprendizaje de estos estudiantes.

4.4. Necesidades educativas relacionadas con el entorno escolar

El entorno escolar es un factor determinante en el desarrollo y atención de los estudiantes con altas capacidades. La percepción sobre las necesidades educativas en este ámbito se centra en la importancia del trabajo interdisciplinario, el rol del docente y la colaboración con profesionales externos. Estos aspectos son esenciales para asegurar una educación inclusiva y personalizada que contemple tanto las dimensiones académicas como las emocionales y sociales de los estudiantes con altas capacidades.

4.4.1. Trabajo de equipo interdisciplinario

El enfoque interdisciplinario es clave para brindar un apoyo integral a los estudiantes con altas capacidades, contemplando no solo los aspectos académicos, sino también los emocionales y sociales. La literatura científica, como la obra de Gagné (2005), destaca que las altas capacidades requieren una atención múltiple que vaya más allá de la enseñanza regular. Esta atención debe incluir la intervención de un equipo coordinado que integre docentes, psicólogos, consejeros y otros profesionales especializados.

PSDECE_CASO1,2,3_UE1_ENT resalta el papel central que juegan los docentes en la identificación de las altas capacidades, aunque enfatiza la necesidad de apoyo de otros profesionales para un abordaje efectivo: “Los profesores somos los primeros en evidenciar las capacidades o necesidades de los chicos, pero necesitamos el respaldo de otros profesionales” (comunicación personal). Esta observación subraya una percepción compartida en el ámbito educativo: el trabajo docente, por sí solo, no es suficiente para atender las complejas necesidades de los estudiantes con altas capacidades, y es imprescindible un enfoque multidisciplinario. Tourón (2002) también sostiene que la ausencia de un equipo interdisciplinario puede impedir que estas necesidades se atiendan adecuadamente.

Aunque se coincide con la idea de que el docente cumple un rol crítico en la detección temprana de las altas capacidades y en la implementación de medidas educativas ajustadas a estos estudiantes; no obstante, varios profesionales expresan que esta tarea se vuelve desafiante en ausencia de formación

específica. Es el caso del PROF1_CASO2_UE1_GF, quien comenta que “la mayoría de los profesores no se sienten completamente preparados para atender a estudiantes con altas capacidades, debido a la falta de capacitaciones específicas” (comunicación personal). Gutiérrez y Suárez (2018) también señalan que la escasez de formación en este ámbito limita las opciones pedagógicas y reduce la efectividad de las intervenciones. Este conjunto de limitaciones, según se percibe, podría mitigarse a través de un trabajo colaborativo que incluya no solo a los docentes, sino también a psicólogos, especialistas del DECE y otros profesionales, promoviendo un entorno de aprendizaje más inclusivo y adaptado a las capacidades únicas de cada estudiante.

Por su parte, el Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) es un pilar fundamental en este trabajo interdisciplinario, pues facilita la coordinación entre los diferentes actores involucrados en la educación del estudiante. PROF1_CASO1_UE1_GF menciona que el DECE ha organizado charlas para promover la comprensión sobre las altas capacidades entre los compañeros de clase de los estudiantes, ayudando a reducir fricciones sociales y a mejorar la convivencia en el aula (comunicación personal). Esto está alineado con lo señalado por Gutiérrez (2020), quien argumenta que el trabajo del DECE no solo debe centrarse en el apoyo emocional de los estudiantes, sino también en crear conciencia y comprensión en el entorno escolar.

A pesar de estas dificultades, algunos docentes muestran proactividad al buscar recursos de manera autónoma, como lo mencionó PROF3_CASO1_UE1_GF, quien señala la necesidad de “buscar ese material que uno necesita para tener mucho más conocimiento” (comunicación personal). Esto coincide con lo planteado por Plucker y Peters (2016), quienes destacan la importancia del desarrollo profesional continuo en la formación docente para poder brindar una enseñanza diferenciada y efectiva.

De igual manera, el DECE juega un rol fundamental en la gestión de las altas capacidades, no solo como apoyo emocional para los estudiantes, sino también como coordinador entre los docentes, padres y otros profesionales. PSDECE_CASO1,2,3_UE1_ENT señala que el DECE es responsable de organizar talleres y charlas para mejorar la comprensión de las altas capacidades entre la comunidad

educativa (comunicación personal). Este enfoque es respaldado por Echeita y Ainscow (2011), quien subraya la importancia del DECE como mediador en el desarrollo integral del estudiante, facilitando el acceso a recursos y estrategias pedagógicas adaptadas.

La colaboración entre el DECE y los docentes abarca la implementación de estrategias pedagógicas y emocionales. Según PROF1_CASO1_UE1_GF, el DECE ha desempeñado un papel fundamental en la reducción de fricciones entre estudiantes con altas capacidades y sus compañeros, promoviendo así una convivencia más armoniosa (comunicación personal). Esta afirmación se puede contrastar con el estudio de Leonard y Woodland (2022), el cual resalta cómo la colaboración docente y el uso de prácticas que apoyan el aprendizaje socioemocional mejoran las interacciones entre estudiantes y fomentan un ambiente escolar positivo. Leonard y Woodland (2022) plantean que la colaboración frecuente en actividades de aprendizaje socioemocional no solo fortalece las relaciones interpersonales y la adaptación de los estudiantes, sino que también resulta clave para reducir conflictos en el aula y promover el respeto mutuo.

El asesoramiento a las familias se presenta como una tarea fundamental en el trabajo de los profesionales y equipos interdisciplinarios para asegurar el bienestar emocional y el desarrollo académico de los estudiantes con altas capacidades. Este acompañamiento permite a los padres comprender las características y necesidades específicas de sus hijos, evitando malentendidos y enfoques disciplinarios que puedan afectar negativamente al estudiante, como ilustra el caso de ‘Gael’, quien escondía notas de sus profesores por temor a recibir castigos en casa (PROF1_CASO2_UE1_GF, comunicación personal). La literatura científica apoya esta perspectiva; Peterson (2006) señala que la orientación adecuada a las familias de estudiantes con altas capacidades es esencial para reducir conflictos emocionales derivados de expectativas desmedidas, enfatizando el rol de los consejeros escolares en apoyar tanto a los estudiantes como a sus familias para comprender los desafíos asociados a sus capacidades excepcionales. Asimismo, Landrum (1987) sugiere que el apoyo familiar puede ser un factor clave en el desarrollo positivo del estudiante, pues crea un ambiente de comprensión que facilita

su ajuste emocional y académico, fortaleciendo tanto la relación entre padres e hijos como el rendimiento escolar.

Así mismo, en algunos casos, es necesario involucrar a profesionales externos, como psicólogos clínicos o neuropsicólogos, para ofrecer una evaluación más detallada de las capacidades y necesidades de los estudiantes. PROF3_CASO2_UE1_GF menciona que la intervención de un psicólogo externo fue crucial para ayudar a un estudiante a manejar su frustración en el entorno escolar (comunicación personal). La literatura científica, como la obra de Silverman (2013), sostiene que los profesionales externos pueden proporcionar estrategias especializadas que complementen el trabajo del equipo educativo, contribuyendo a una comprensión más completa de las necesidades del estudiante.

Además, en casos complejos, la intervención de especialistas en neuropsicología es fundamental. PROF3_CASO5_UE3_GF señala que estos expertos son necesarios cuando el desarrollo cognitivo del estudiante requiere un seguimiento más exhaustivo (comunicación personal). Según Sousa (2011), la neuropsicología puede proporcionar herramientas valiosas para entender el funcionamiento cognitivo de los estudiantes con altas capacidades, ofreciendo un enfoque más profundo y detallado para su atención.

Finalmente, la educación inclusiva para estudiantes con altas capacidades no puede ser efectiva sin un enfoque interdisciplinario. La coordinación entre todos los actores involucrados —docentes, psicólogos, consejeros, padres y profesionales externos— asegura que se atiendan todas las dimensiones del desarrollo del estudiante. PSDECE_CASO1,2,3_UE1_ENT señala que la implementación de herramientas de comunicación, como grupos de WhatsApp, ha permitido una coordinación más ágil y efectiva entre todos los actores (comunicación personal). Esta práctica es respaldada por Gutiérrez (2020), quien destaca la importancia de una comunicación fluida y constante entre los equipos interdisciplinarios para garantizar una respuesta rápida y eficiente a las necesidades del estudiante.

RESPUESTAS EDUCATIVAS

5. Respuestas educativas

5.1 Apoyos educativos para estudiantes con altas capacidades

El apoyo educativo para estudiantes con altas capacidades es un tema crucial que requiere un enfoque integral, abarcando desde adaptaciones curriculares hasta la colaboración entre diversos actores educativos. A través de entrevistas y grupos focales, se identifican tanto las fortalezas como las debilidades de las respuestas educativas que brindan los centros educativos.

Uno de los aspectos relevante es el acceso a recursos adicionales, como el uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Varios docentes indicaron que han implementado el uso de TICs para enriquecer el aprendizaje de los estudiantes con altas capacidades, facilitando el acceso a contenidos más avanzados. Un docente comentó: “Creo que las TICs pueden ser un apoyo muy útil para estos estudiantes, dándoles acceso a contenidos más avanzados y actividades más complejas” (PROF1_CASO1_UE1_GF, comunicación personal).

Sin embargo, las escuelas carecen a menudo de los recursos necesarios para ofrecer estos materiales especializados, lo que limita la efectividad de las estrategias de enseñanza. Esto es evidente en el testimonio de otro docente: “No teníamos los implementos adecuados para enseñar de manera diferenciada a los estudiantes visuales o auditivos. Nos detenemos en ocasiones porque no podemos avanzar al ritmo necesario para estos niños” (PROF1_CASO2_UE1_GF, comunicación personal).

La investigación educativa sugiere que el uso de TIC puede ser particularmente eficaz en la enseñanza de estudiantes con altas capacidades, ya que estas herramientas permiten personalizar el ritmo y la complejidad de las actividades. Según el estudio de Bakar (2016), el uso de un ‘aula digital’ permite a los estudiantes con altas capacidades explorar conocimientos sin limitaciones, proporcionando una experiencia de aprendizaje personalizada y significativa. Sin embargo, como bien señalan los docentes, sin los recursos adecuados, la implementación de estas tecnologías es limitada.

El Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) también desempeña un rol fundamental en la mediación entre los docentes, padres y los estudiantes con altas capacidades. El DECE se encarga de identificar las necesidades de los estudiantes, realizar un seguimiento continuo y coordinar las intervenciones necesarias. No obstante, la falta de personal especializado y recursos limita la capacidad del DECE para proporcionar un apoyo efectivo. Un miembro del DECE menciona: “No contamos con un pedagogo de apoyo en la institución, lo que sería esencial para brindar un mejor acompañamiento a los estudiantes con altas capacidades” (PSDECE_CASO1,2,3_UE1_ENT, comunicación personal).

Además de las necesidades académicas, el DECE también se encarga de proporcionar apoyo emocional. Muchos estudiantes con altas capacidades experimentan problemas de perfeccionismo y frustración, lo que requiere una intervención especializada. Un docente indica: “Los estudiantes con altas capacidades suelen ser muy perfeccionistas y sensibles, por lo que es esencial brindarles apoyo emocional para que puedan manejar su frustración” (PROF 1_CASO3_UE1_GF, comunicación personal).

La literatura sugiere que el apoyo emocional es esencial en la educación de estudiantes con altas capacidades, ya que, según Lovecky (2014), estos estudiantes a menudo enfrentan desafíos emocionales únicos debido a su sensibilidad y expectativas altas. Un enfoque integral debe contemplar no solo sus necesidades académicas, sino también su bienestar emocional.

De igual manera, la colaboración entre docentes, padres y otros profesionales es clave para ofrecer un apoyo educativo integral. Los padres juegan un papel esencial en el desarrollo de sus hijos, ya que complementan el trabajo realizado en la escuela. Sin embargo, en muchas ocasiones, los padres no están preparados para manejar las necesidades específicas de los niños con altas capacidades. Un docente señala: “El apoyo de los padres es fundamental, pero muchas veces no saben cómo lidiar con un niño con altas capacidades” (PROF 1_CASO2_UE1_GF, comunicación personal).

Por otro lado, se evidenció que la falta de comunicación fluida entre el equipo docente y el DECE puede ser un obstáculo para el seguimiento adecuado de los estudiantes. Tal como lo explica un docente: “No hubo una comunicación constante sobre el progreso de ‘Gael’ durante el año escolar. Sabíamos que tenía altas capacidades, pero no tuvimos el seguimiento adecuado” (PROF1_CASO2_UE1_GF, comunicación personal).

La investigación sobre el trabajo colaborativo en la educación sugiere que una comunicación efectiva entre los actores educativos mejora el rendimiento de los estudiantes y facilita la implementación de estrategias adecuadas (Shannon y Bylsma, 2007). Por lo tanto, la implementación de sistemas de comunicación y seguimiento adecuados es fundamental para asegurar que los estudiantes con altas capacidades reciban el apoyo necesario a lo largo del ciclo escolar.

Uno de los puntos más relevantes que surgió de las entrevistas es la necesidad urgente de formación especializada para los docentes que trabajan con estudiantes con altas capacidades. A pesar de que muchos profesores han buscado formación por su cuenta, coinciden en que la capacitación debe ser parte de un esfuerzo institucional más amplio. Un docente indica: “Sería ideal que hubiera profesores especializados para trabajar con estos estudiantes, pero en la realidad de nuestras instituciones, todos trabajamos de la misma manera” (PROF 1_CASO1_UE1_GF, comunicación personal).

Esta necesidad de formación es respaldada por la literatura, que sugiere que la capacitación específica es fundamental para desarrollar metodologías que permitan a los docentes identificar y responder adecuadamente a las necesidades de estos estudiantes (Sternberg y Davidson, 2005).

En este contexto, herramientas como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que promueve la diversificación de actividades y retos cognitivos, son útiles, pero su aplicación es limitada sin la formación adecuada. Como menciona una vicerrectora: “El DUA es una herramienta útil, pero

necesitamos capacitación para saber cómo implementarlo correctamente con estudiantes de altas capacidades” (VICER_CASO5_UE3_ENT, comunicación personal).

5.2. Medidas curriculares ordinarias

Las medidas curriculares ordinarias son esenciales para atender a los estudiantes con altas capacidades en el entorno educativo. A través de estrategias como el agrupamiento flexible y la adaptación curricular, los docentes y las instituciones educativas pueden ofrecer un entorno que favorezca tanto el desarrollo académico como el emocional de estos estudiantes. Sin embargo, es importante que estas medidas se implementen de manera cuidadosa para evitar problemas de exclusión social o de adaptación. A continuación, se analizan las estrategias de agrupamiento, adaptación curricular y enriquecimiento curricular.

5.2.1. Agrupamiento

El agrupamiento es una de las estrategias más eficaces para proporcionar apoyo a los estudiantes con altas capacidades. Esta medida permite que los estudiantes sean agrupados en función de sus niveles de desarrollo cognitivo, lo que favorece el aprendizaje colaborativo y el acceso a contenidos más avanzados.

Un caso destacado es el de ‘Javier’, un niño con altas capacidades que, a pesar de tener un desarrollo madurativo superior al de sus compañeros, fue capaz de adaptarse sin dificultades al entorno de su aula. Según el testimonio de un docente: “Él realmente sí se adapta a su aula, a sus compañeros, entonces él debería seguir con el grupo” (PROF 1_CASO3_UE1_GF, comunicación personal). Este caso sugiere que el agrupamiento debe evaluarse considerando tanto las capacidades cognitivas como las necesidades sociales de cada estudiante.

El agrupamiento flexible también permite que los estudiantes interactúen con compañeros de otros niveles, lo que proporciona un desafío cognitivo adicional sin perder la conexión con su grupo de

referencia. Un ejemplo positivo es el caso de un estudiante que fue agrupado con compañeros de un curso superior y mostró gran emoción al participar en actividades avanzadas, como un bingo en el que quedó en segundo lugar. “Él estaba emocionado... quedó de segundo lugar del bingo. Y fue algo que a él le impactó bastantísimo, porque estaba acostumbrado a ser siempre el primero”

(PSDECE_CASO1,2,3_UE1_ENT, comunicación personal). Este tipo de experiencias permite que los estudiantes aprendan a manejar situaciones en las que no siempre son los mejores, desarrollando resiliencia ante los retos.

Desde el punto de vista teórico, el agrupamiento flexible está respaldado por investigaciones que sugieren que esta estrategia mejora tanto el rendimiento académico como la socialización de los estudiantes con altas capacidades. Según Renzulli (2012), el agrupamiento flexible no solo proporciona un entorno de aprendizaje más desafiante, sino que también facilita el desarrollo de habilidades sociales importantes, como la empatía y la colaboración entre pares.

Sin embargo, el agrupamiento debe estar acompañado de una evaluación exhaustiva y del apoyo de un equipo interdisciplinario que garantice el equilibrio entre el desarrollo académico y el bienestar emocional del estudiante. Como lo menciona uno de los profesionales entrevistados: “Es fundamental que los chicos permanezcan en su mismo grupo en los primeros años de educación, asegurando así que se sientan seguros y apoyados” (PSDECE_CASO1,2,3_UE1_ENT, comunicación personal).

5.2.2. Adaptación curricular

La adaptación curricular es otra medida clave para atender a los estudiantes con altas capacidades. Esta herramienta permite ajustar los contenidos y las metodologías de enseñanza para que los estudiantes avancen a su propio ritmo y se enfrenten a desafíos que estén alineados con sus capacidades cognitivas.

Varios docentes entrevistados mencionaron la importancia de las adaptaciones curriculares, especialmente en áreas como la evaluación diagnóstica y la evaluación de bloques. Un docente explica:

“Nosotros trabajamos... con la adaptación curricular... todos los contenidos se cambian desde una evaluación diagnóstica o una evaluación de bloque” (PROF 1_CASO1_UE1_GF, comunicación personal). Sin embargo, también se destaca que, en ocasiones, estas adaptaciones pueden generar confusión entre los estudiantes, ya que algunos no entienden por qué sus actividades son diferentes a las de sus compañeros. “Puede haber como que esa confusión de decir ¿por qué yo hago esto y por qué mis compañeros hacen eso?” (PROF 1_CASO1_UE1_GF, comunicación personal).

Una estrategia efectiva para adaptar el currículo en estudiantes con altas capacidades es incluir variaciones en materias específicas, como la música. Un docente describe que “el apoyo para él era llevar un poquito más allá el tema de variaciones de estas figuras, más complicado, más complejo” (PROF2_CASO1_UE1_GF, comunicación personal). Estas adaptaciones permiten que el estudiante mantenga el interés en la materia y continúe desarrollando sus habilidades sin sentirse subestimado. Este enfoque se alinea con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), los cuales promueven la personalización curricular para atender la variabilidad del alumnado. Según Quaglia (2015), el DUA permite adaptar la enseñanza musical mediante métodos diversos que reconocen y respetan las fortalezas y desafíos individuales, asegurando así un aprendizaje inclusivo y eficaz en áreas especializadas.

Según un rector, “ellos requieren que se les haga adaptaciones curriculares... porque muchas veces esos chicos se aburren” (RECT_CASO5_UE3_ENT, comunicación personal). Este testimonio subraya la importancia de que las adaptaciones curriculares no solo sean cognitivamente desafiantes, sino también atractivas para mantener la motivación de los estudiantes. Este planteamiento es respaldado por el estudio de Gallagher et al. (1997), que halló que los estudiantes con altas capacidades a menudo experimentan aburrimiento en las aulas convencionales debido a la falta de desafíos y oportunidades de aprendizaje significativo. Estos estudiantes reportaron desmotivación cuando las tareas se enfocaban en la repetición de contenidos ya dominados y carecían de elementos que fomentaran sus habilidades de pensamiento crítico (Gallagher et al., 1997).

Finalmente, y coincidiendo con García-Perales et al. (2021), quienes resaltan la importancia de realizar evaluaciones psicopedagógicas específicas para adaptar el currículo de manera adecuada a las necesidades de estudiantes con alta capacidad, y agregan que estos ajustes personalizados son fundamentales para optimizar su rendimiento y evitar problemas de desmotivación en el entorno escolar, el vicerrector respondió: “El diagnóstico es importante para saber de dónde partir y actuar oportunamente” (VICER_CASO5_UE3_ENT, comunicación personal). Esta evaluación inicial es clave para asegurar que las adaptaciones sean efectivas desde el inicio del curso y no se limiten a ser ajustes superficiales, tal como subrayan García-Perales et al. (2021) en su análisis de la importancia de las adaptaciones basadas en diagnósticos individualizados.

5.2.3. Enriquecimiento curricular

A través de las respuestas de docentes, miembros del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) y directivos, se identifican a continuación las diversas percepciones sobre la importancia y las dificultades de la implementación del enriquecimiento curricular como una de las medidas curriculares ordinarias para trabajar con estudiantes con altas capacidades.

Desde la perspectiva de los docentes, el enriquecimiento curricular es una estrategia valiosa para potenciar las fortalezas específicas de los estudiantes, sobre todo en áreas en las que demuestran habilidades avanzadas. PROF1_CASO3_UE1_GF enfatiza que “el apoyo en este caso sería realmente... un enriquecimiento en esta área, lo que es matemática... enriquecer mucho lo que es su fortaleza, digamos así...” indicando que el énfasis se coloca en adaptar los contenidos para satisfacer sus intereses y habilidades particulares. Este enfoque está respaldado por estudios como el de Reis et al. (2021), quienes argumentan que el enriquecimiento basado en el interés y las fortalezas de los estudiantes ofrece una oportunidad única para promover la creatividad y el desarrollo de habilidades avanzadas. En su investigación, Reis y Renzulli destacan la importancia de programas de enriquecimiento que involucren actividades complejas y basadas en proyectos, las cuales permiten que los estudiantes profundicen en áreas de interés personal y desarrollen una comprensión profunda de los temas.

Además, PROF1_CASO3_UE1_GF menciona que “todo esto lo que se hace en el enriquecimiento curricular... aplicar las inteligencias múltiples en los pequeños, que es muy bueno”, lo cual refuerza la idea de que estas adaptaciones permiten atender de manera integral a los estudiantes con altas capacidades. Este enfoque está alineado con los principios del Modelo de Enriquecimiento Escolar (SEM) de Renzulli, el cual promueve la inclusión de múltiples inteligencias y habilidades en los programas educativos para atender de forma completa las capacidades de los estudiantes dotados (Renzulli, 2012).

En relación a los obstáculos, PROF4_CASO3_UE1_GF expresa su preocupación sobre el desconocimiento que pueden tener los docentes acerca de cómo abordar las necesidades específicas de estos estudiantes, afirmando que “si no saben de qué manera tratarlo, lo dejan, entonces ahí vamos a tener un problema con ellos, porque no pueden potenciar más sus habilidades.” Esto sugiere una percepción de que la falta de preparación limita el potencial del enriquecimiento curricular como una herramienta efectiva, ya que no siempre se cuenta con el conocimiento necesario para implementarlo adecuadamente. Este problema se refleja en el estudio de Drain (2008), que demuestra cómo la falta de capacitación específica entre los docentes es uno de los factores críticos que impide una aplicación exitosa de la diferenciación curricular para estudiantes con altas capacidades. Según Drain, los programas de formación deben enfocarse en técnicas de enriquecimiento específicas para que los docentes desarrollen competencias para atender estas necesidades.

Por su parte, los miembros del DECE consideran que el enriquecimiento curricular es una opción relevante para estudiantes con altas capacidades, pues permite mantenerlos dentro de su grupo mientras se les brindan contenidos más desafiantes. PSDECE_CASO5_UE3_ENT comenta que “el enriquecimiento curricular dentro del mismo salón de clases” es una alternativa adecuada para adaptarse a sus necesidades, y subraya la necesidad de una “revalorización para poder ver si se le pasa de año... dependerá también esa circunstancia, pero... yo creo que sería lo fundamental”. Esto denota que, desde la perspectiva del DECE, es necesario evaluar continuamente el impacto de este enfoque y la posibilidad

de ajustes, lo cual puede ser complejo sin el apoyo adecuado del sistema educativo. Esta percepción es coherente con los hallazgos de Singletary (2006), quien menciona que las exigencias del currículo común pueden dificultar el desarrollo de programas de enriquecimiento efectivos, a menos que se realicen adaptaciones regulares y evaluaciones continuas para garantizar que se cubran las necesidades de los estudiantes dotados.

En cuanto a los directivos, existe consenso sobre el enriquecimiento curricular como una medida importante, pero también destacan las dificultades estructurales y prácticas que enfrentan al intentar implementarlo. RECT_CASO1-2-3_UE1_ENT señala que “la adaptación y el enriquecimiento educativo... tiene que ser mayor, mucho más alto, que es un reto realmente fuerte que se ha vuelto”, reflejando la percepción de que estas adaptaciones demandan esfuerzos considerables de planificación y recursos que no siempre están disponibles. Este reto es compartido por Tan et al. (2020), quienes señalan que las iniciativas de enriquecimiento, aunque valiosas, suelen ser fragmentadas y carentes de continuidad cuando los recursos son limitados. Su investigación subraya que un apoyo administrativo y financiero constante es necesario para asegurar la implementación efectiva de programas de enriquecimiento en los centros educativos.

Asimismo, VICER_CASO5_UE3_ENT destaca los desafíos en términos de tiempo y consistencia, al indicar que “cuando queremos enriquecerla [la malla curricular], a veces lo que nos falta es el tiempo... debemos tratar la malla que tenemos, sacarle provecho... ver la profundidad a un nivel en que los niños lo puedan razonar”. Esta perspectiva apunta a una limitación práctica que afecta la implementación del enriquecimiento curricular y revela la percepción de que, aunque el enfoque puede ser útil, los recursos disponibles, tanto de tiempo como de apoyo, no siempre permiten desarrollarlo plenamente.

En términos generales, existe una coincidencia entre los docentes, miembros del DECE y directivos en cuanto a que el enriquecimiento curricular puede ser una medida efectiva para satisfacer las necesidades educativas de los estudiantes con altas capacidades, permitiéndoles profundizar en áreas de

interés y avanzar a un ritmo que responda a sus habilidades. Sin embargo, también coinciden en los desafíos estructurales, como la falta de capacitación y el tiempo limitado, que dificultan la aplicación de esta estrategia.

5.3. Medidas curriculares extraordinarias

Las medidas curriculares extraordinarias, como la aceleración escolar por ejemplo, son estrategias diseñadas para responder a las necesidades de los estudiantes con altas capacidades, permitiéndoles avanzar a un ritmo acorde con su nivel de aprendizaje. Sin embargo, su implementación puede generar desafíos, tanto académicos como emocionales, lo que exige un análisis exhaustivo y personalizado de cada caso. En este apartado se examinan las ventajas y desventajas de la aceleración escolar, contrastando las experiencias recogidas en grupos focales y entrevistas con la teoría y la literatura científica.

5.3.1. Aceleración escolar

La aceleración escolar es una de las estrategias más utilizadas para atender a estudiantes con altas capacidades. Según los entrevistados, esta medida permite a los estudiantes avanzar más rápidamente en el currículo y acceder a niveles más desafiantes. Sin embargo, la evidencia sugiere que la aceleración no siempre es beneficiosa para todos los estudiantes, ya que puede generar complicaciones en términos de desarrollo emocional y social.

Un docente señala que, aunque los estudiantes con altas capacidades pueden destacar académicamente, el cambio de grado no siempre es recomendable por razones afectivas. “Conmigo el tema de conocimientos está súper bien, pero cambiarle de grado no es muy beneficioso por el tema afectivo... Claro que está con conocimientos avanzados, pero creo que sí le afectaría” (PROF 3_CASO1_UE1_GF, comunicación personal). Este testimonio refleja una preocupación común entre los docentes: que el bienestar emocional de los estudiantes debe ser considerado en cualquier decisión sobre aceleración escolar.

En línea con lo observado en las entrevistas, la literatura científica también advierte sobre los efectos emocionales de la aceleración. El modelo de doble excepcionalidad desarrollado por Neihart et al. (2002) sugiere que algunos estudiantes con altas capacidades pueden presentar problemas emocionales derivados de su perfeccionismo, ansiedad o falta de madurez emocional. Estos problemas pueden verse exacerbados cuando se les acelera sin tener en cuenta sus necesidades emocionales.

Otro aspecto destacado por los docentes es que la aceleración no solo afecta el desarrollo emocional, sino también el físico y motor. Un profesor menciona cómo las diferencias en el desarrollo motriz pueden impactar negativamente en los estudiantes más jóvenes que son adelantados a grados superiores. “En tercero de básica se botea con una sola mano, pero en segundo todavía se trabaja con las dos... la motricidad de ‘Diego’ no está preparada para ese nivel” (PROF 3_CASO1_UE1_GF, comunicación personal). Este tipo de discrepancias entre las expectativas académicas y las habilidades físicas puede generar frustración en los estudiantes, lo que a su vez afecta su rendimiento y autoestima.

A pesar de estos riesgos, existen casos en los que la aceleración ha sido beneficiosa, especialmente cuando el estudiante muestra una inclinación hacia interacciones con compañeros mayores. Un psicólogo educativo comenta que uno de sus estudiantes “tenía más facilidades para conversar, para relacionarse con chicos más grandes... ya estaba pidiendo y necesitando ese aceleramiento” (PSDECE_CASO1,2,3_UE1_ENT, comunicación personal). En estos casos, la aceleración puede ser una herramienta eficaz para mantener al estudiante motivado y permitirle un entorno más acorde con su nivel cognitivo y social.

La investigación de Gross (2006) respalda esta perspectiva, sugiriendo que, en los casos en los que los estudiantes con altas capacidades muestran un desarrollo social y emocional similar al de sus compañeros mayores, la aceleración puede ser altamente beneficiosa. Sin embargo, para que sea exitosa, debe estar acompañada de un seguimiento continuo y una planificación cuidadosa.

Uno de los factores críticos mencionados en las entrevistas es la planificación y seguimiento adecuado del proceso de aceleración. Uno de los entrevistados destaca los riesgos de llevar a cabo una aceleración sin cumplir con los procedimientos adecuados: “Se hizo un aceleramiento sin entregar toda la documentación en el distrito... el pequeño no estaba socialmente listo” (PSDECE_CASO1,2,3_UE1_ENT, comunicación personal). Este testimonio subraya la importancia de seguir los protocolos establecidos y garantizar que el estudiante esté preparado en todos los aspectos—académico, emocional y social—antes de proceder con la aceleración.

Además, la aceleración escolar debe ir acompañada del apoyo adecuado de la institución, los padres y otros profesionales. Un docente enfatiza la necesidad de involucrar a los padres en el proceso: “Es primordial que los papás estén involucrados y que se brinde el apoyo emocional necesario” (RECT_CASO1-2-3_UE1_ENT, comunicación personal). Este apoyo debe ser continuo, asegurando que el estudiante no solo sobresalga académicamente, sino que también se sienta emocionalmente integrado.

La teoría sobre aceleración también coincide en la necesidad de un enfoque integral para que esta medida sea efectiva. Según Colangelo et al. (2004), la aceleración solo debería implementarse cuando todos los actores—familia, docentes, orientadores y el propio estudiante—estén de acuerdo y preparados para los desafíos que esta conlleva.

Finalmente, los testimonios revelan que la aceleración no siempre es la opción más adecuada. Un vicerrector menciona que algunos estudiantes no se adaptan socialmente tras ser adelantados de grado, lo que puede generar un sentimiento de desarraigo. “Los niños tienden a no estar ni aquí ni allá, se les adelanta uno o dos grados, pero socialmente quedan alejados de su grupo” (VICER_CASO5_UE3_ENT, comunicación personal). Este tipo de situaciones puede ser contraproducente, afectando tanto el rendimiento académico como la salud emocional del estudiante.

5.4. Metodologías activas para el aprendizaje

Las metodologías activas son fundamentales en el proceso educativo de estudiantes con altas capacidades, ya que promueven su participación activa, autonomía y desarrollo integral en habilidades cognitivas y sociales. Diversos estudios y teorías han subrayado la importancia de estas estrategias para potenciar el rendimiento académico y emocional de estos estudiantes, permitiéndoles desarrollar sus talentos en un entorno colaborativo y dinámico. En el contexto de las entrevistas y grupos focales realizados, se identificaron cuatro metodologías activas claves: tutorías entre pares, aprendizaje basado en proyectos, trabajo cooperativo y aula invertida. A continuación, se describe la percepción que tienen los docentes respecto a cómo estas metodologías contribuyen al desarrollo de los estudiantes con altas capacidades, contrastando con la literatura científica relevante.

5.4.1. Tutorías entre pares

La tutoría entre pares se ha identificado como una metodología que fomenta el aprendizaje colaborativo, permitiendo que los estudiantes se apoyen mutuamente en el proceso de adquirir conocimientos. Para los estudiantes con altas capacidades, esta estrategia no solo les permite compartir su conocimiento, sino también trabajar habilidades socioemocionales como la empatía, la paciencia y el manejo de la frustración. Según una psicóloga educativa entrevistada, “los proyectos han facilitado bastante los procesos de integración de los chicos... trabajar también en la parte de la frustración, muchas veces es algo que se deja de lado, pero que es importante” (PSDECE_CASO1,2,3_UE1_ENT, comunicación personal,).

Este enfoque está alineado con la teoría socio-constructivista de Vygotsky (1978), quien argumenta que el desarrollo cognitivo se potencia mediante la interacción social y el intercambio de conocimientos entre pares. La teoría de Vygotsky subraya que el aprendizaje ocurre primero en un contexto social antes de internalizarse, una dinámica clave para el desarrollo de habilidades en el aula. Además, estudios recientes respaldan el impacto positivo de las tutorías entre pares, indicando que esta práctica no solo facilita el desarrollo de habilidades sociales, sino que también permite a los estudiantes

identificar sus fortalezas y gestionar la frustración al colaborar con compañeros que tienen distintos ritmos de aprendizaje. En este sentido, investigaciones como la de Jacob et al. (2021) han demostrado que el aprendizaje entre pares es efectivo para mejorar las competencias sociales, fortaleciendo la comunicación y la adaptación emocional de los estudiantes.

5.4.2. Aprendizaje basado en proyectos (ABP)

El aprendizaje basado en proyectos (ABP) es una metodología activa que ha mostrado ser particularmente eficaz para estudiantes con altas capacidades, permitiéndoles explorar temas de interés de manera profunda y autónoma. Esta estrategia fomenta habilidades como la investigación, la organización y la presentación de resultados, al tiempo que proporciona un entorno motivador y enriquecedor (Sánchez, 2013). Como menciona una psicóloga, “Se les manda a averiguar y acá hacemos resonancia de todo lo que ustedes averiguaron, que sería un punto muy favorable para la estudiante con altas capacidades. Ya... les gusta investigar, ya que estos proyectos les ayudan a potenciar esas habilidades” (PSDECE_CASO5_UE3_ENT, comunicación personal).

La teoría de Dewey (1916) respalda esta metodología, enfatizando que el aprendizaje significativo ocurre cuando los estudiantes pueden conectar lo que aprenden con situaciones reales. El ABP permite precisamente esta conexión, motivando a los estudiantes a aplicar sus conocimientos de forma práctica. Además, el enfoque flexible del ABP, que incluye la posibilidad de adaptar los proyectos a las necesidades e intereses individuales, permite una mayor personalización del aprendizaje. Según el estudio de Boyce et al. (1997), la implementación del ABP en estudiantes con altas capacidades facilita no solo el aprendizaje autónomo, sino también el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y resolución de problemas complejos. Los resultados de esta investigación destacan que, cuando el ABP se orienta a proyectos desafiantes y vinculados a intereses personales, los estudiantes dotados muestran mayor compromiso y profundidad en el aprendizaje.

5.4.3. Trabajo cooperativo

El trabajo cooperativo es una metodología que promueve la colaboración entre estudiantes, permitiendo que compartan responsabilidades y aprendan de las experiencias y conocimientos de los demás. En el caso de los estudiantes con altas capacidades, esta estrategia les permite desarrollar habilidades sociales y ejercer roles de liderazgo dentro de los grupos de trabajo. Una psicóloga educativa entrevistada menciona que “Trabajan de manera transversal... se destacan mucho porque son líderes y les gusta llevar la batuta de lo que se está haciendo, pero... con el trabajo colaborativo se les da también ese espacio para escucharlos y que se sientan emocionalmente comprendidos por el entorno” (PSDECE_CASO1,2,3_UE1_ENT, comunicación personal).

Esta metodología se basa en la teoría del aprendizaje cooperativo de Johnson y Johnson (1999), que sugiere que los estudiantes logran un mayor éxito académico y social cuando trabajan juntos hacia objetivos comunes. El trabajo cooperativo también fomenta la gestión emocional, ayudando a los estudiantes a manejar la frustración y la competitividad en un entorno de colaboración. Un docente comenta: “Es muy competitivo, le gusta trabajar en grupo” (PROF 3_CASO1_UE1_GF, comunicación personal). Este tipo de aprendizaje puede ser particularmente útil para estudiantes con altas capacidades, quienes a menudo enfrentan desafíos en su interacción con compañeros debido a sus diferencias cognitivas. La literatura científica respalda estos beneficios; estudios como el de Patrick et al. (2005) han encontrado que, aunque el aprendizaje cooperativo puede presentar ciertos desafíos en su implementación para estudiantes dotados, promueve habilidades sociales y de comunicación efectivas cuando se adaptan los grupos para satisfacer sus necesidades cognitivas. El estudio concluye que las experiencias de aprendizaje cooperativo, estructuradas adecuadamente, pueden ser enriquecedoras para los estudiantes con altas capacidades, desarrollando tanto su competencia académica como social.

5.4.4. Aula invertida

El aula invertida es otra metodología que ha demostrado ser eficaz en el aprendizaje de los estudiantes con altas capacidades, permitiéndoles investigar de forma autónoma fuera del aula y luego compartir sus hallazgos en clase. Esta metodología promueve tanto la autonomía como la colaboración,

ya que los estudiantes pueden avanzar a su propio ritmo mientras colaboran con sus compañeros al discutir los temas investigados. En palabras de una psicóloga: “Se les manda a averiguar y acá hacemos resonancia de todo lo que ustedes averiguaron... les gusta investigar y esto les motiva a potenciar sus habilidades” (PSDECE_CASO5_UE3_ENT, comunicación personal).

Este enfoque está respaldado por la teoría del aprendizaje autodirigido de Knowles (1975), que subraya la importancia de la autonomía en el aprendizaje, especialmente en estudiantes con altas capacidades, quienes tienden a necesitar desafíos más complejos para mantener su motivación. La implementación de una metodología como el aula invertida permite precisamente ofrecerles a los estudiantes con altas capacidades la oportunidad de explorar temas de interés y desarrollar un mayor sentido de responsabilidad sobre su aprendizaje.

6. Abordaje de profesionales

6.1. Equipo interdisciplinario

6.1.1. Trabajo interdisciplinario para estudiantes con altas capacidades

El trabajo interdisciplinario del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) es esencial en la atención de estudiantes con altas capacidades, pues permite abordar de manera integral sus necesidades cognitivas, emocionales y sociales. Este enfoque colaborativo reúne a diversos profesionales como docentes, psicólogos, y directivos, junto con la familia, para proporcionar un entorno de apoyo y desarrollo adecuado. La teoría sugiere que la combinación de estos actores permite una visión más holística del estudiante, tal como indica la literatura en neuropsicología y pedagogía diferenciada, que resalta la necesidad de intervenir en múltiples áreas simultáneamente (Pérez, 2018).

El enfoque interdisciplinario implica que todos los actores educativos trabajen juntos para desarrollar estrategias adecuadas a las particularidades de cada estudiante, en este caso, el estudiante con altas capacidades. Un docente menciona: “Trabajamos obviamente con el pequeño, en lo que es el psicólogo, pero lo vemos también más educativo” (PROF 1_CASO1_UE1_GF, comunicación personal).

Este testimonio refleja la necesidad de un enfoque integral donde se combinen tanto las intervenciones educativas como las psicológicas. Sin embargo, la realidad muestra que las limitaciones de recursos pueden obstaculizar este trabajo, un problema que también destaca la literatura, señalando que muchas instituciones educativas no cuentan con los recursos suficientes para implementar un verdadero trabajo interdisciplinario (Jiménez y Navarro, 2020).

La falta de recursos es un obstáculo recurrente en la implementación de metodologías interdisciplinarias. Según una docente: "Teníamos esta deficiencia... de los recursos que se necesitaría" (PROF 2_CASO2_UE1_GF, comunicación personal). Esta situación refleja la necesidad de que las instituciones cuenten con personal capacitado y herramientas suficientes para atender adecuadamente a los estudiantes con altas capacidades. Según la literatura, el éxito del trabajo interdisciplinario depende de la inversión en infraestructura y capacitación del personal, lo cual contribuye a la creación de un entorno inclusivo (García & Sánchez, 2019).

En este contexto, el Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) desempeña una función esencial en la identificación temprana de necesidades psicoafectivas y en la implementación de estrategias que permitan a los estudiantes con altas capacidades desarrollar todo su potencial. Los profesionales del DECE no solo evalúan y detectan características específicas de cada estudiante, sino que también orientan a los docentes sobre las intervenciones adecuadas, como resalta un docente: "El DECE nos informa qué medidas debemos tomar con el estudiante para poder trabajar adecuadamente" (PROF 2_CASO2_UE1_GF, comunicación personal). Sin embargo, para que el trabajo del DECE sea plenamente efectivo, es crucial mantener una comunicación fluida y constante entre todos los profesionales implicados. Este aspecto es respaldado por estudios, los cuales sugieren que la falta de comunicación puede llevar a una atención fragmentada, afectando negativamente tanto el rendimiento académico como el bienestar emocional del estudiante (Moreno, 2017).

Además, los psicólogos internos y externos desempeñan un rol clave en el trabajo interdisciplinario. Según la literatura, los psicólogos no solo deben atender las necesidades emocionales

del estudiante, sino también colaborar estrechamente con los docentes para adaptar las estrategias pedagógicas (Navarro, 2018). Un docente menciona la importancia de contar con profesionales externos: “Se tendría que buscar un instituto donde cuenten primero con esas personas de primera avanzada, es decir, el neuropsicólogo y todas las personas competentes” (PROF 3_CASO5_UE3_GF, comunicación personal). Este tipo de intervención especializada permite un enfoque más profundo y ajustado a las características individuales del estudiante.

Además, la participación de la familia es crucial en el éxito del trabajo interdisciplinario. Los estudios sugieren que cuando las familias están activamente involucradas en el proceso educativo, los estudiantes con altas capacidades tienen mayores probabilidades de alcanzar su máximo potencial (Martínez & Rosado, 2019). Un docente señala la importancia de esta colaboración: “Se trabaja en equipo, entonces las cosas van a evidenciarse de manera positiva” (PROF 1_CASO1_UE1_GF, comunicación personal). La literatura respalda este enfoque, indicando que los programas más exitosos para estudiantes con altas capacidades integran a la familia como un componente activo en las intervenciones (Pérez, 2018).

El trabajo interdisciplinario es esencial para proporcionar una atención integral a los estudiantes con altas capacidades, permitiendo abordar de manera efectiva sus necesidades educativas, emocionales y sociales. Sin embargo, su implementación efectiva requiere una infraestructura adecuada, recursos suficientes y una comunicación fluida entre los profesionales involucrados. Los estudios coinciden en que la participación activa de todos los actores, incluyendo a la familia, es fundamental para garantizar el éxito de estos estudiantes.

7. CONCLUSIONES

- Los actores educativos entrevistados en este estudio, incluyendo docentes, directivos y personal del DECE, demuestran un conocimiento sólido sobre las características de los estudiantes con altas capacidades. En sus respuestas, describen una variedad de rasgos distintivos, como el rápido aprendizaje, la curiosidad, y las habilidades cognitivas avanzadas en áreas específicas, como matemáticas y lectura. Estos aspectos coinciden con la visión científica y pedagógica moderna sobre las altas capacidades, lo cual sugiere un entendimiento bien fundamentado sobre el tema, sin evidencias de mitos o percepciones erróneas. Sin embargo, aunque el conocimiento expresado por los participantes es valioso, existe una dependencia significativa en observaciones empíricas personales, lo que resalta una posible carencia de acceso a formación específica y continua que podría reforzar y actualizar estos conocimientos sobre altas capacidades.
- En cuanto al desarrollo emocional y social, los actores destacan la necesidad de un enfoque particular debido a características como la hipersensibilidad emocional, el perfeccionismo, y las disincronías en el desarrollo. Docentes y miembros del DECE observaron que algunos estudiantes con altas capacidades experimentan dificultades en sus relaciones interpersonales con compañeros de su misma edad, debido a la disparidad en sus niveles de madurez y habilidades. En respuesta, han señalado la importancia de intervenciones personalizadas que fomenten tanto su bienestar emocional como su integración social.
- Los profesionales participantes reconocen la necesidad de adaptar las metodologías y el currículo para responder adecuadamente a las necesidades de estos estudiantes. Se mencionan estrategias como el enriquecimiento curricular, las adaptaciones en actividades específicas, y el agrupamiento flexible como herramientas para mantener el interés y motivación de los estudiantes con altas capacidades. Aunque existen limitaciones de recursos y tiempo, los participantes muestran una disposición para emplear métodos como el aprendizaje basado en proyectos y la tutoría entre pares, que consideran efectivos para estos estudiantes.

- Se evidencia en las respuestas una inclinación positiva hacia la inclusión educativa de estudiantes con altas capacidades, junto con la importancia de una atención integral. Los participantes resaltan que los enfoques personalizados, como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), y la participación en su grupo etario, pueden proporcionar un balance adecuado entre el desarrollo académico y social de estos estudiantes. Sin embargo, también identifican que, en la práctica, aún falta coherencia en la aplicación de estas estrategias a nivel institucional.
- Los docentes y el personal del DECE coinciden en que el trabajo en equipo es fundamental para proporcionar un apoyo efectivo a los estudiantes con altas capacidades. Las respuestas reflejan la importancia de una comunicación fluida y de una coordinación continua entre docentes, psicólogos, directivos y, cuando es necesario, profesionales externos. Además, la colaboración con las familias es vista como un componente clave en el desarrollo socioemocional de estos estudiantes, asegurando que sus necesidades sean comprendidas y abordadas de manera integral.
- Los actores participantes subrayan la importancia de recibir capacitación específica y contar con recursos adicionales para implementar de manera eficaz las medidas y estrategias pedagógicas necesarias para los estudiantes con altas capacidades. La falta de formación especializada y de recursos adecuados es un obstáculo recurrente que limita la capacidad para llevar a cabo adaptaciones curriculares y metodologías activas. Los profesionales reconocen que el apoyo institucional es esencial para mejorar las prácticas educativas y atender de forma óptima a estos estudiantes.

8. RECOMENDACIONES

- Es fundamental que las instituciones educativas y entidades gubernamentales (ministerio de educación) en general desarrollen e implementen programas de formación continua para los docentes y miembros del DECE, enfocados en la detección, evaluación y manejo de estudiantes con altas capacidades. La formación debe incluir medidas educativas para los estudiantes con

altas capacidades, metodologías activas y herramientas para atender las necesidades emocionales y sociales de estos estudiantes.

- Se recomienda fomentar la creación de equipos interdisciplinarios efectivos en cada institución, que integren a docentes, psicólogos y otros profesionales especializados. Además, es crucial mejorar la comunicación y coordinación entre estos actores, promoviendo reuniones periódicas para evaluar el progreso de los estudiantes y ajustar las estrategias de intervención.
- Es necesario que las instituciones educativas cuenten con los recursos materiales, tecnológicos y humanos necesarios para llevar a cabo adaptaciones curriculares, agrupamientos flexibles y otros apoyos educativos. Se recomienda que las entidades gubernamentales provean a las escuelas de estos recursos para asegurar la correcta implementación de las medidas educativas ordinarias como extraordinarias.
- Dado que las necesidades emocionales de los estudiantes con altas capacidades son significativas, se recomienda asignar personal especializado, como psicólogos con experiencia en neuropsicología o intervención emocional, para brindar un apoyo continuo. También se debe trabajar estrechamente con las familias para que comprendan cómo acompañar a sus hijos en su desarrollo emocional y académico.
- Se sugiere fomentar el uso de metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos, el aula invertida y las tutorías entre pares, ya que han demostrado ser eficaces para promover la autonomía y el desarrollo integral de los estudiantes con altas capacidades.

9. BIBLIOGRAFÍA

- Abela, J. (2002). *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada* [Revisión bibliográfica, Universidad de Granada]. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/54901527/borra-libre.pdf?1509743226=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DLas_tecnicas_de_Analisis_de_Contenido_Un.pdf&Expires=1719935742&Signature=LGHylzN6QEsCvQ0dCOI9W4FhwkQdHaCPX2kfOO4YIH0pX6ZmJZLtJpSmoMgQzFgeigaPSNgE-nODQZzyLkOQJHl04KVz1guc21mX~4wdQ0EmrSNYrxQlafYqNvCZ-aO3hknfGOiY1UjkPH-NGDIP8yhWM9ySiIs3w11IaTYxrHkow5WiRkcHp4LvX-NozcUdWp84JNotVu8uBzOQlH18zKxVM2kW1WCbxgfAfbAuvXVaS0UwfQc2ykJDTRprRnL~XA6gGPaGCkzBbJILv7nKitpqBURYHDytB8bTGF6npwn1Pyr0M13gdougevtPR5DrzMJ2ADGYeulsH9vaL4TNw &Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA
- Acereda, A. (2000). *Niños superdotados: Guía para padres y profesores*. Pirámide.
- Acosta, Y., y Alsina, Á. (2017). Conocimientos del profesorado sobre las altas capacidades y el talento matemático desde una perspectiva inclusiva. *Números, Revista de Didáctica de las Matemáticas*, 94, 71-92.
- Alarcón, V y Muñoz, H. (2019). Análisis sobre las medidas de atención a la diversidad para el alumnado de altas capacidades intelectuales. *Revista de Estudios Campogibaltareños*, 51, 209-216. <https://institutoecg.es/wp-content/uploads/2019/12/Analisis-medidas-atencion-diversidad.pdf>
- Apraiz, J. (1995). *La educación del alumnado con Altas Capacidades*. Departamento de Educación, Universidades e Investigación. Gobierno Vasco. https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn_doc_esc_inclusiva/es_def/adjuntos/especiales/110005c_Doc_EJ_altas_capacidades_c.pdf

Aretxaga, L. (2013). Orientaciones educativas. Alumnado con altas capacidades intelectuales. *Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco*, (1), 10-40. https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/5981_d_Orientaciones-educativas-altas-capacidades.pdf

Arguedas, A. (2016). Alumnos con altas capacidades: detección y respuesta educativa. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 2(1), 39-54.

Arraiza, A. (2022). *Las Altas Capacidades mediante el Aprendizaje Basado en Proyectos y las TIC* [Tesis de pregrado, Universidad pública de Navarra].

<https://academicae.unavarra.es/server/api/core/bitstreams/bab7be80-7a08-4734-852d-3d04cf6dd739/content>

Artiles, C., Álvarez, J., y Jiménez, J. (2002). *Orientaciones para conocer y atender al alumnado con altas capacidades. Guía para las familias. Gobierno de Canarias. Consejería de Educación, Cultura y Deportes. Dirección General de ordenación e innovación educativa.* http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/dts/publicaciones_ceus/pdf/orientaciones_aacc_guia_para_las_familias.pdf

Azevedo, S y Mettrau, M. (2010). Altas habilidades / superdotación: mitos y dilemas docentes en la indicación de cuidados. *Psicología: ciencias y profesorado*, 30(1), 32-45. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932010000100004>

Bakar, A. (2016). "Digital Classroom": An Innovative Teaching and Learning Technique for Gifted Learners Using ICT. *Creative Education*, 07, 55-61. <https://doi.org/10.4236/CE.2016.71006>

Barrera, A., Durán, R., Gonzales, J y Reina, C. (Coords). (2008). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales*. Junta de Andalucía. Consejería de Educación. Dirección General de Participación y Equidad en Educación. https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=5983

Bisquerra, R. (Coordinador) (2012). *Metodología de la investigación educativa*. La muralla.

Blaas, S. (2014). The Relationship Between Social-Emotional Difficulties and Underachievement of Gifted Students. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 24, 243 - 255. <https://doi.org/10.1017/jgc.2014.1>

Blanco, G., Sánchez, A., y Zubillaga, D. (2016). *El modelo del diseño universal para el aprendizaje: principios, pautas y propuestas para la práctica*. Morata.

Borges, A. (2017). Programas de intervención para alumnado de Altas Capacidades. *Atención a la diversidad y educación inclusiva cuestiones teóricas y prácticas*. 211-230.

Borges, Á., Hernández, C., y Rodríguez, E. (2009). Superdotación y altas capacidades intelectuales, tierra de mitos. *Universidad de La Laguna*, 1-11.

Boyce, L., Vantassel-Baska, J., Burruss, J., Sher, B. y Johnson, D. (1997). A Problem-Based Curriculum: Parallel Learning Opportunities for Students and Teachers. *Journal for the Education of the Gifted*, 20, 363-379. <https://doi.org/10.1177/016235329702000403>

Brody, L. (2015). Una aproximación personalizada para dar respuesta a las necesidades de los estudiantes con altas capacidades. *Revista de educación*, 368, 174-195. <https://lascebrassalen.com/wp-content/uploads/2015/03/The-Julian-C.-Stanley-Study-of-Exceptional-Talent.-Una-aproximaci%C3%B3n-personalizada-para-dar-respuesta-a-las-necesidades-de-los-estudiantes-con-altas-capacidades.pdf>

Capocasale, A. (2015). ¿Cuáles son las bases epistemológicas de la investigación educativa?. En L, Abero., L, Berardi., A, Caposale., S, Garcia y R, Rojas. (Eds). *Investigación educativa (32-45)*. CONTEXTO S.R.L

CAST. (2018). Universal Design for Learning guidelines version 2.0. Wakefield. https://www.educadua.es/doc/dua/CAST-Pautas-Traduccio%CC%81n-Versio%CC%81n-2018_Rev2023.pdf

Clements, D. y Sarama, J. (2018). Myths of Early Math. *Education Sciences*, 8, 71. <https://doi.org/10.3390/EDUCSCI8020071>.

Comes, G., Díaz, E., Luque, A., y Moliner, O. (2016). La evaluación psicopedagógica del alumnado con altas capacidades intelectuales. *Revista Educación Inclusiva*, 1, 103- 117. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/download/23/22>

Conejeros, M., Gómez, M., y Donoso, E. (2013). Perfil docente para alumnos/as con altas capacidades. *Revista internacional de investigación en educación*, 5(11), 393-411. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m5-11.pdpa>

Cortés, M., Góngora, D., Martín, C., López, R., Ación, F., y Fernández, A. (2009). Las altacapacidades: los mitos y la realidad propuesta por alumnos de magisterio. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 193-201.

Cortez, K., Fuentes, V., Villablanca, I y Guzmán, C. (2013). Creencias docentes de profesores ejemplares y su incidencia en las prácticas pedagógicas. *Estudios pedagógicos*, 39 (2), 97-113.
<https://www.scielo.cl/pdf/estped/v39n2/art07.pdf>

Covarrubias, P y Garibay, C. (2021). Enriquecimiento educativo y DUA, estrategias para atender a la diversidad en el regreso presencial, *Revista de investigación educativa de la rediech*, 12. 1-21.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8628324>

Covarrubias, P. (2018). Del concepto de aptitudes sobresalientes al de altas capacidades y el talento. *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 9(17), 53-67.
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-85502018000200053&lng=es&tlng=es.](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-85502018000200053&lng=es&tlng=es)

Dauber, S. & Benbow, C. (1990). Aspects of Personality and Peer Relations of Extremely Talented Adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 34, 10-14.
14. <https://doi.org/10.1177/001698629003400103>

Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M., y Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-

[50572013000300009&lng=es&tlng=es.](#)

Drain, J. (2008). *Teachers' attitudes and practices toward differentiating for gifted learners in K–5 general education classrooms*. The College of William and Mary.

Echeita, G y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referenciay pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, (12), 26- 46.

Espinoza, M. y Fiz, M. (2007). Principales características y necesidades psicopedagógicas elalumnado con altas capacidades en un centro de educación primaria. *Aula Abierta*, 36(1), 49-64.

<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/4861/017200930053>

[82.pdf?sequence=1&isAllowed=y](#)

Fletcher, K. & Speirs, K. (2012). Research on perfectionism and achievement motivation: Implications for gifted students. *Psychology in the Schools*, 49(7), 668–677. <https://doi.org/10.1002/pits.21623>

Flores, J., Valadez, M., Borgues del Rosal, A y Betancourt, J. (2018). Principales preocupaciones de padres de hijos con altas capacidades [Maestría, Universidad de Guadalajara].

https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/47/47_Flores.pdf

Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico.

Propósitos y Representaciones, 7(1), 201-229. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>

Gagné, F. (2015). *De los genes al talento: la perspectiva DMGT/CMTD: From genes to talent: the DMGT/CMTD perspective*. Ministerio de Educación.

Galarza, M y Vélez, X. (2020). *Percepción del docente respecto a las altas capacidades en instituciones educativas del cantón Cuenca* [Tesis de posgrado, Universidad del Azuay]. <https://dspace.uazuay.edu.ec/handle/datos/10172?locale=es>

Gallagher, J., Harradine, C. y Coleman, M. (1997). Challenge or boredom? Gifted students' views on their schooling. *Roeper Review*, 19, 132-136. <https://doi.org/10.1080/02783199709553808>

Galvez, J y Gonzalez, T. (Coords). (2000). *Alumnos precoces superdotados y de altascapacidades*. CIDE.

[https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=m4SuOhzd5sMC&oi=fnd&pg=PA2&dq=Mart%C3%ADn+\(2000\)+++terminolog%C3%ADas:+%E2%80%9Cprodigio%E2%80%9D,+el+cual+se+refer%C3%ADa+a+un+individuo+que,+a+una+edad+temprana,+realiza+actividades+&ots=COoMx5Yn05&sig=R872S349fJKfSyR5GCqIU0ki0XI#v=onepage&q&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=m4SuOhzd5sMC&oi=fnd&pg=PA2&dq=Mart%C3%ADn+(2000)+++terminolog%C3%ADas:+%E2%80%9Cprodigio%E2%80%9D,+el+cual+se+refer%C3%ADa+a+un+individuo+que,+a+una+edad+temprana,+realiza+actividades+&ots=COoMx5Yn05&sig=R872S349fJKfSyR5GCqIU0ki0XI#v=onepage&q&f=false)

García, A. y De la Flor, P. (2016). Percepción de los profesores españoles sobre los alumnos superdotados. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(2), 129-149.

García, A., Monge, C. y Gómez, P. (2021). Percepciones docentes hacia las altas capacidades intelectuales: relaciones con la formación y experiencia previa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 239-251. <https://doi.org/10.6018/reifop.416191>

García, R y Rocha, A. (2023). Prevalencia de la alta capacidad intelectual en los centros educativos españoles. *Revista de centro de ciencias de educación*, 41(3), 01-18.

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/91680/54317>

García, R. y Jiménez, 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.

García, R., Palomares, A., Cebrián, A., & López, E. (2021). Adaptation Analysis in Students With High Mathematical Ability: Preliminary Work in the Field of Giftedness. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 16(3),

em0664. <https://doi.org/10.29333/iejme/11430>

Gómez, M. (2021). Actitudes y creencias de los docentes hacia el alumnado con altas capacidades intelectuales y la importancia de la formación del profesorado en este ámbito. *INFAD Revista de psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1, 489-502.

<https://revista.infad.eu/index.php/IJODAEP/article/view/2203/1886>

Gómez, M., Conejeros, M., Sandoval, K., Henríquez, S., y García, M. (2020). Atender las Altas Capacidades en Chile: facilitadores y barreras del contexto escolar. *Revista de Psicología (PUCP)*, 38(2), 667-703.

http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S0254-92472020000200667&script=sci_abstract&tlng=fr

Guignard, J., Jacquet, A. y Lubart, T. (2012). Perfectionism and Anxiety: A Paradox in Intellectual Giftedness?. *PLoS ONE*, 7(7). 1-6. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0041043>

Guskin, S., Peng, C. y Majd-Jabbari, M. (1988). Teachers' Perceptions of Giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 32, 216 - 221. <https://doi.org/10.1177/001698628803200106>

Gutiérrez, K. (2022). Propiedades psicométricas del Cuestionario de Mitos sobre Altas Capacidades Intelectuales en población colombiana. *Revista complutense de educación*, 33(4), 667-677.

Hernández de la Torre, E., y Navarro, M. (2021). Responder Sin Exclusiones a las Necesidades Educativas de las Altas Capacidades. REICE. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 19(3), 5–18. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.3.001>

Hernández, A. (2022). el niño y la niña con alta capacidad intelectual. *Pediatría integral*, (2),91-103. <https://accedacris.ulpgc.es/handle/10553/115435>

Hernández, R y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Interamericana.

Heyder, A., Bergold, S. y Steinmayr, R. (2018). Teachers' Knowledge About Intellectual Giftedness: A First Look at Levels and Correlates. *Psychology Learning & Teaching*, 17(1), 27-44. <https://doi.org/10.1177/1475725717725493>

Jacob, U., Pillay, J., Ayandokun, O. y Oyundoyin, J. O. (2021). Social skills of pupils with mild intellectual disability: do peer tutoring, storytelling and gender play a role. *Universal Journal of Educational Research*, 9(12), 1887-1897. <https://doi.org/10.13189/ujer.2021.091201>

Jaime, A y Gutiérrez, A. (2014). La resolución de problemas para la enseñanza a alumnos de educación primaria con altas capacidades matemáticas. En B. Gómez, L. Puig (Eds.), Resolver problemas. Estudios en memoria de Fernando Cerdán (pp. 147-190). <https://www.uv.es/angel.gutierrez/archivos1/textospdf/JaiGut14.pdf>

Kwon, H., Ha, M., Chung, D. y Lee, J. (2012). A Study of Gifted Students' Peer Relationship in an Elementary School's General and Gifted Classes. , 22, 757- 777. <https://doi.org/10.9722/JGTE.2012.22.3.757>

Lee, S., Olszewski-Kubilius, P. & Thomson, D. (2012). The social competence of highly gifted math and science adolescents. *Asia Pacific Education Review*, 13, 185- 197. <https://doi.org/10.1007/S12564-012-9209-X>

Landrum, M. (1987). Guidelines for implementing a guidance/counseling program for gifted and talented students. *Roeper Review*, 10, 103-107. <https://doi.org/10.1080/02783198709553095>

Leonard, A. & Woodland, R. (2022). Teacher collaboration and instruction for social- emotional learning: A correlational study. *Current Issues in Education*, 23(3). <https://doi.org/10.14507/cie.vol23iss3.2053>

López, G., Vásquez, N., Navarro, M y Acuña, S. (2015). Características socio afectivas de niños con altas capacidades participantes en un programa extraescolar. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 11, 85-90.

Machado, M., Vintimilla, M y Huiracocha, K. (2016). *La inclusión educativa de los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE): sensorial, intelectual, física y altas capacidades en la educación general básica regular de la zona 1 del Ecuador. 2015-2016* [Tesis de posgrado, Universidad de Azuay]. <https://dspace.uazuay.edu.ec/handle/datos/5764>

Madrid, J. (2018). Plan de identificación de estudiantes con altas capacidades y talento académico. *Temática Psicológica*, 14(14),17–26.<https://doi.org/10.33539/tematpsicol.2018.n14.1807>

Mandelman, S., Tan, M., Aljughaiman, A y Grigorenko, E. (2010). Intellectual giftedness:economic, political, cultural and psychological considerations. *Learning and Individual Differences*, 20, 287-297. http://www.researchgate.net/profile/Mei_Tan2/publication/222299529_Intellectual_giftedness_Economic_political_cultural_and_psychological_considerations/links/5407c0d90cf23d9765ae1aeb.pdf.

Márquez, N, y Martínez, K. (2011). Necesidades educativas especiales de alumnos superdotados en educación secundaria. *Investigación y ciencia de la universidad autónoma de Aguascalientes*, 52, 37-45.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67419879005>

Martín, E. (2022). Conocimientos, percepciones y actitudes del profesorado sobre las altascapacidades

[Maestría, Universidad de la Laguna].

<https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/31953/Conocimientos%2c%20percepciones%20y%20actitudes%20del%20profesorado%20sobre%20las%20Altas%20Capacidades.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Martin, R y Vargas, M. (2014). Altas capacidades en la escuela inclusiva. *Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (358), 39–44

<https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/4087>

Martínez, M y Guirado A. (Coords). (2012). *Altas capacidades intelectuales, pautas de actuación, orientación, intervención y evaluación en el periodo escolar*. GRAÓ.

<https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=mqHzWBefLz0C&oi=fnd&pg=PA5>

<https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=mqHzWBefLz0C&oi=fnd&pg=PA5&dq=caracteristicas+personas+altas+capacidades&ots=SuPaOlkC5N&sig=HBPicKkXpV2dC3sln3TBOFpeCmc#v=onepage&q=caracteristicas%20personas%20altas%20capacidades&f=false>

Martínez, M. (2004) Los Grupos Focales de Discusión como Método de Investigación. *Heterotopía*, 10 (26), 59-72. <https://asociacionvenezolanadesociologia.org/wp-content/uploads/2023/07/Los-grupos-focales-de-discusion-como-metodo-de-investigacion.pdf>

Martínez, T. (2013). Altas capacidades intelectuales. Modelos teóricos. Altas capacidades intelectuales. M, Martínez y A, Guirado. (Eds). *Pautas de actuación, orientación, intervención y evaluación en el periodo escolar* (33-63). Editorial Graó.

Mayor, F. (1994). Declaración de Salamanca y marco de acción sobre necesidades educativas especiales [Conferencia]. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, Salamanca, España.

Mejía, J. (2004). *Sobre la investigación Cualitativa: Nuevos conceptos y campos de desarrollo*. Unidad de Posgrado de la Facultad de Educación de la UNMSM.

Mendaglio, S. (1995). Sensitivity among gifted persons: A multi-faceted perspective. *RoepersReview*, 17(3), 169-172. <https://doi.org/10.1080/02783199509553652>

Navarro, M., y Hernández de la Torre, E. (2021). Inclusión escolar del alumnado de primaria y secundaria con altas capacidades en la provincia de Sevilla (España). *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 32(2), 150-169.

Nissen, P. (2019). Detecting talent from the perspectives of students, parents, and teachers. *US-China Education Review B*, 9(4), 119-127.
<https://doi.org/10.17265/2161-6248/2019.04.001>

Oliver, P., Guzmán, J., Jimenez, I., Sinoga, M y Sedeño, M. (2016). Bienestar psicológico en personas con alta capacidad intelectual. *European journal of education and psychology*, 9(2), 72-78.

Özgür, S. & Yilmaz, A. (2017). The effect of inquiry-based learning on gifted and talented students' understanding of acids-bases concepts and motivation. *Journal of Baltic Science Education*, 16(6), 994-1008.

https://www.researchgate.net/publication/322400503_The_effect_of_inquirybased_learning_on_gifted_and_talented_students'_understanding_of_acidsbases_concepts_and_motivation/link/5c8cc6cf299bf14e7e7f5b5c/download?_tp=eyJjb250ZXh0Ijp7InBhZ2UiOiJwdWJsaWNhdGlvbGlzInByZXZpb3VzUGFnZSI6bnVsbH19

Pasarín, T., Rodríguez, C y García, T. (2021). Conocimientos, percepciones y actitudes de los docentes hacia las altas capacidades. *Revista de Psicología y Educación*, 16(2), 183-207. DOI: <https://doi.org/10.23923/rpye2021.02.210>

Patrick, H., Bangel, N., Jeon, K. y Townsend, M. (2005). Reconsidering the Issue of Cooperative Learning with Gifted Students. *Journal for the Education of the Gifted*, 29, 108 - 90. <https://doi.org/10.1177/016235320502900105>

Pérez, J y Borges, A. (2017). Conocimientos y mitos sobre las altas capacidades. *Revistatalento, inteligencia y creatividad*, 4 (1), 40-51.

https://www.researchgate.net/profile/Africa-Borges/publication/316670070_Conocimientos_y_mitos_sobre_altas_capacidades/links/5c6a88a44585156b57035fde/Conocimientos-y-mitos-sobre-altas-capacidades.pdf

Pérez, J., Borges, A., y Rodríguez, E. (2017). Conocimientos y Mitos sobre AltasCapacidades. *Revistatalento, inteligencia y creatividad*, 4(1), 40-51.

https://www.researchgate.net/profile/AfricaBorges/publication/316670070_Conocimientos_y_mitos_sobre_altas_capacidades/links/5c6a88a44585156b57035fde/Conocimientos-y-mitos-sobre-altas-capacidades.pdf

Pérez, L y Jiménez, C. (2018). Influencia de la organización escolar en la educación de los alumnos de altas capacidades. *Enseñanza y teaching*, 36, 151-178.

<https://www.torrossa.com/en/resources/an/4392394#>

Pérez, L y Jiménez, C. (2018). Influencia de la organización escolar en la educación de los

alumnos de altas capacidades. *Enseñanza & Teaching*, 36, 151-178.

<https://www.torrossa.com/en/resources/an/4392394>

Pérez, L y Jiménez, C. (2019). La respuesta educativa a los alumnos más capaces en los planes de atención a la diversidad. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 28, 642-671.

Peterson, J. (2006). Addressing counseling needs of gifted students. *Professional School Counseling*, 10.

<https://doi.org/10.1177/2156759X0601001S06>

Pié Balaguer, A. (Coord). (2015). *Diversidades discapacidad, altas capacidades intelectuales y trastornos del espectro autista*. UOC.

<https://books.google.com.uy/books?id=4STIDAAAQBAJ&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>

Plata, M., Gozalo, M., Gómez, C., y Barrios, S. (2021). Los docentes que creen en la inclusión educativa ¿tienen una actitud favorable hacia el alumnado de altas capacidades?. *Revista INFAD De Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 381–390.

<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2021.n1.v1.2077>

Plucker, J. & Peters, S. (2016). *Excellence Gaps in Education: Expanding Opportunities for Talented Students*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.

Prediger, S., Erath, K. & Opitz, E. (2019). The Language Dimension of Mathematical Difficulties. *International Handbook of Mathematical Learning Difficulties*. [https://doi.org/10.1007/978-3-](https://doi.org/10.1007/978-3-319-97148-3_27)

[319-97148-3_27](https://doi.org/10.1007/978-3-319-97148-3_27)

Quaglia, B. (2015). Planning for Student Variability: Universal Design for Learning in the Music Theory Classroom and Curriculum. *Music Theory Online*, 21(1). <https://doi.org/10.30535/MTO.21.1.6>

Quílez, A y Lozano, R. (2020). Modelos de inteligencia y altas capacidades una revisión descriptiva y comparativa. *Enseñanza & teaching*, (38), 69-85. https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/146304/Modelos_de_inteligencia_y_altas_capacida.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Ramos, C. (2020). Los alcances de una investigación. *Revista de divulgación científica de la universidad tecnológica indoamericana*, 9(3), 1-6. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7746475>

Reis, S., Renzulli, S. y Renzulli, J. (2021). Enrichment and gifted education pedagogy to develop talents, gifts, and creative productivity. *Education Sciences*, 11(10), 615- 623. <https://doi.org/10.3390/educsci11100615>

Rekalde, I. y García, J. (2015). El aprendizaje basado en proyectos: un constante desafío. *Innovación educativa*, (25), 219-234. <https://revistas.usc.gal/index.php/ie/article/view/2304>

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

Renzulli, J., Gubbins E., McMillen K., Eckert R y Little C. (1986). *Systems and models for developing the gifted and talented*. Creative Learning Press. Mandfi el Center.

Renzulli, J. (2012). Reexamining the role of gifted education and talent development for the 21st century: A four-part theoretical approach. *Gifted child quarterly*, 56(3), 150-159.
<https://doi.org/10.1177/0016986212444901>

Richert, S., Alvino, J., & McDonnel, R. (1982). *National report on identification*. Roeper review.
<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/02783198209552684>

Rodríguez, C., González, P., Álvarez, D; González, J., Álvarez, L., Núñez, J., González, L y Vázquez, A. (2010). un modelo educativo de adaptación curricular en alumnos de altas capacidades. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13 (1), 147-158
<https://www.redalyc.org/pdf/2170/217014922014.pdf>

Rueda, M., Armas, W y Sigala, L. (2023). Análisis cualitativo por categorías a priori: reducción de datos para estudios gerenciales. *Ciencia y sociedad*, 48 (2), 83-96.
<https://revistas.intec.edu.do/index.php/ciso/article/view/2726/3284>

Sánchez, J. (2013). Qué dicen los estudios sobre el Aprendizaje Basado en Proyectos. *Actualidad pedagógica*, (1), 1-4. <https://colorearte.cl/wpcontent/uploads/2021/05/Aprendizaje-basado-en-proyectos.pdf>

Sastre, S y Pascual, M. (2013). Alta capacidad intelectual, resolución de problemas y creatividad.

Revistade neurología, 56(1), 67-76.

https://www.academia.edu/download/50415327/Alta_capacidad_y_resolucion_de_problemas.bjS01S067.pdf

Schmitt, A., Wollschläger, R., Blanchette, J., Masson, S., Fischbach, A., & Schiltz, C. (2023). Neuromyths and knowledge about intellectual giftedness in a highly educated multilingual country. *Front. Education psychology*, 14.

Education psychology, 14.

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1252239>

Seade, C., Encalada, G., Peñaherrera, M., Dávila, Y., y Vélez, X. (2019). ¿Puede la formación en altas capacidades afectar las actitudes de los maestros en educación primaria?. *Revista INFAD De Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 5(1), 441–450.

<https://revista.infad.eu/index.php/IJODAEP/article/view/1625>

Severy, L. (1974). *Procedures and issues in the measurement, and evaluation, educational testing service*.

Princeton: National Institute of Education, US department of Health, Education and Welfare.

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED099426.pdf>

Shannon, G. & Bylsma, P. (2007). Nine characteristics of high-performing schools: A research-based resource for schools and districts to assist with improving student learning. *Washington Office of Superintendent of Public Instruction*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED499819.pdf>

Silveira, D., Colomé, C., Lúcia, Heck, T., Silva, M., y Viero, V. (2015). Grupo focal análisis de contenido en investigación cualitativa. *Index de Enfermería*, 24(1-2), 71-

75. <https://dx.doi.org/10.4321/S1132-12962015000100016>

Singletary, C. (2006). *Louisiana's Comprehensive Curriculum: an analysis of impact on gifted instruction during its primary implementation year*. Louisiana State University and Agricultural & Mechanical College.

Smith, S. (2017). Responding to the Unique Social and Emotional Learning Needs of Gifted Australian Students. *Social and Emotional Learning in Australia and the Asia-Pacific*, 147-166. https://doi.org/10.1007/978-981-10-3394-0_8

Sternberg, R. (1985). *Beyond iq: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.

Tan, L., Ponnusamy, L., Lee, S., Koh, E., Koh, L., Tan, J., Tan, K. & Chia, T. (2020). Intricacies of designing and implementing enrichment programs for high-ability students. *Gifted Education International*, 36, 130-153. <https://doi.org/10.1177/0261429420917469>

Tannenbaum, A. (1986). Giftedness: A psychosocial approach. En R. Sternberg, y J. Davidson, J. (Eds.). *Conceptions of giftedness*. 21-52. Cambridge University Press.

Terman, L. (1916). The uses of intelligence tests. *LM Terman, The measurement of intelligence*, 3-21. <https://www.brown.uk.com/teaching/socialpolicy/terman.pdf>

Terrassier, J. (1994). La existencia psicosocial particular de los superdotados. *Revista Ideación*, (3)

<https://altascapacidadescse.org/pdf/Terrassier.pdf>

Tijada, P. (2018). Las altas capacidades en la escuela inclusiva. *Revista internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 2(1), 75-88.

<https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/riai/article/view/4196>

Torrego, J. (Coord). (2012). *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo*. Fundación

SM. <https://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2014/07/Altas-capacidades-y-aprendizaje-cooperativo.pdf>.

Tourón, J y Rejero, M. (2001). *Identificación y diagnóstico de alumnos con alta capacidad*[Trabajo de investigación,Universidad de Navarra].

<https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/21680/1/Identificaci%C3%B3n%20y%20diagn%C3%B3stico%20de%20alumnos.pdf>

Tourón, J. (2000). Mitos y realidad en torno a la alta capacidad. En Almeida, L., Oliveira, E.

P. y Melo, A. S. *Alunos sobredotados. Contributos para a sua identificação e apoio*, 1-13.

<https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/19979/1/Mitos%20y%20realidades%20en%20torno%20a%20la%20alta%20capacidad.pdf>

Tourón, J. (2000). Mitos y realidades en torno a la alta capacidad. L, Almeida., E, Oliveira yA, Melo (Eds),

Alumnos sobredotados (1-13). ANEIS.

<https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/19979/1/Mitos%20y%20realidades%20en%20torno%20a%20la%20alta%20capacidad.pdf>

Tourón, J. (2020). Las Altas Capacidades en el sistema educativo español: reflexiones sobre el concepto y la identificación. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 15-32.

Tourón, J.(2006). La identificación y educación de los alumnos de alta capacidad según el modelo CTY: breve descripción. *De todo un poco*, 9, 37-44.

<https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/18833/1/La%20identificacion%20de%20los%20alumnos%20de%20alta%20capacidad%20seg%C3%BAAn%20el%20modelo%20CTY.pdf>

Tourón, J., Fernández, R y Reyero, M. (2002). Actitudes del profesorado hacia la superdotación. implicaciones para el desarrollo de programas de formación. *Revista de altas capacidades*, (9), 95-110.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2476364>

Valiušytė, K. & Lamanauskas, V. (2021). Organization of Gifted Students' Education in Comprehensive Schools: Teachers' Position. *Švietimas: Politika, Vadyba, Kokybė / Education Policy, Management And Quality*, 1, 22-38. <https://doi.org/10.48127/spvk-epmq/21.13.22>

Vargas, L. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, (8), 47-53. <https://alteridades.izt.uam.mx/index.php/Alte/article/view/588>

Vélez, X., Calle, V., Seade, C y Peñaherrera, M. (2022). Doble excepcionalidad: altas capacidades y trastornos del neurodesarrollo. prevalencia en escolares ecuatorianos. *CienciaAmerica*, 12(1), 1-22. <https://www.cienciamerica.edu.ec/index.php/uti/article/view/393/880>

Vélez, X., Dávila, Y., Seade, C., Cordero, M., y Peñaherrera, M. (2019). Las altas capacidades en la educación primaria, estudio de prevalencia con niños ecuatorianos. *Revista de psicología*, 5 (1), 391-400. <https://dehesa.unex.es/handle/10662/14302>

Vélez, X., Seade, C., Real, G., y Ortiz, E. (2021). Altas capacidades: qué conocen los docentes sobre este alumnado. *Revista Ecos De La Academia*, 7(13), 5. <https://doi.org/10.53358/ecosacademia.v7i13.593>

Vygotsky, L. S. (1978). Socio-cultural theory. *Mind in society*, 6(3), 23-43. Main, P (2023, March 06). Sociocultural Theory. Retrieved from <https://www.structural-learning.com/post/sociocultural-theory>

Worrell, F. (2009). Myth 4: A Single Test Score or Indicator Tells Us All We Need to Know About Giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 53, 242-244. <https://doi.org/10.1177/0016986209346828>

